

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Processos de Formação de Educadores Sociais na área da
Infância e Juventude

Ana Cristina dos Santos Vangrelino

São Carlos

2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Processo de Formação de Educadores Sociais na área da
Infância e Juventude

Ana Cristina dos Santos Vangrelino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.
(Área de Concentração: Metodologia de Ensino)

São Carlos

2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

V253pf

Vangrelino, Ana Cristina dos Santos.

Processos de formação de educadores sociais na área da infância e juventude / Ana Cristina dos Santos Vangrelino. -- São Carlos : UFSCar, 2004.
156 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Educação e formação de educadores de rua ou sociais. 2. Crianças e adolescentes em risco social. 3. Institucionalização. 4. Práticas sociais e processos educativos. I. Título.

CDD: 370.11 (20^a)

“As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (Jorge Larrosa).

Dedico este trabalho ao Thales, à Brígida, ao Claudinho, ao Piva, à Tatiane, mestres no nosso dia a dia.

AGRADECIMENTOS

Às amigas e pesquisadoras Juliene Leiva e Alessandra Araújo, por incentivarem o ingresso no mestrado, pela acolhida em suas casas e pelos cuidados especiais.

À minha mãe, Cida, aos meus tios, tias, primos e sobrinhas que souberam compreender minhas ausências nos encontros de família e, mesmo à distância, deram força e coragem para seguir em frente.

À minha amiga Bete Zuza, mulher maravilhosa com quem compartilhei momentos de dor e de alegria, vividos intensamente neste percurso.

Ao Nilson, companheiro, que cuidou do meu bem-estar, acolhendo nas horas difíceis, auxiliando na leitura do texto, ouvindo, amando...

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira, pelo carinho e respeito com que me recebeu no PPGE, por ter apontado caminhos, permitido escolhas, por acompanhar atentamente meu trabalho e, principalmente, pela confiança em mim depositada.

À Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, pela disponibilidade e dedicação em acompanhar meu trabalho como co-orientadora e pelas contribuições, conversas e apoio, principalmente, no período de qualificação.

À Profa. Dra. Maria Stela Graciani, por aceitar o convite para compor a Banca de Qualificação e Defesa, pelas contribuições durante a qualificação e pela leitura cuidadosa e respeitosa da dissertação.

Aos funcionários da UFSCar pela colaboração e paciência e por estarem sempre prontos a me atender e auxiliar nas questões administrativas.

À Secretaria Municipal de Assistência Social e a Secretaria Municipal de Saúde da cidade de Campinas, por apoiar e colaborar na realização desta pesquisa, incentivando o exercício de tornar-me pesquisadora e trabalhadora social.

Aos educadores participantes da pesquisa e aos que acompanharam este processo, pois os diálogos produzidos nas entrevistas e na vivência cotidiana foram fundamentais para este trabalho constituir corpo e sentido.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO	5
1.MENINOS E MENINAS DE RUA NO BRASIL.....	11
2.O EDUCADOR DA ÁREA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE.....	23
3.FORMAÇÃO	38
4.OS CAMINHOS DA PESQUISA	46
4.1Descrevendo o contexto da pesquisa: O Projeto Casa Amarela	46
4.2Descrição dos critérios de escolha dos entrevistados.....	52
4.3Procedimento de coleta de dados	53
4.4Procedimento de análise dos dados.....	55
5.CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E ADOLESCENTE.....	57
6.HISTÓRIAS DE VIDA: apresentando algumas referências na formação de educadores da área da infância e juventude.....	71
7.O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NAS RUAS E NAS OFICINAS E OS APRENDIZADOS NO SE TORNAR EDUCADOR.....	86
7.1.O ingresso no trabalho na área da infância e juventude considerada de risco.....	88
7.2.O trabalho na oficina: caminhos iniciais e aprendizados.....	90
7.3.O trabalho nas ruas: as aprendizagens no se formar educador	107
8.CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICES	146

RESUMO

Esta pesquisa investiga profissionais de Ciências Humanas presentes na assistência de crianças e adolescentes de rua e na rua. Procurou-se identificar e analisar as concepções de criança, adolescente, educação e educador construídas ao longo da vida pessoal e profissional. Para tanto, foram entrevistados três educadores do Projeto Casa Amarela, da Secretaria de Assistência Social de Campinas, cujo objetivo é atender crianças e adolescentes em situação de risco. A pesquisa conduziu-se para o processo de formação dos educadores, antes, depois e durante seu envolvimento naquele projeto. Desta forma, a pesquisa busca oferecer subsídios para propostas de formação de educadores, em geral, e da educação da criança e do adolescente em situação de risco em particular.

ABSTRACT

The present research investigates professionals of Human Sciences at the assistance of street children and adolescents. It was tried to identify and analyses their concepts of child, adolescent, education and educator built during their personal and professional life. To achieve this, three educators were interviewed at the Yellow House Project of the Social Assistance of Campinas, its purpose being the assistance of children and adolescents in hazardous conditions. The research was conducted to the formation processes of such educators prior to, after and during their involvement with that project. Thus the research offers subsidies to proposals of educator formation, in general, and for the education of children and adolescents in hazardous conditions in particular.

APRESENTAÇÃO

É na vivência do meu processo de formação como mulher, negra, psicóloga, educadora e pesquisadora que apresento este estudo como parte de um percurso da formação acadêmica, profissional e de vida.

Neste percurso, trago comigo referências da infância, da vivência em família, do bom desempenho escolar, da adolescência riquíssima vivida na cidade de São Paulo. Referências que foram importantes para o ingresso na universidade, no curso de Psicologia.

Assim como alguns participantes desta pesquisa, nunca me vi como educadora, mas sempre tive presente o interesse pelas relações humanas e, talvez por isso, estivesse muito próxima do que há de mais permanente e definidor da ação educativa que é ser uma relação, um diálogo de pessoas como afirma Arroyo (1999, p.154).

O interesse de pesquisar sobre o tema *a formação dos educadores sociais do serviço público municipal de atendimento às crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de Campinas* deriva de um interesse de investigação sobre práticas profissionais e processos de trabalho nas instituições públicas governamentais, bem como da minha experiência profissional e de pesquisa, que começou na graduação. O trabalho de iniciação científica, realizado em um serviço municipal de saúde no município de Assis, me instigou interesse em seguir estudo na área da saúde pública. Em decorrência disso, fiz em seguida o Curso de Especialização em Saúde Coletiva, oferecido pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo em 1996, apurando os conhecimentos sobre a organização do trabalho coletivo nos serviços de assistência, influenciada pelo estudo da prática programática em saúde, baseada na teoria do trabalho em saúde, conceituada por Ricardo Mendes–Gonçalves (1992).

Ao término dessa especialização, em 1997, as necessidades de emprego e de estabilidade profissional conduziram-me ao Programa Renda Mínima (PRM) da Secretaria de Assistência Social do município de Campinas, no qual ingressei, por meio de concurso público, para assumir o cargo efetivo de psicóloga. Esse era um momento de solidificação do PRM, e a Secretaria de Assistência Social estava repondo seu quadro técnico com profissionais efetivos e finalizando as contratações temporárias. Em consequência, um grupo novo de psicólogas e assistentes sociais, que vinham de outras cidades e que traziam outras experiências, começaram a compor equipes responsáveis pela inserção no programa e pelo acompanhamento das famílias residentes nas regiões mais pauperizadas da cidade. Participei de uma destas equipes, iniciando minha primeira experiência de trabalho como psicóloga no serviço público.

Nos entrecruzamento dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e na experiência vivida como profissional, surgiram questões sobre a especificidade do conhecimento da Psicologia no campo da assistência social, na área da criança, adolescência e família. Qual era a atuação do psicólogo nesse universo? Para que servia a Psicologia na Secretaria de Assistência Social?

Em 1998 foi aberta, na Secretaria de Assistência Social, a possibilidade de remanejamento dos profissionais para outros programas e, por escolha, decidi atuar junto ao Serviço de Atenção à Criança e ao Adolescente em Situação Especial. Esse serviço, denominado pelas crianças e adolescentes como Projeto Casa Amarela, estava passando por um processo de mudança de todo seu quadro de funcionários, da coordenação do projeto à psicóloga, à assistente social e aos monitores que trabalhavam nas ruas e nas oficinas e que foram substituídos por profissionais com formação na área de Ciências Humanas, estes últimos denominados educadores sociais.

Nesse momento histórico do Projeto Casa Amarela, todos os profissionais que estavam chegando tiveram que defrontar-se com o significado político e pedagógico dessa mudança na condução do projeto, no sentido de mantê-lo vivo. As oficinas tinham que continuar funcionando, o trabalho de rua tinha que continuar acontecendo, as famílias tinham que continuar a ser entrevistadas e visitadas. Pouco se perguntou, se conversou do porquê substituir monitores por educadores, pouco se conversou sobre aquelas crianças e adolescentes que já estavam ali quando todos os novos profissionais chegaram.

Para o psicólogo, estava determinado dar apoio técnico aos educadores no trabalho com as crianças e adolescentes e acompanhar as famílias. Mas como realizar essas tarefas se não podíamos falar das perdas, das dores, do medo do novo?

Esta vivência profissional novamente trouxe questões do saber/fazer do psicólogo e reflexões sobre minha (não) atuação quando posta diante de situações e necessidades da população atendida.

Em 1999 ingressei, num curso de aperfeiçoamento em Psicanálise e Educação, com a expectativa de aproximar a formação influenciada pela psicanálise em suas várias vertentes ao campo educacional que se configurava como parte do meu de trabalho. Estava muito interessada em compreender o que fazíamos, qual o nosso objetivo, onde queríamos chegar e acabei percebendo que os educadores também compartilhavam do mesmo interesse. No final desse curso, apresentei um trabalho no qual levantei a seguinte questão: Na relação educador/educando é possível tocar no desejo de saber de crianças e adolescentes que circulam pelas ruas e estão, há repetidos anos, excluídos da rede de ensino regular?

Na tentativa de iniciar uma conversa mais demorada sobre esta questão, foram surgindo outras perguntas trazidas pelas demandas da equipe de

educadores. Dentre essas demandas, havia tanto a necessidade de investimento na formação profissionalizante dos jovens quanto a necessidade de terem um emprego.

Nesse ponto, resolvi deixar acomodados meus estudos de psicanálise e educação, e propor uma intervenção sistemática junto aos grupos de adolescentes por meio de encontros quinzenais cujo tema era a profissionalização e o trabalho. A partir destas discussões em grupo, desdobrava-se o encaminhamento dos jovens para os cursos profissionalizantes existentes no município. Foi nesta experiência, nas conversas com os adolescentes e seus educadores, que tive a oportunidade de observar, nos jovens atendidos, a necessidade de uma reflexão crítica sobre o programa e seu impacto na vida dos mesmos, as diferentes concepções sobre o que é educar, o que é aprender, o que acontece na relação educador/educando e, principalmente, a necessidade de uma formação continuada, um acompanhamento supervisionado que significasse um olhar de fora sobre a prática e nos conduzisse para um afinamento de idéias, concepções e modos de fazer.

Estas observações contribuíram para que meu olhar se dirigisse para a figura do educador e me disponibiliza-se a experienciar a prática de educadora de rua. Percebi que os educadores também não sabiam muito bem o que estavam fazendo ali, qual era o seu papel e se suas ações respondiam às necessidades da população atendida. Estavam aprendendo, assim como eu, sobre seu fazer.

Em 2001, quando entrei no Mestrado em Educação, buscava compreender melhor o universo que me circundava e delinear com mais precisão meu interesse de pesquisa. A decisão de centrar o foco de investigação no processo de formação destes educadores foi compartilhada com minha orientadora, chegando a seguinte formulação: **Como profissionais se formam enquanto educadores no trabalho de atender crianças e adolescentes de e na rua?**

INTRODUÇÃO

O educador da área da infância e juventude considerada em risco tem definido sua prática no trabalho cotidiano nos projetos criados para educar crianças e adolescentes nesta condição.

A situação da infância e juventude, considerada em risco, tem sido, cada vez mais, apreciada como uma questão relevante para as diversas áreas do conhecimento, bem como, no campo das diversas intervenções práticas, principalmente depois da implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

As pesquisas nas áreas de Psicologia, História, Sociologia têm apresentando interesse principal pelas crianças e adolescentes abandonadas ou institucionalizadas, vítimas de maus tratos, pelas instituições e seus diversos projetos ou modelos de atendimento, bem como as políticas públicas e suas transformações.

No levantamento bibliográfico relativo aos trabalhos que tratam da temática do educador encontramos pequeno número de trabalhos, e de modo geral, todos os trabalhos consultados se aproximam da discussão sobre a formação desses educadores.

Paulo Freire, em 1985, no encontro com educadores de rua, realizado em São Paulo, anunciava princípios fundamentais, como a experiência de pensar a prática e a realidade em que ela se dá. Graciani (1997), em sua análise e sistematização da prática de educadores de rua aponta que o perfil desse educador configura-se na prática, e que nela foi se configurando algumas dimensões do trabalho de rua que permanentemente devem ser refletidas e repensadas. Ramos (1999) na

análise dos discursos dos educadores sociais de rua e de seus projetos institucionais procurou definir o que é educação de e na rua, quem a ela se dedica e com que finalidade. Rodrigues (2001) buscou cartografar as histórias de vida dos educadores das ruas e das instituições, encontrando o educador que busca favorecer os processos educativos das crianças e dos adolescentes, ao mesmo tempo em que segue construindo seu próprio processo educativo.

Estas pesquisas destacam, sem dúvida, que a atuação deste educador e sua formação são questões relevantes a serem aprofundadas pela pesquisa educacional.

Bazon e Biasoli-Alves (2000) afirmam que o nível de formação dos profissionais que atuam diretamente com esta clientela é um dos indicadores de qualidade dos serviços de assistência à infância e juventude. Segundo estas autoras, têm-se investido mais na pesquisa sobre o trabalho de intervenção realizado por especialistas e pouco se tem considerado a investigação da figura do educador que atua diretamente com meninos e meninas de rua.

Diante deste conjunto de referências, pode-se dizer que a formação de educadores para área da infância e juventude começa a ser pensada dentro dos centros de pesquisa das universidades e tem se perguntado pela formação dos educadores nos projetos e programas sociais, educacionais ou de saúde voltados para crianças e adolescentes.

Para iniciarmos uma discussão sobre a problemática da formação dos educadores desta área específica é importante nos situarmos no cenário em que vem acontecendo os diferentes processos de formação vividos por estes educadores.

O paradigma hegemônico de organização da sociedade, ancorado no modelo econômico do livre mercado, tem repercutido de forma dramática e intensa nas diferentes dimensões da vida social. O ideário neoliberal tem atingido os direitos

sociais arduamente conquistados, desestruturando as políticas de formato universais. Em contrapartida, ganham relevo as políticas compensatórias, emergenciais e focalizadas nos pobres e nos denominados 'excluídos'.

Neste cenário mundial a situação é mais agravante em países como o Brasil que em sua história político-econômica não conseguiu construir sistemas de proteção e garantias sociais decorrentes das políticas de bem estar social.

A erosão social provocada por estas mudanças na sociedade em que vivemos tem como consequência a existência daqueles que não tem lugar na sociedade. Pode-se dizer que gerações de crianças, adolescentes e jovens brasileiros encontram-se nesta situação de não-cidadania desde a República e Estado Novo.

A década de 80 foi um momento político de vivência do processo de redemocratização e de ampliação dos direitos sociais. Porém, o momento econômico era de agravamento das desigualdades sociais, com a pior distribuição de renda do mundo e levou as camadas populares a um processo de ruptura na inserção do trabalho e na inserção relacional¹ e como efeito disso houve aumento da pobreza incidindo sobre crianças e adolescentes das camadas populares, provocando seu deslocamento para as ruas, com uma presença mais intensa nos centros urbanos como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, entre outros, tornando-as visíveis à sociedade em geral e um fenômeno de interesse de centros de pesquisa e de universidades.

Como afirma Valladares (1996) citado por Germano (1998), estamos diante de uma nova exclusão social que teria além do fundamento sócio-econômico uma representação que as camadas mais favorecidas fazem sobre o excluído, a partir de uma imaginária relação de causa e efeito entre pobreza e violência, juntando numa

¹ os termos inserção pelo trabalho e inserção relacional foram formulados por Robert Castel, 1997 para compreender o processo de marginalização e exclusão, Será melhor apresentado no capítulo 1.

única imagem o pobre e o marginal, figura passível de eliminação física pelo perigo social que representa.

Deste modo, o cenário da infância e juventude pobre no Brasil, há muitos anos, comporta o extermínio de crianças de rua, de jovens moradores dos bairros de periferia, as explosões de violência freqüentes nas unidades das FEBEMs, ao lado de programas governamentais e não governamentais que visam atender às demandas urgentes da população em condição de pobreza extrema, mas que se restringe a grupos marginalizados e pauperizados, não alcançando portanto uma dimensão de política universal. Segundo Germano (1998), estes programas resultam de uma renúncia no sentido de intervir de modo preventivo para enfrentar as causas que produzem esta exclusão.

O educador da área da infância e juventude se constitui neste fio tênue entre a precariedade das políticas públicas, das tentativas de reinserção social desta população e das formas de luta nos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças e adolescentes, em especial dos meninos e das meninas de rua.

Neste contexto foi-se gestando um profissional, inicialmente denominado agente comunitário ou monitor, atuando junto a Pastoral do Menor. Com a institucionalização de suas tarefas, foi-se configurando como educador social, especialmente, voltado para educar crianças e adolescentes marginalizados, seja na rua, ou em instituições de reeducação. No Estado de São Paulo, em 1986, a Secretaria do Menor toma para si o trabalho com crianças de rua e institui o educador social de rua enquanto profissão. Em Campinas, onde localizamos este estudo, o atendimento às crianças de rua também se inicia com a atuação da Pastoral do Menor, com ativistas do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sendo, posteriormente, assumido pela Prefeitura Municipal.

Diante disto, essa pesquisa visa investigar a formação do educador da área da infância e juventude, sob a ótica do campo da Educação, uma vez que o educador social, como todo educador, é agente socializador, que tem por objetivo repensar valores, crenças, visão de mundo e interfere na construção de sujeitos.

Definindo de forma mais precisa o objetivo desta pesquisa é investigar como estes profissionais se formam enquanto educadores no trabalho de atender crianças e adolescente de rua em um serviço público municipal de Campinas.

A concepção de educador nesta pesquisa está apoiada na idéia de Educação que coloca no centro do processo os sujeitos não participantes da vida social. Melhor dizendo, coloca no centro a relação entre dois sujeitos, ou seja, educando e educador, que ali se situam como sujeitos históricos. Em outras palavras, meninos e meninas de rua tanto quanto educadores, participam igualmente do processo educativo e, assim, participam da transformação das relações sociais e, neste movimento, transformam a si mesmos.

Abordamos no primeiro capítulo a concepção de meninos e meninas de rua e como foi se construindo este conceito pela ótica da história social da criança, uma vez que consideramos que o educador constrói uma concepção de si diretamente ligada a uma concepção de criança e adolescente.

No capítulo seguinte apresentamos um breve panorama do campo social no qual se constitui o educador, as concepções educacionais em que apóia sua prática e como esta prática foi institucionalizada pelos órgãos governamentais. No caso deste trabalho, temos a Secretaria do Menor em São Paulo, que criou um conjunto de programas de atendimento às crianças e adolescentes marginalizados e efetivou em seu quadro o cargo de educador social de rua. Atreladas à história do educador social, perpassam as concepções de criança que foram se construindo ao longo da sociedade brasileira.

No terceiro capítulo, discutimos sobre o formar-se, o formar e ser formado. Na conceituação de formação buscamos o referencial de Pereira (2000), Arroyo, (1999), Larrosa (2001) e Silva e Gomes (2002) que abordam a formação produzida pelos caminhos da subjetividade.

O quarto capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa, com uma breve descrição do contexto da organização de atendimento em que realizamos a pesquisa. Também descreve o procedimento de coleta de dados para chegarmos ao material discursivo em que os educadores depositaram, em palavras e gestos, suas histórias de vida pessoal e profissional entrelaçadas em seus percursos de formação como educadores. Serão assinalados também a organização dos resultados obtidos e o modo de construção das categorias de análise.

No quinto capítulo, apresentamos a análise da concepção de criança e adolescente mais “genérica” e a concepção de criança e adolescente atendida, construída pelos educadores em diferentes espaços no seu processo de formação.

O sexto capítulo apresenta a análise da concepção de educação e de educador, construída pelos educadores ao longo da trajetória de vida familiar, escolar e profissional.

No sétimo capítulo, destacamos a rua e as oficinas do projeto em que se desenvolveu a pesquisa, como espaços de formação do educador e os aprendizados no se torna educador.

Por fim, no oitavo capítulo apontamos algumas considerações, que não esgotam o tema da formação dos educadores das crianças e dos adolescentes de e na rua, e sim, contribui no sentido de propor espaços formativos em serviço que retome as práticas, os saberes que nela se gestam e avance na reflexão crítica do fazer-se educador com as crianças, os negros, os jovens, as mulheres, as minorias sexuais e consigo mesmo.

1. MENINOS E MENINAS DE RUA NO BRASIL

Para iniciarmos uma discussão sobre a formação do educador que trabalha com o segmento da infância e juventude que faz da rua seu lugar privilegiado de sobrevivência, é de fundamental importância percorrer a trajetória da história social da criança abandonada no Brasil e chegar à criança e ao adolescente de rua² do século atual como uma forma de nos aproximarmos desta problemática.

A compreensão de infância e juventude aqui referida está apoiada numa concepção de homem como sujeito social e histórico. Entendemos que não existe uma infância e uma adolescência universal, construída a partir de um único referencial, mas que existem infâncias e adolescências diversas, que são construções culturais, sociais e históricas, e as crianças e os adolescentes são sujeitos desse processo em constante mudança.

Os meninos e as meninas das diversas partes do Brasil, pertencentes aos diferentes grupos sociais, raciais, étnicos e de gênero, que chegam às instituições educacionais, de saúde e de assistência social têm uma história de infância, muitas vezes, acompanhada de uma exposição prolongada a situações denominadas de risco social. Com a expressão *criança em situação de risco social*, se designam crianças e adolescentes expostos:

“a fatores que ameaçam ou, efetivamente, transgridam a sua integridade física, psicológica ou moral, por ação ou omissão da família, de outros agentes sociais ou do próprio Estado. Incluem-se, nessa categoria, as crianças e os jovens vítimas do abandono e tráfico, vítimas de abuso, de negligência e maus tratos na família e nas instituições; aqueles que fazem das ruas seu espaço de luta pela vida e, até mesmo, moradia; as vítimas de abuso e exploração no trabalho; os envolvidos no uso do tráfico de drogas, os prostituídos; aqueles em conflito com a lei, em razão do cometimento de ato infracional e aqueles envolvidos em outras situações que impliquem em ameaça ou violação da integridade física, psicológica ou moral”. (Costa, 1993, p.20).

² O termo criança e adolescente de rua será explicado mais adiante.

Esta expressão, assim como menor, criança abandonada, infratores, pixotes e aviãozinho são termos que vão se alterando conforme as concepções de homem, as relações políticas, econômicas e sociais desenvolvidas ao longo da história da sociedade brasileira, da história da assistência à infância e à juventude e dos projetos e das propostas construídas com o objetivo de atendê-los.

Leite (1997, p.18) destaca que os problemas das crianças e adolescentes nos dias atuais, tais como o trabalho infantil, a pobreza, a delinquência, a morte por violência, não são problemas novos nem menos graves do que os dos séculos anteriores.

Para Roure (1996), diferentes formas de violência permeiam a história da criança e do adolescente, utilizando-se de critérios de classe social, sexo, idade e cor. No Brasil colonial, a figura da criança era irrelevante dentro do sistema de organização familiar. O poder patriarcal regulava os papéis do grupo familiar e o instrumento educativo era a prática da violência para submeter e disciplinar os filhos, as mulheres, os empregados e os escravos.

No Brasil Império, a família passa por uma redefinição de seus hábitos, costumes e valores, e a medicina tem papel fundamental no novo ordenamento familiar, a favor do progresso e desenvolvimento da sociedade brasileira. A criança da família burguesa torna-se objeto de cuidado e de educação, elaborando-se uma nova concepção de infância e adolescência (Roure, 1996, p.65).

A concepção de infância, de criança, nas famílias burguesas era significativamente diferente. As crianças negras ocupavam os altos índices de mortalidade, pois só a partir dos 16 anos é que se tornavam úteis ao trabalho escravo. Antes eram consideradas como prejuízo. Muitas eram mandadas para a Roda dos Expostos para não serem mortas pelos senhores ou para que suas mães servissem como amas de leite. As poucas crianças que sobreviviam na Roda dos Expostos eram

criadas no mundo do trabalho doméstico, na rua, como escravo de aluguel, ou nas fazendas e eram educadas por meio das práticas de violência física, como qualquer escravo adulto. Com a abolição da escravatura, adultos e crianças encontraram como forma de sobrevivência a exploração barata de sua mão de obra (ibid, p.69).

A Roda dos Expostos foi a primeira instituição assistencial criada para responder ao fenômeno do abandono de crianças. O sistema da roda, inventado na Europa na Idade Média, procurava garantir o anonimato do expositor e tinha caráter assistencial e missionário exercido pelas Misericórdias³. No Brasil, em 1725, estabelece-se a Roda dos Expostos em três cidades importantes: Salvador, Rio de Janeiro, Recife, e no início do século XIX, em São Paulo, copiando o modelo da Roda de Lisboa, que era administrada pela Santa Casa de Misericórdia e com subvenção das câmaras municipais.

Entre os séculos XVIII e XIX, Marcílio (1997, p.66-67) constatou que o fenômeno do abandono de crianças foi essencialmente urbano e pontual nas cidades em que a exposição de crianças era muito alta, agravada pela existência da escravidão e da alta taxa de mortalidade infantil. Trindade (1999, p.08) também destaca que o fenômeno do abandono foi crescente nestes séculos, independente de fatos ocasionais como guerra, fome ou epidemias, e a prática do abandono de crianças modificou-se ao longo deste período de tempo.

A princípio, as crianças depositadas na Roda dos Expostos eram aquelas recém-nascidas, filhas de amores ilícitos, ou melhor, as crianças denominadas órfãs. Essa era uma prática de abandono na qual os pais eram desconhecidos e logo se expandiu para as classes populares, em que pais, que se identificavam como tais, encontravam no abandono provisório ou definitivo um meio de

³ Eram confrarias de caridade compostas por pessoas da sociedade e da igreja para assistir aos pobres, peregrinos e doentes nos hospitais, lugar destinado para acolher estes segmentos da população. A primeira Santa Casa de Misericórdia foi criada no Brasil em 1549.

solucionar os custos com o cuidado de seus filhos. Houve um outro tipo de abandono que se caracterizou por aquelas crianças não mais recém-nascidas, depositadas em instituições de forma não muito criteriosa.

Segundo Marcílio (1997,p.54-74), as crianças acolhidas nas Misericórdias eram enviadas às amas-de-leite pagas para amamentá-las e criá-las. Estas crianças ficavam nas Misericórdias até os três anos de idade, e, passado o período de criação, grande parte dessas crianças acabava nas ruas. Aos 7 ou 8 anos, os meninos eram explorados em seu trabalho, realizando tarefas como aprendizes, ou perambulavam pelas ruas, vivendo de esmolas ou de pequenos furtos. As meninas eram enviadas às casas de família para o trabalho doméstico ou para casa de órfãs desvalidas.

Nas cidades em que não havia a Roda dos Expostos, as meninas e os meninos abandonados deveriam, supostamente, ser assistidos pelas câmaras municipais, o que efetivamente não ocorria, alegando-se falta de recursos. Assim, parte considerável de crianças morria de fome e frio e as encontradas recebiam o acolhimento em famílias, em sua maioria pobres, e logo se tornavam responsáveis por desempenhar alguma atividade econômica.

Até a segunda metade do século XIX, no Brasil, surgiram instituições asilares de proteção à infância desamparada de caráter filantrópico e caritativo, entretanto essas instituições tornaram-se insuficientes para dar conta do crescente abandono de crianças que, neste contexto, começa a se constituir como um problema social (Trindade, 1999 e Marcílio, 1997). O surgimento de estabelecimentos de abrigo e de educação em colônias agrícolas e escolas industriais teve o objetivo de prevenir a criminalidade juvenil que já despontava como um dos problemas sociais que preocupava a sociedade brasileira (Londonõ, 1991).

A “questão social” da infância será enfocada acompanhando o pensamento de Donzelot (1986) para compreender a construção da relação entre pobreza e marginalidade e a necessidade de cuidados específicos nas instituições para um público que já começa ser designado de “menor”.

Destacando as distintas estratégias de conservação da infância que surgem no século XVIII na Europa, como uma política de vigilância que critica os cuidados e costumes educativos com a infância e diferencia as práticas dos cuidados conforme a classe social, Donzelot (1986) verifica que o discurso que começa a se constituir é o de uma *economia social* para a classe pobre e uma *economia do corpo* para a classe burguesa, pautada no pensamento social da época, que associava a pobreza à marginalidade e estabelecia uma relação entre riqueza e o controle do corpo e das condutas.

Estas estratégias de reorganização dos comportamentos educativos dividem-se em dois pólos. Nas classes burguesas, é a medicina a instituição que se ocupa das famílias e da sobrevivência das crianças, estabelecendo uma aliança entre a mulher e o médico, e delegando a essa o papel feminino, doméstico e prescritivo do saber médico. A mulher assume a função de guardiã da ordem, da moralidade, por meio da educação para os bons costumes, para a saúde e a higiene da família e para a garantia do desenvolvimento das crianças. Na esfera pública, processo semelhante se dá nas escolas, conventos, internatos e liceus (ibid. p.25).

Nas classes populares, a intervenção nas famílias que, aparentemente, trata com igualdade a preocupação de garantir a conservação das crianças, corre pela via *da economia social*, estabelecendo práticas de vigilância direta das crianças e da família. A administração pública se incumbem de cuidar da criança abandonada, construindo os hospícios para os menores abandonados. Donzelot (1986) considera que a Casa ou Roda dos Expostos se traduziu como uma prática de isolamento da

marginalidade. O modelo pedagógico para a criança pobre será, segundo definição do autor, o de *liberdade vigiada*, conduzindo a criança para espaços de vigilância e tomando como problema o excesso de liberdade e o abandono nas ruas. (ibid, pg.48).

Como bem assinalou Donzelot, a moralização do costume do abandono constituiu-se como forma de intervenção numa população muito mais ampla que a população infantil, introduzindo o controle dos médicos, dos juristas e do Estado na vida privada da família.

Os saberes científicos da medicina, da psiquiatria, da psicanálise e da pedagogia influenciaram na constituição da filantropia científica. No Brasil, as propostas da Liga Brasileira de Higiene Mental, criada em 1923, destacavam o objetivo de colaborar no “saneamento racial” brasileiro por meio de medidas de prevenção eugênica e higiene mental, moldando a criança para transformá-la no adulto sadio e trabalhador. Descreve a visão de criança e adolescente como um “pré - cidadão”, homem do futuro que deveria ser preparado para tal desde a mais tenra infância, corrigindo e ajustando o psíquico e o pedagógico (Reis, 2000 p. 09-11).

Nesse período, é determinante a participação dos saberes especializados no cuidado da saúde, da nutrição e da higiene, dos saberes disciplinares, de instrução e dos saberes jurídicos para garantir a assistência e proteção no interior das instituições de atenção à infância e à juventude.

O discurso dos acadêmicos, juristas e da imprensa, apesar de relacionarem a origem do abandono com as condições sociais e econômicas trazidas pela modernização, responsabilizavam, principalmente, a família pelo abandono das crianças e adolescentes. Por um lado, caracterizavam a imagem do “menor” como carente material e moral, por outro, como pessoa que podia transformar-se num criminoso ameaçando a sociedade.

É importante apontarmos que, na medida que o abandono destaca-se numa perspectiva de problema social, deposita-se na concepção de criança das famílias pobres o conceito de menor.

Segundo Londonõ (1991, p.129), o uso do termo “menor”, cunhado na época do império para marcar o limite de idade, impedia as pessoas de terem direito à emancipação paterna e de assumir responsabilidades civis ou canônicas. Em 1890, passa a ser utilizado pelo sistema judicial da república na determinação da responsabilidade penal. Na década de 1920, a fabricação do termo menor ganha força com a criação do primeiro Juizado de Menores em 1923 e com a aprovação do Código de Menores em 1927. O uso do termo menor aparece para definir a condição civil e jurídica de crianças e adolescentes pobres das cidades e as que não estavam sob a autoridade de adultos. Toda a ação das crianças e adolescentes das classes pauperizadas contra a ordem dominante passa a ser definida como desvio (Ramos, 1999 p.27).

O Estado, lentamente, foi assumindo o papel de protetor da infância, num cenário em que encontrávamos como pano de fundo a preservação da ordem social e do interesse de assegurar a modernização capitalista brasileira. Em 1941, é criado o Serviço de Assistência aos Menores, que tinha a função de amparar socialmente os menores desvalidos e infratores, mas que funcionava como um depósito de crianças e jovens das classes populares e seguia a política da época de caráter conservador e repressivo.

Apoiando-se cada vez mais no paradigma da racionalidade científica, o Estado ganhou mais espaço na regulamentação da vida social, formando uma metodologia científica de assistir a infância, opondo-se aos projetos caritativos da Igreja Católica. Os projetos do Estado e aqueles caritativos funcionaram até 1964, período em que ocorreu a implantação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

As desigualdades sociais, historicamente presentes, se agravaram, especialmente, devido a uma política nacional de priorização do crescimento econômico em detrimento do desenvolvimento social. Nas décadas de 60 e 70, o Estado assume a responsabilidade por essas crianças e adolescentes, criando o modelo assistencial da Funaben e Febem, apoiado no discurso da criança vítima e não mais como perigosa; entretanto, permanece o atendimento baseado no sistema de reclusão. Ramos (1999, p. 29, 30) assinala esse período como de modernização e crise econômica, trazendo indicadores sociais como a migração do meio rural para o meio urbano, a desqualificação dessa população, levando ao desemprego, à não-matricula escolar e à evasão escolar.

Os anos 80 e 90 presenciaram um número crescente de crianças e adolescentes nas ruas. Rizzini e Rizzini (1996) mostraram que, segundo as pesquisas realizadas no início da década de 80, crianças e adolescentes vão para a rua com o objetivo de gerarem renda para garantir seu sustento e o de suas famílias. A essas crianças e adolescentes designou-se, genericamente, como “meninos de rua”, contudo o uso do termo consolidou-se nessa época porque esse foi um fenômeno que adquiriu considerável visibilidade nas grandes cidades do país, sendo investigado como tema freqüente em pesquisas, com a proposta de caracterizar um perfil dos “meninos de rua”.

Segundo as pesquisas realizadas por Lusk em 1989, citado por Rizzini e Rizzini (1991a, p. 84), Rizzini e Rizzini (1991b) e pelo Centro Latino-Americano de Estudos sobre Violência e Saúde (1992), o grupo mais visível na rua era composto por crianças envolvidas em atividades que tivessem um retorno econômico e que mantinham vínculo com a família, mas também existiam crianças e adolescentes que perderam o vínculo familiar ou que o mantinham de forma ocasional.

Somente no final da década de 80, é que distinguiu-se, claramente, dois grupos: os que moram nas ruas seriam os meninos de rua, e os que passam o dia na rua, retornando para casa de noite/ao final do dia, seriam os meninos na rua.

O questionamento crítico do conceito de “menor” e “menor abandonado” feito em estudos sobre o tema auxiliam no esclarecimento da situação real das crianças e adolescentes das classes pauperizadas e do processo de vinculação ao espaço da rua como lugar privilegiado de sobrevivência. Observa-se que não há uma homogeneidade nos grupos de crianças e adolescentes que estão na rua. Lusk (1989) os diferencia em quatro categorias, interligando a relação com a família, com a escola, com a atuação em atividades ilegais e com o uso de drogas. Na pesquisa realizada pela equipe do Claves (Centro Latino-Americano de Estudos sobre Violência e Saúde) da ENSP/FIOCRUZ, encontrou-se três categorias semelhantes.

Minayo et al. (1993, p.281) compreendem o termo “meninos e meninas de rua” como:

“o conjunto de crianças que utilizam a rua como espaço de trabalho e sustento, retornando assiduamente às suas casas; as que vivem com suas famílias nas ruas; aquelas em processo de rompimento ou que já romperam os laços familiares, fazendo da rua seu espaço de vida.”

Entretanto, considera tal expressão como inadequada, assim como “menor abandonado”, “menor infrator” entre outras, por serem conceitos carregados de preconceitos. Contudo, pesquisadores e ativistas têm conservado o termo “meninos e meninas de rua” porque esses mesmos sujeitos sociais fizeram dele uma bandeira de luta política, marcando enquanto “Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua” sua atuação junto com outras entidades civis na área dos direitos de cidadania.

Desta forma, faremos um recorte do presente fenômeno e adotaremos, neste estudo, o termo “meninos e meninas de rua” para nos referirmos às crianças e aos adolescentes que moram na rua, e “meninos e meninas na rua” para aqueles que passam o dia na rua e retornam para casa, mas concordamos com as críticas em relação a esse tipo de classificação, entendendo a importância de uma reflexão, nesta pesquisa, sobre aqueles a quem é endereçado o trabalho do educador.

André (2001, p. 141), em pesquisa sobre a população de crianças e adolescentes nas ruas de Angola, observou que os próprios meninos e meninas de rua e seus familiares atribuem essa condição ao descaso do Estado com a geração futura de Angola, discordando da terminologia meninos e meninas de rua e nomeando esta problemática e explicando-a pelo termo “menino de Estado”.

Entendemos que as crianças e os adolescentes transitam por essas situações, mas também que há um processo de fixação na rua. Camargo, citado por André (2001, p.126) nos explica que as crianças e adolescentes vivenciam duas lógicas de “pertencimento” que são contraditórias, quais sejam, a da casa e a da rua. Aos poucos, a sociabilidade da rua acaba por predominar, transformando-se em experiência definitiva.

Portanto, pode-se afirmar que as crianças e adolescentes fazem uma travessia da situação de “meninos na rua” para uma situação de “meninos de rua”, que tem como um dos determinantes mais importantes a variável socioeconômica, mas estão presentes também, nesse processo, as rupturas dos laços familiares, a perda dos vínculos com a escola formal e a subjetividade do menino e da menina.

Na medida em que se desassocia o nível de recursos econômicos como elemento único para caracterizar situações ou fatores de risco à infância e à juventude, o enfoque a esta população também se torna menos estigmatizante.

Em sua fala no 1º Seminário de Políticas Públicas para crianças de rua na América Latina, Rosemberg (1990, p.22) pontuou como ponto de partida vital problematizar a questão conceitual, tanto para não estigmatizar a criança e sua família, quanto para que os programas existentes na época pudessem ter metas adequadas. Destacou como avanço o uso corrente do termo criança de rua e criança na rua em relação ao uso do termo menor abandonado ou delinqüente, por considerar que a diferenciação conceitual permite apreender a diversidade de significados de estar na rua para as crianças, jovens e suas famílias e para a formulação de propostas diversificadas para os diferentes grupos, bem como permite que se tente captar o significado cultural do viver ou estar na rua para as populações que vivem nos centros urbanos.

No sentido de enriquecer o debate sobre a questão conceitual e ampliar a discussão sobre o modo de existência dos grupos e indivíduos colocados à margem da vida social, buscamos, à luz do enfoque desenvolvido por Robert Castel (1993; 1997), repensar a denominação dos fenômenos e das realidades sociais em termos de processo.

Deste modo, Castel (1993) propõe um modelo que tenta apreender os processos de produção dos chamados “mais desprovidos”, incluindo aqui os meninos e meninas de e na rua. Esse modelo é composto por dois eixos que situam os indivíduos em diferentes zonas do espaço social, isto é, existe um eixo de integração pelo trabalho e outro de inserção relacional, que podem ter gradações diversas e que, acoplados em pares, formam a zona de integração, a zona de vulnerabilidade e a zona de desfiliação.

Essa circunscrição é lida de forma dinâmica, apresentando uma mobilidade entre as zonas, ou seja, um indivíduo situado na zona de integração pode dispor de garantias de um trabalho permanente e pode dispor de suportes relacionais

sólidos e transitar para uma zona de vulnerabilidade, em que se associa precariedade do trabalho e fragilidade relacional, e, ainda, a zona de desfiliação, que conjuga ausência de trabalho e isolamento social (ibid. p, 31). A dinâmica desse processo acaba por mostrar que a pobreza é um fator importante, mas não é determinante às situações de marginalidade e exclusão.

Aliás, o conceito de exclusão, embora pouco preciso, muito ambíguo, tem sido usado para qualificar as situações entendidas como desigualdade social, injustiça ou exploração social (Sawaia, 1999, p.7).

Na busca de uma compreensão mais precisa, Castel (1993) apresenta em seu modelo uma possibilidade de ler o processo de desfiliação dos jovens em tempos atuais como:

“uma maneira de ser (um “ethos”) vivida nesta relação com o tempo simultaneamente eterno e fugidio, com um passado muito fino, pois poucas coisas foram transmitidas familiarmente, escolarmente, culturalmente e com muito pouco porvir, pois não existem mais que frágeis suportes em que possam atar neles uma trajetória...(p. 43)”.

Entendemos estas considerações como significativas para a pesquisa em questão no sentido de nos perguntarmos que concepções de criança e adolescente os educadores constróem para si nas práticas educacionais junto as crianças e jovens de e na rua.

2. O EDUCADOR NA ÁREA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

A concepção de infância de cada época esteve acompanhada de transformações na família e na escola. Áries (1981) considera que o sentimento de infância surge ao mesmo tempo que o sentimento de família e o desenvolvimento da educação escolar. A família e a escola constituíram-se em instituições sociais básicas que adquiriram, na sociedade, a tarefa de educar crianças e adolescentes.

Entendemos que a educação se dá por uma ação intencional ou não, que ocorre no cotidiano desde que nascemos e se estende para os espaços mais formais. Concordamos com a síntese de Oliveira (2000, p. 49) sobre a idéia de Educação como uma prática social, educacional e multidimensional, que tem diferentes formas de conceber o sujeito, a sociedade e o fenômeno educativo e tanto podem reproduzir uma visão de mundo de determinada sociedade “e/ou podem contribuir para o desvelamento das contradições subjacentes a ela, criando condições para transformá-la”.

Gomes (1994, p.54-61) denomina a tarefa da família e da escola, respectivamente, de socialização primária e secundária. A socialização consiste num processo de construção social do homem. A tarefa familiar de educar constitui-se do processo de socialização primária, ou seja, transformar o homem em ser social. A figura feminina, especialmente, a figura materna, aparece associada a maior parte desta tarefa familiar.

No que se refere à educação como tarefa da família, vimos com Donzelot (1986), que no modelo da sociedade disciplinar, o discurso que se construiu sobre as famílias das classes populares, trazia a idéia da família fracassada, incapaz de educar seus filhos, e por isso deveria ser vigiada e controlada para o bom andamento da sociedade.

Diante disso, outras agências sociais assumem esta tarefa, porém não mais de socialização, por entendê-la como essencialmente da família. A tarefa destas agências sociais e de seus agentes será da ressocialização, reeducação ou reinserção, no propósito de anular qualquer valor, costume, hábitos transmitido pela família.

Veremos ao longo deste capítulo como se produziu a figura destes agentes, especificamente, o educador, personagem central desta pesquisa. O educador das ruas e das instituições surge na área de atenção à infância e juventude considerada em risco, vinculado a população pobre, classificada e esquadrihada pela assistência social, exercendo uma função ora mais curativa, ora mais preventiva.

Inicialmente, situamos a constituição deste profissional em três momentos:

O primeiro momento posiciona o educador como um trabalhador social, que aparece nas instituições assistenciais, a partir do final do século XIX, quando surgem as profissões de assistente social, educadores especializados e orientadores. Segundo Donzelot (1986 p.91) o trabalhador social era uma profissão bastante marginalizada no início do século e progressivamente assumiu a tarefa civilizadora do corpo social antes atribuída ao professor primário. Vinculados aos aparelhos judiciário, assistencial e educativo, a unidade do trabalhador social se dá em função do seu domínio de intervenção que são as classes populares.

Toda a novidade do trabalho social, toda sua modernidade consistiria justamente nessa atenção mais concentrada com relação aos problemas da infância, num questionamento conseqüente das antigas atitudes de repressão ou de caridade, na promoção de uma solicitude educativa sem fronteiras, visando mais a compreensão do que a sanção judiciária, substituindo a boa consciência da caridade pela busca de técnicas mais eficazes (Donzelot, 1986 p. 92).

A infância e juventude desviante pediam não só educação mais uma *reeducação* que contou com o trabalho social para a educação vigiada, sendo seu alvo privilegiado a infância em perigo e a infância perigosa, objetos de intervenção da ação educativa e objeto de saber a ser esquadrihado em seu contexto social transformando a criança e o adolescente em indivíduos “em risco”. O educador para a infância dita “em risco” surge como agente tutelar da chamada liberdade vigiada nos antigos orfanatos, asilos e escolas reformatórias. A classificação da infância pobre em categorias definia quais os cuidados específicos lhe seriam atribuídos. Para a categoria menor abandonado foi oferecida uma forma de intervenção preventiva para que estes não se tornassem perigosos e para o menor delinqüente, foi oferecida uma prática curativa, porque já eram considerados perigosos (Ibid, p.79-92).

Entendemos que o discurso dominante nos espaços mais disciplinadores e institucionalizados historicamente é o discurso tradicional que Paulo Freire (1987, p.57) denomina de **educação bancária** e o caracteriza com um ato de depositar valores e conhecimentos no outro, centrado na narração, memorização dos conteúdos e pela posição rígida do educador como o que detém o saber e do educando como o que não sabe.

Na medida em que foi se desenvolvendo um saber especializado, técnico-científico de como bem educar e cuidar da criança e do adolescente, o Estado brasileiro começou a assumir a função de Estado interventor. No pensamento social produziu-se um discurso de educação da família dos grupos pauperizados como uma educação fracassada e, por sua vez, a educação escolar produziu o discurso do fracasso escolar, das crianças inaptas para a aprendizagem. Isto é, a família que fracassasse na educação moral, na manutenção obrigatória dos filhos na escola, nos cuidados em saúde, poderia perder seu poder sobre os filhos para o Estado. No que se refere à educação escolar ofertada, caberia um estudo a parte, o qual não faremos

aqui, mas assinalamos que o sistema escolar tradicional também contribuiu para o processo de desfiliação social destas pessoas.

Esta concepção e prática de educar estiveram fortemente presentes nas políticas destinadas à infância em perigo e a infância perigosa, principalmente na Política Nacional de Bem Estar do Menor que se consolidou como um sistema articulado em nível nacional, a partir de 1964, apoiado no paradigma assistencialista repressor, criando políticas sociais compensatórias. O Estado assumiu o papel de protetor da infância, estabelecendo uma política centralizada e criando um sistema de atendimento articulado aos estados da federação. Nesta situação as crianças e adolescentes denominados menores foram classificados em 3 grupos: de conduta anti-social, abandonado e carente. (Ferrarezi, 1995 p.12)

A Fundação Nacional de Bem – Estar do Menor teve a função de elaboração e normatização de métodos de reeducação, embasada no conhecimento técnico-científico, formando técnicos especialistas, como assistentes sociais, psicólogos e médicos, que estabeleciam contatos indiretos com as crianças e adolescentes. Nos contatos diretos, estavam os inspetores, monitores e professores, que seguiam as diretrizes e métodos educativos definidos pelo Estado.

Este modo de ser educador se estendeu por dentro de instituições tutelares como a Febem que adotou a prática de confinamento e educação corretiva e repressora como método para resolver a problemática de crianças e adolescentes postos à margem da vida social.

O segundo momento, no qual se constitui o educador para a infância e juventude, tem como marco o final da década de 70, quando militantes de movimentos sociais, pesquisadores e profissionais engajados na defesa da infância e juventude começaram a questionar as práticas em vigor que demonstravam, cada vez mais, resultados ineficientes e desastrosos sobre jovens e crianças institucionalizados. Estes questionamentos deram margem tanto as pesquisas acadêmicas sobre crianças e

adolescentes em situação de rua (Ferreira, 1979; Violante, 1985, Costa, 1989; Fausto & Cervini e Leite, 1991) como apontaram para soluções práticas inovadoras como, por exemplo, uma nova abordagem proposta para os educadores que lidam diretamente com esta clientela (Ramos, 1999).

A década de 80 foi um momento político de vivência do processo de redemocratização, de ampliação dos direitos sociais e nesta conjuntura a questão das crianças e adolescentes em situação de rua ganhou visibilidade o cenário das políticas públicas. O surgimento de movimentos sociais e populares, centros e grupos de pesquisadores das universidades, preocupados com a minoridade, compuseram a cena social tentando contribuir para a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

A Pastoral do Menor, ligada filosoficamente a Teologia da Libertação, tem seu início oficial em 1977 na Arquidiocese de São Paulo, como parte do conjunto das Pastorais Sociais, propondo-se a uma ação evangelizadora e estimuladora de:

“um processo que visa a sensibilização, a conscientização crítica, a organização e a mobilização da sociedade como um todo, na busca de uma resposta transformadora, global, unitária e integrada à situação da criança e do adolescente empobrecidos, promovendo, nos projetos de atendimento direto a participação das Crianças e Adolescentes como protagonistas do mesmo processo.” (Pastoral do Menor, 1986 p. 23)

O profissional dessa Pastoral que atuava com meninos e meninas de rua, denominado Agente da Pastoral do Menor era formado pela própria entidade que traçou características para o perfil do agente, como por exemplo: ter vocação missionária, ter uma visão histórica e política da sociedade, pertencer a uma comunidade e a Igreja Católica. Com a ampliação da atuação da Arquidiocese de São Paulo criou-se, para este profissional, a denominação de Educador de Rua e uma das contribuições relevantes da experiência inovadora da Pastoral foi a abertura de um

espaço para a formação deste novo profissional, bem como, a difusão da concepção de criança e adolescente como sujeito histórico e participante do processo pedagógico, o qual deveria se dar no contexto social em que estava inserido. Esta proposta ficou conhecida como atendimento em meio aberto e teve seus princípios baseados na teoria da Educação Libertadora, elaborada pelo educador e pedagogo, Paulo Freire (Ferrarezi, 1995, p.54 – 55).

Para Graciani (1997, p. 263), o movimento das entidades não-governamentais se afirmou com a mudança radical das congregações católicas no enfoque de suas ações junto à criança e ao adolescente, expressado pelo protagonismo da Pastoral do Menor que privilegiou tanto o eixo preventivo, por meio dos centros comunitários, como o eixo curativo por meio de uma nova pedagogia _ a pedagogia de rua.

Em 1981 o Serviço de Assistência Social, a Funabem e Unicef se agrupam para formar o Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de rua. A sua elaboração se deu por meio de uma tentativa de agregar e registrar as experiências pioneiras e bem sucedidas no atendimento aos meninos e meninas de rua que estavam acontecendo no Brasil. O esforço deste grupo foi de desenvolver um enfoque alternativo que otimizasse os recursos públicos e aproveitasse melhor as instituições existentes, buscando traçar suas diretrizes com base nas características da população infanto-juvenil de rua.

Os profissionais chamados para trabalhar com esta população eram denominados monitores e foram selecionados por sua identidade, empatia com os meninos e meninas de rua e por suas qualidades humanas. Em 1984, acontece o I Seminário Latino Americano sobre alternativas comunitárias para meninos de rua, no qual se consolidou a denominação educador de rua e discutiu-se as características mais comuns às crianças de rua e aspectos do perfil deste educador como, por exemplo, percepção e sensibilidade às causas das situações geradoras, respeito aos

valores do outro, abertura para uma amizade gratuita e troca de experiência, capacidade de reavaliação de suas concepções e limitações, estímulo à participação ativa da comunidade, trabalho com o grupo e em grupo (UNICEF/SAS/FUNABEM, 1987, p.09).

No mesmo ano as Comissões Estaduais de Atendimento aos Meninos e Meninas de Rua, dedicadas à análise dos programas vinculados ao projeto, dão origem ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

No encontro com educadores de rua, realizado em outubro de 1985, Paulo Freire destaca que o trabalho a ser feito com meninos e meninas de e na rua é político, no sentido de que o educador em sua prática não pode ser omissivo à denúncia; ideológico, no sentido de que o educador se posiciona em relação a este grupo social e faz uma escolha ideológica e pedagógica, por ter que estabelecer uma relação que gere a transformação do presente.

Freire (1985, p.13) destaca uma dimensão fundamental do papel do educador de rua que é a relação entre autoridade e liberdade. O educador relaciona-se com o menino como educador que é, sem anular as diferenças fundamentais entre ele e o educando, mas o que torna este educador substancialmente democrático é que ele compreende que também se educa na relação educador-educando, melhor dizendo, o educador deve assumir uma postura de autoridade como parâmetro para a liberdade, favorecendo o seu próprio processo de formação e o da criança e do adolescente. Também enfatiza a curiosidade como imprescindível no trabalho do educador, principalmente em relação a cotidianidade dos meninos e meninas de rua. O contexto em que crianças, adolescentes e suas famílias estão inseridas se torna o lugar privilegiado, em que o educar deve acontecer, isto é, conhecer e problematizar seu modo de existência, seus valores e a si mesmo como educador para com estes sujeitos pensar e agir em prol de uma transformação.

O educador de rua se formou como grupo social dentro dos movimentos sociais. Graciani (1997, p.271) destaca a participação destes educadores nos movimentos de defesa pela infância no final dos anos 80, a qual resultou na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, promoveu a consciência social destes atores numa experiência coletiva e pedagógica em que puderam ter a oportunidade de vivenciar formas de agir frente às questões que estavam colocadas nesta conjuntura. Segundo Cervini e Fausto (1993, p.13) o ordenamento jurídico das questões da infância e juventude inovou o campo das políticas públicas substituindo algumas práticas assistencialistas e repressivas por trabalhos sócio - educativos apoiados na noção de cidadania.

Na visão de Ramos (1999, p. 95), o movimento pelo direito da criança e do adolescente desassistido conseguiu algumas melhorias nas políticas públicas e neste processo, as ONGS conquistaram aumento da sua competência política na questão por possuírem uma visão mais completa de seus objetivos de trabalho a curto e médio prazo diferenciando-se de demais grupos.

Podemos dizer que o movimento de defesa pelos direitos da criança e do adolescente teve uma ação de mobilização coletiva em nível nacional, estruturando-se por meio de coligações compostas por grupos de diversos setores da sociedade (igreja, militantes, organizações não governamentais e sociedade civil entre outras). Estes grupos ainda se unem para coordenar ações coletivas para fins de afirmação do movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente na forma de “campanhas” como a Campanha Contra A Redução da Idade Penal e a Campanha Contra a Exploração Sexual Infantil.

O terceiro momento em que se forma o profissional educador de rua advém da iniciativa do Estado, animado pelas propostas de trabalhos alternativos, em assumir um compromisso com crianças e adolescentes das camadas populares, por meio de uma Secretaria Estadual com diversos programas com diferentes

especificidades. Em 1986 nasce a Secretaria do Menor do Estado de São Paulo com base numa política libertadora, atuando para a promoção da cidadania, do respeito aos direitos individuais, numa educação com liberdade e sem assistencialismo e repressão (Ferrarezi, 1995, p.74).

A Secretaria do Menor tomou para seus quadros a forma de atuação profissional presente nos trabalhos educativos com crianças de rua e instituiu, o Educador de Rua enquanto profissão, por atender uma população com características de comportamento social específica. Porém o delineamento dessa especificidade aparece nublado na sistematização das práticas na história educacional do Estado de São Paulo e dificulta o reconhecimento da imagem desse personagem –educador, que aparece desfocado. O modelo de educador, delineado dentro da Pastoral do Menor e dos movimentos sociais, foi incorporado pela Secretaria do Menor que investiu num perfil e formação destes profissionais (Rodrigues, 2001, p.23).

O educador de rua, na concepção da Secretaria do Menor, foi treinado e capacitado por um Centro de Formação Profissional da própria Secretaria e teve suas funções definidas agora que estava num contexto enquanto profissional do Estado. A Secretaria do Menor adotou critérios para seleção dos educadores como, por exemplo, primeiramente, ser formado na área de ciências humanas, serem de ambos os sexos, ter potencialidades tais como, capacidade de organização, de interação, de observação da realidade; condições de reconhecer os direitos das crianças e jovens; estímulo a autonomia entre outros. Este trabalho também se estendeu a outros órgãos públicos ou privados e como assessoria técnica aos municípios do interior.

A Secretaria do Menor do Estado de São Paulo foi extinta em 1994, mas o educador de rua permaneceu trabalhando em ONGS, entidades filantrópicas como abrigos, casa de passagem e também em projetos de outras secretarias municipais voltadas para população infantil e jovem considerada de risco.

Diante destas colocações, entendemos que a constituição deste novo profissional não se deu de forma totalmente linear e estanque, percebemos que alguns educadores e técnicos formados numa visão assistencialista, praticada desde o início do século XX, tentaram romper com esta visão engajando-se em movimentos sociais, outros se formaram como educadores por sua vivência de militância no interior dos movimentos e ainda alguns destes mesmos educadores, posteriormente, entraram para o funcionalismo público do Estado.

De acordo com Rodrigues (2001):

“apesar de encontrarmos períodos históricos claramente evidenciando novas formas de olhar para a criança, o adolescente e a educação, nesses projetos podemos visualizar as mais variadas práticas, que constróem novos discursos e, ao mesmo tempo, servem como referência às antigas maneiras de ser educador.”

No processo de formação o educador se defronta com contradições e jogos de forças políticas, judiciais, policiais contrárias às propostas de humanização das práticas pedagógicas dos educadores e técnicos. Produz novas práticas concretizando mudanças no atendimento a infância e juventude, constrói outras concepções da criança e do adolescente atendidos nem sempre integradas em uma mesma concepção de criança e de adolescente.

Algumas alterações na área social foram expressivas e mais duradouras outras naufragaram como, por exemplo, a tentativa de mudança na FEBEM/SP, que permanece até os dias atuais num modelo de instituição totalitária.

As tentativas de se constituir um perfil para o educador social não assegurou uma homogeneidade e um campo prático e teórico definido. A análise do discurso de educadores de projetos executados por ONGS do Rio de Janeiro, realizada por Ramos (1999), identificou dois tipos de discurso dentro do grupo que denomina como educadores progressistas. Neste grupo de educadores, encontrou

como característica homogênea em seus discursos o engajamento, na luta política pelo reconhecimento dos direitos de cidadania dos meninos e meninas de rua. Este se constitui como ponto de união dessa comunidade com os segmentos progressistas da sociedade brasileira em geral e com organismos internacionais. Também identificou que a educação de rua foi construída a partir de duas tendências pedagógicas: da educação popular e da educação social.

A educação popular tem por objetivo básico questionar e lutar pela modificação das estruturas sociais. Opta politicamente pelo confronto com os problemas sociais. Entende a Educação como um encontro de saberes e busca criar um sistema de ensino e informações a partir do saber das pessoas e da sua concepção de mundo. Considera necessário conhecer o grupo com o qual vão atuar antes de proceder a uma intervenção. Tal intervenção consiste na reflexão, na formação crítica e na organização do grupo como classe social e como grupo social. Trabalham, prioritariamente, com a cultura popular. Não presta assistência porque considera a reinserção social uma responsabilidade da sociedade.

A educação social difere da educação popular em relação às metas e metodologias: busca a reinserção desta parcela da população excluída e não se confronta tão diretamente com a estrutura social. Esta pedagogia considera não somente a cultura popular, mas também a cultura produzida pela humanidade. Considera o saber escolar elaborado imprescindível; também toma a cultura popular como ponto de partida, mas o ponto de chegada é o acesso a cultura humana. Tem como objetivo reintegrar na sociedade meninos e meninas marginalizados buscando a promoção do encontro entre sujeitos por meio da educação; o retorno à família; a reintegração na escola da forma mais vantajosa possível; a manutenção na escola o maior tempo possível; a facilitação da aquisição do saber sistematizado; a possibilidade de expressão de forma elaborada dos elementos da cultura popular, que

correspondam aos seus interesses no futuro e a aquisição do hábito necessário ao ingresso no mundo do trabalho formal. Em algumas circunstâncias a educação social opta por ações compensatórias para minimizar os déficits sociais e está interessada em produzir resultados qualitativos e quantitativos. Embora se faça a abordagem de rua, atua, preferencialmente, dentro de espaços limitados como, por exemplo, as oficinas artísticas. (Ramos, 1999, p.152-155)

O trabalho de rua, que é de ir até os espaços urbanos (praças, ruas, pontilhões) e conhecer o grupo social que ali vive, é uma aplicação dos pressupostos da educação popular, mas a atuação na rua não pode ser um fim em si mesmo, haja vista que esta tendência pedagógica não se centra em tirar o menino da situação de rua.

Diferentes experiências mostram que o trabalho de rua é uma parte inicial da tarefa de educar na rua, que tem sua continuidade na organização conjunta, com os meninos e as meninas abordados na rua, de grupos que gerem idéias, saídas, propostas para este grupo social que vive oprimido.

Este “fazer,” trouxe outra tarefa para o educador, a de ser mediador do conflito entre as demandas dos meninos (as) de rua e a garantia de acesso as instituições de saúde, escola, família, abrigo, entre outras. Isto levou a um debate sobre a denominação de educador de rua, considerada muito reducionista, pois dizia pouco da amplitude do “fazer” do educador. Para Ferrarezi (1995), a alteração da nomenclatura educador de rua para educador social, ocorre por conta da interface desta profissão com a maioria dos órgãos públicos, diversas instituições sociais e entidades no sentido da reinserção social.

Graciane (1997) sistematizou uma experiência vivida por crianças de rua do centro de São Paulo e educadores sociais de rua e a partir daí definiu este educador como “um agente comprometido com a luta das camadas populares, que elabora

junto com os movimentos um saber militante, captado na vida emergente dos marginalizados urbanos de rua” (p.26).

É também de Graciani (2003) que apreendemos a concepção do educador como mediador de conflitos e construtor de soluções de resolução de conflitos. Como diz a autora, o conflito se instaura em diversos espaços da vida, seja nas relações pessoais, sociais e institucionais dependendo de intenções, valores, necessidades, sendo assim, os educadores das ruas e das instituições atuam na conflituosidade e é fundamental que o educador aprenda atitudes e posturas diante dos conflitos para compreendê-los e encontrar soluções reais. Cabe ao educador/mediador reencontrar as relações perdidas entre as partes conflitantes por meio do diálogo, da negociação e do compromisso social.

Silva e Oliveira (2000) também consideram que o educador que atua junto as classes subalternas caracteriza-se pelo seu comprometimento social com uma formação educacional, visando atingir necessidades humanas básicas (saúde, educação, cidadania). São oriundos de movimentos sociais ou desempenham funções profissionais de nível universitário (professores, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiras) ou não têm nível universitário e atuam como agentes de saúde, monitores – educadores e agentes comunitários.

Deste modo, uma das dimensões do trabalho de rua é a educação do grupo de meninos e meninas de rua, para que tomem seus destinos em suas próprias mãos e possam conquistar a liberdade (na concepção freiriana) e o direito a palavra, tendo suas necessidades atendidas. A partir daí, podemos pensar como tarefa engajada do educador, como também dos militantes do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a organização de meninos e meninas em situação de rua, em agrupamentos ou comunidades, compartilhando os mesmos atributos que contribuíssem para a solidariedade.

Este é o contexto deste estudo e destacamos aqui um ponto da problemática que propomos pesquisar, a qual diz respeito ao distanciamento entre políticas públicas e as ações educativas. Para Garcia (2001 p. 157), o desencontro entre as políticas públicas e sua execução produz uma descontinuidade na efetivação de propostas, tanto no sentido da permanência daquelas que já estão em execução como na elaboração de novos projetos e planejamentos.

No que tange às políticas públicas para infância e juventude, principalmente após o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o governo estadual e os governos municipais, do Estado de São Paulo, vêm tentando realinhar as diretrizes das políticas públicas de acordo com o que preconiza o ECA. Apesar disso, ainda é pontual e localizada a experiência de instituições governamentais que conseguiram este realinhamento.

De um modo geral, a sociedade espera que as instituições assistenciais e educacionais disciplinem o/a menino/a de rua para reintegrá-lo/la à sociedade. Por vezes, a prática das instituições governamentais, coincidem com estas expectativas, apesar do discurso que permeia as políticas públicas ser mais progressista. Entretanto, o educador social não tem essa postura de disciplinar o/a menino/a mas vive a tensão entre uma prática mais disciplinar ou de controle e uma prática de construção do sujeito. Isso se torna mais gritante na prática do educador social de rua quando este educador atua em projetos de reinserção social que assumem, como discurso implícito, a moralização ou limpeza das ruas da cidade.

A partir do que foi apresentado, uma pergunta se esboça: como estes agentes se formam enquanto educadores das ruas e das instituições para a infância e juventude. Pelo que pudemos constatar em nossa revisão da literatura sobre o tema existe uma tensão que afeta a formação destes profissionais. Por um lado há o compromisso com a militância social e política, característica marcante na história do surgimento do educador como uma figura advinda dos movimentos sociais e, por

outro, a responsabilidade e o compromisso de ser funcionário de uma instituição governamental, legitimada, especificamente, para disciplinar e enquadrar meninos e meninas de rua.

3. FORMAÇÃO

O campo de atuação do educador das ruas e das instituições permite que se encontre lado a lado educadores com formações em diferentes níveis de ensino (ensino médio e superior), quando em nível superior formam grupos heterogêneos nas áreas de conhecimento e também tem vínculos institucionais diferentes (voluntários, funcionários contratados por ONG'S, funcionários contratados pelo Estado ou militantes em movimentos sociais). O que aparece em comum nestes grupos é que todos se formam também na prática.

Dentro dos movimentos sociais e nas instituições governamentais ou não governamentais se reconhece a importância da qualificação deste profissional. No que diz respeito àqueles que trabalham com crianças e adolescentes, tanto o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor, como a Secretaria do Menor do Estado de São Paulo desenvolveram, visando a formação do educador, apostilas, cursos de capacitação ou reciclagem e até a própria descrição de suas características e funções (Faria e Stanisci, 1990, p.63).

Este educador que seria um tipo de educador especializado, dirigido para a população da criança e do adolescente de rua, ainda se encontra muito vinculado ao setor da promoção social e o delineamento da especificidade do educador aparece nebuloso no campo da educação, dificultando o reconhecimento de aspectos educacionais, muitas vezes, tendo sua ação confundida com a da assistente social, ou ainda, com a função de profissionais contratados pelos programas ou projetos para desenvolverem atividades lúdicas ou artísticas, como, por exemplo, os professores de educação artística, de dança ou os denominados oficinairos que desenvolvem atividades como capoeira, grafite, papel marche, entre outras.

Então temos dois pontos importantes para a discussão da formação do educador voltado para a infância e juventude considerada de risco. A primeira diz

respeito ao setor ao qual está vinculado historicamente que é a área da Assistência Social ou Promoção Social, constituída a partir de vários campos do conhecimento científico. Isto é, o educador é chamado a uma ação intencionada, que se propõe possibilitar a transformação social numa instituição que pouco caracteriza a educação.

Diante disso, poderíamos afirmar que o educador também se forma pelas forças atuantes dentro da instituição em que se localiza e assume características impressas pela instituição seja ela de saúde ou de assistência social.

Um outro ponto para ser considerado na discussão sobre formação de educadores se refere ao fato de que a formação acadêmica desses profissionais, em qualquer nível de ensino, não os prepara para o tipo de prática e postura educacional que se tem proposto para educar crianças e jovens de rua, seja no âmbito da educação legitimada socialmente, seja na área da saúde ou da assistência social.

Diante destes aspectos e considerando a complexidade da atenção às crianças e adolescentes que tem transitado entre a zona de vulnerabilidade e de desfiliação exige-se das instituições que trabalham nesta área, bem como dos educadores e dos pesquisadores desta temática uma ação constante de reflexão sobre a prática no cotidiano, uma vez que é nela que emergem os conflitos das relações estabelecidas no dia a dia (Garcia, 2001, p.157).

Fauser, Gerolamo e Marazina (1989, p.43) evidenciam nos relatos de experiências de educadores das ruas e das instituições para infância e juventude considerada em risco, acumulados em 1989 e 1992, a necessidade pungente de um acompanhamento das ações cotidianas destes educadores para se compreender o impacto de seus gestos e dar sentido às suas experiências educativas.

Bazon e Biasoli-Alves (2000, p.199) afirmam que o nível de formação dos profissionais que atuam diretamente com esta clientela é um dos indicadores de qualidade dos serviços de assistência à infância e juventude. Segundo estas autoras têm-se investido mais na pesquisa sobre o trabalho de intervenção realizado por

especialistas e pouco se tem considerado a investigação da figura do educador que atua diretamente com meninos e meninas de rua.

Arroyo (1999, p.146) ilumina a discussão sobre formação de educadores fazendo uma crítica à concepção de educação dominante na formação e na qualificação dos educadores, que é a visão tradicional de educação. Esta é uma visão que polariza a teoria e a prática, o pensar e o fazer, a formação e a ação, o trabalho intelectual e o trabalho manual, separando as minorias pensantes e as maiorias apenas ativas e, principalmente, é uma concepção que prioriza domínios e competências pontuais. O profissional da educação é visto como tarefeiro. O referido autor questiona se o papel social e cultural do educador muda em cada conjuntura ou a cada inovação de conteúdo, método ou organização. Aponta que a visão tecnicista desqualificou a educação básica, o papel do educador e seus processos de formação, ou melhor, o próprio ofício de mestre "que foi se conformando ao longo da história, acompanhado de lentos processos de desenvolvimento humano, os processos civilizatórios e educativos, as tensões sociais, culturais e políticas".

Destaca em seus questionamentos um ponto que entendemos como de extrema importância: a desqualificação de uma dimensão mais permanente no ofício de mestre que é a dimensão histórica que a função de educador acumulou como tarefa social e cultural, reduzindo a educação à transmissão de informações demandadas em cada conjuntura de mercado. A formação ou deformação dos educadores está focada no que interessa aprender para dar conta de intervenções pontuais (ibid, p. 147).

As considerações de Arroyo (1999) fazem eco ao que propomos investigar no campo da formação dos educadores das ruas e das instituições, dentro do campo da Educação, uma vez que as políticas para infância e juventude, hoje, sob a ótica da conjuntura neoliberal, ao passo que garantem às crianças e adolescentes seus direitos, também são afetadas pela conjuntura de mercado, diminuindo recursos

econômicos e humanos e exigindo respostas mais imediatas e emergenciais. Hoje, na maioria dos projetos governamentais ou não governamentais, se propõe a profissionalização do jovem, sua capacitação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de competências para que se torne um cidadão produtivo para a sociedade, num modelo ainda tecnicista.

Levantar estes questionamentos sobre essa concepção tradicional de formação, nos diz Arroyo (1999, p.148), pode ser um tempo de formação.

”um tempo a ser explorado pedagogicamente, redefinindo imagens de formação e sobretudo auto-imagens de professor qualificado”.

Por vezes, as instituições tentam definir as competências, incumbências, o papel ou perfil do educador e na medida que esta profissão foi se institucionalizando, também suas competências, para dar conta do trabalho com crianças e adolescentes, foram se cristalizando.

A forma com que as instituições vêm tentando responder a questão do perfil ou papel ou competências do educador é a de apoiar-se nos pareceres oficiais elaborados pelos especialistas, listando as atribuições do educador, sua carga horária, os conteúdos, número de educandos por turma entre outras. Os gestores das instituições operam numa lógica dedutiva, ou seja, entende que as políticas e as normas criam a realidade social e que os papéis e funções podem ser modificados a partir das normatizações propondo modelos, formatos, manuais, padrões de formação, ou melhor dizendo, a formatação do educador (Arroyo, 1999, p.149).

Compartilhando desta compreensão do autor acima referido, apresentamos uma segunda questão que permeia o presente estudo: Os educadores de rua quando contratados como funcionários de uma instituição do Estado, buscam um ajustamento entre o que para ele é ser educador e o que a instituição determina que seja o educador? O educador também acaba por operar dentro desta lógica

dedutiva e espera da instituição governamental uma normatização da prática a ser desenvolvida, quando se defronta com a própria concepção do que ele espera ser como educador e do que a instituição espera dele como tal?

Na tentativa de escapar de modelos, padronizações ou formatações do que é ser educador na área da infância e juventude considerada em risco, tentaremos buscar um modo de apreender o processo de ir se formando educador a partir da experiência e do sentido.

Larrosa (2001, p.03) considera que as duas perspectivas para se pensar a educação, a científico-tecnológica e a perspectiva político-crítica, como discussões esgotadas, apesar de não descartar a necessidade destas duas vertentes na Educação. Convida-nos a pensar a Educação de outra perspectiva, que é a partir do duplo eixo experiência e sentido. Pensar é dar sentido sobre o que nos acontece. Diante disso, o sentido da palavra experiência é o que toca o sujeito, o que lhe acontece. Mas isso não é tão simples, porque para que haja uma experiência no sentido proposto é preciso que haja um clima, condições favoráveis e confluentes que a contemporaneidade em que vivemos não favorece.

O autor considera que, como vivemos numa “sociedade de informação”, constituída sob este signo isto nos impossibilita a experiência. A experiência se diferencia de ter informação. O saber que a experiência acumula não é informativo, mas um saber das coisas que mudam, do que tem corpo, do conhecimento da sensibilidade, é um conhecimento singular. A experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. O tempo em alta velocidade e o acontecimento como um estímulo instantâneo impedem a conexão significativa entre os acontecimentos. Portanto, a informação como objeto de consumo, o excesso de opinião e o tempo em alta velocidade impedem que a experiência possa acontecer, que ela seja um acontecimento significativo.

Esta lógica que destrói a experiência, também permeia os aparatos educacionais considerando que:

“esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é o sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre que aproveitar o tempo que não pode protelar qualquer coisa que tem que seguir o passo veloz do que se passa” (Larrossa, 2001 p, 04).

Formar-se como pessoa humana coincide com a construção do tempo humano, coletiva e simultaneamente individual. Perceber a realidade no tempo passado e no tempo futuro, mas nos alerta o autor, que o tempo instantâneo da modernidade tem destruído nossa personalidade, nos impossibilitado de nos formarmos como pessoa.

No campo da Educação e da formação de educadores se tem operado com a lógica da informação, do acontecimento instantâneo, sem tempo para elaboração. O tempo, o silêncio e a memória são essenciais para viver uma experiência. Na educação de meninos e meninas de rua estas condições são essenciais para o educador constituir o espaço da rua como um lugar de ensino e aprendizagem, com outros modos de vivenciarmos a rua como espaço público, de construção de conhecimento coletivo.

Porém, a educação de rua é atravessada pela concepção da infância em perigo e da infância perigosa, expressa pela ação imediata para tirar o sujeito do risco, que, geralmente, é a demanda da instituição, ter que dar uma resposta eficiente para a questão das crianças de rua e para a sociedade em geral. O que acontece é que, muitas vezes, as demandas da criança, do educador e da instituição não são as mesmas.

A formação do educador também tem passado pela aquisição de informação, Isto é, recebe informação sobre dst/aids, sobre drogas, sobre direitos,

sobre o ECA, mas que se passa na experiência do encontro do educador com os meninos ou meninas para além da transmissão da informação?

Ao problematizarmos a questão de como estes profissionais se tornam educadores, a tendência é, em primeiro lugar, de nos perguntarmos sobre a identidade do educador social. Quem é o educador social.? Esta seria uma vertente de pesquisa. Contudo, consideramos que esta é uma questão que o educador faz a si mesmo e que o tenciona em seu cotidiano de trabalho com meninos e meninas de rua. O educador fica em busca de uma definição (e nós pesquisadores também somos tentados a isso), a um modo de ser essencial que lhe dê fixidez, principalmente porque está constantemente em contato com o indefinido, com o questionamento de valores morais, culturais, sociais, por ter que conviver com a mobilidade dos meninos e meninas, dentro e fora dos serviços de atendimento e com o processo de construção de identidade dos mesmos.

Silva e Gomes (2002) consideram que “a diferença é constituinte da subjetividade do processo de humanização vividos pelos professores(as) e alunos(as) assim como constitui uma forte dimensão da relação pedagógica, dos currículos e dos processos de formação e deformação dos quais todos participam. Cabe aos educadores(as) engajar-se numa postura de tomada de posição que reconheça e valorize as semelhanças e diferenças dos sujeitos da educação como fator imprescindível de qualquer projeto educativo e social.

Este é um referencial importante nas reflexões que os educadores(as) vão construindo em suas vivências, nos conflitos e nas experiências que desenvolvem nos mais diversos espaços educativos de como se responsabilizam no trato a diferença, quando assumem a educação como prática profissional e compromisso social.

Segundo as autoras acima citadas, a formação de professores e educadores é um processo complexo constituído por uma variedade de paradigmas de formação impregnados de diferentes concepções e de imagens de professores e educadores. Independente das concepções adotadas e de imagens assumidas tem-se presente que, se formar professor/educador dá-se num processo contínuo e conectado entre a formação inicialmente recebida nas instituições de ensino e a que se dá ao longo da vida profissional e pessoal.

Pereira (2000, p.23-25) considerando as relações de poder-saber, tão bem estudadas por Foucault, propõe um encontro com o vir a ser educador com uma diferença de ser que o sujeito produz culturalmente, isto é, em um campo coletivo, em um de seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo. O educador está dentro de uma coletividade. Tornar-se educador quer dizer constituir-se num campo de forças que pressiona o sujeito, gestando devires que poderão ser atualizados, tanto em função da própria pressão do campo de forças quanto de uma deliberação do sujeito em dispor-se a deixar vir a ser em si, um vetor de diferença ainda que desconhecido e pouco elaborado.

Esta abertura a que o sujeito dispõe pode ser uma brecha para o acontecimento, entendido por Larrosa (2001) como sujeito da experiência que se define pela sua passividade, pela sua receptividade, por uma disponibilidade que abre espaço para os acontecimentos. É um sujeito ex-posto, que corre riscos, que se expõe à vulnerabilidade que se forma e se transforma pela experiência, como uma abertura que traz a dimensão do risco, do desconhecido, para o que não se pode prever. Ir acontecendo como educador na imprevisibilidade. O processo de forma-se como educador é a atualização de uma dentre inúmeras potencialidades que perfazem o campo da subjetividade, é uma diferença e não uma recorrência a um modelo ou padrão em estado estável. É um estado em risco de desequilíbrio permanente.

4. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Com o objetivo de investigar como profissionais se formam enquanto educadores sociais, no trabalho de atender crianças e adolescentes de e na rua, especificamente buscamos identificar e analisar as concepções de criança e de adolescente, de educação e de educador que estes profissionais constroem nos espaços e nos processos de formação ao longo da vida.

4.1 Descrevendo o contexto da pesquisa: O projeto Casa Amarela.

Em sua pesquisa Rodrigues (2001) esclarece muito bem os percursos dos projetos de atendimento para crianças e adolescentes, que sofrem mudanças a cada nova gestão de governo, com as mudanças nas diretrizes e na direção das políticas públicas, com a constante mudança de seus quadros de profissionais, criando novos papéis que misturam-se às práticas antigas e que, nos dias de hoje, ainda enfrentam o desafio de criar o novo, algo diferente, que faça diferença na vida das crianças, adolescentes, jovens e educadores.

Como diz Rodrigues (2001 p. 78) educadores, crianças e adolescentes caminham por estradas que parecem sempre apontar para novas possibilidades de escolha, mas quando chegam ao fim inevitável destas estradas, percebem que estavam aprisionados sob formas de controle que os mantiveram nos mesmos lugares.

Parece que esse foi o processo de diversos projetos criados e demolidos em São Paulo, lócus da pesquisa de Rodrigues (2001), e entendemos que a leitura que fazemos da instituição de atendimento para crianças e adolescentes na cidade de Campinas segue rumos semelhantes.

A presente pesquisa desenvolveu-se no serviço público de atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco, pertencente à Secretaria Municipal de Assistência Social de Campinas. Esse serviço, conhecido como Projeto Casa Amarela, foi um programa de apoio sócio-educativo em meio aberto, criado em 1993 e extinto em 2001. Apresentava como objetivo atender crianças e adolescentes entre 07 e 17 anos e 11 meses, em situação de risco pessoal e social, na rua, na mendicância e/ou no mercado informal, criando junto a essas crianças e adolescentes “alternativas de vida, assegurando freqüência à escola e às atividades educativas que lhe permitam orientação, proteção e apoio em seu próprio ambiente de vida” (Campinas, 1998, p.01).

Em 1988, o Projeto Casa Amarela teve uma mudança no quadro de profissionais que atuavam diretamente com as crianças e adolescentes. Essa mudança alterou o quadro de monitores/oficineiros contratados por tempo determinado para educadores sociais efetivados como servidores públicos.

O objetivo do projeto era atender às crianças e os adolescentes que estavam no mercado informal, bem como aqueles que já moravam nas ruas. Havia uma equipe de educadores sociais, formada por profissionais de diferentes áreas das Ciências Humanas, uma equipe de profissionais com uma psicóloga e uma assistente social atuando segundo sua formação acadêmica específica, e a coordenação, composta por uma profissional do serviço social.

Os educadores sociais eram sub-divididos em duas equipes, uma destinada à abordagem na rua, e outra, destinada ao trabalho nas oficinas pedagógicas.

No início essa abordagem era realizada em turnos diurnos e noturnos e em plantões aos finais de semana, segundo o qual se seguia um roteiro fixo de locais a serem percorridos, que iam do centro até alguns bairros da cidade, onde geralmente havia uma concentração maior de crianças e adolescentes de e na rua.

Os educadores, além de saírem às ruas, recebiam chamadas eletrônicas para verificar queixas, solicitações, reclamações, pedidos de auxílio para atender o menino na rua. Essas chamadas eram realizadas pela população em geral, pelo Conselho Tutelar, a Guarda Municipal entre outros. Na abordagem de rua o educador fazia os encaminhamentos necessários e possíveis, geralmente para cuidados de saúde ou para o abrigo provisório para adultos denominado SAMIM e alguns encaminhamentos para as oficinas, e todos estes encaminhamentos apresentavam baixa resolutividade.

As oficinas pedagógicas foram definidas pela instituição como

“espaços formativos que favoreçam o vínculo entre os integrantes propiciando a valorização do processo educativo, a experimentação, aquisição de habilidades, rotina, regras e limites contribuindo no processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes na busca do entendimento e comprometimento do exercício da cidadania”. (ibid, p.07).

No documento consultado não consta descrição, ou objetivo do trabalho de rua.

O educador social que conduzia a oficina não fazia abordagem na rua. Existiam ao todo doze oficinas, três delas aconteciam na casa que sediava o projeto, seis oficinas aconteciam em bairros periféricos, e três oficinas aconteciam em locais de utilidade pública, como biblioteca e parques. Além das oficinas, existia o trabalho realizado pelo educador social de acompanhamento dos adolescentes no mercado formal de trabalho, por meio de uma parceria com empresas locais. As oficinas eram divididas por faixa etária, aconteciam nos períodos opostos ao horário escolar e atendiam 15 crianças ou adolescentes em cada período.

As crianças e os adolescentes participantes do projeto recebiam um subsídio mensal denominado bolsa-escola, que era pago de acordo com a frequência na escola e na oficina. Todos os meninos e as meninas atendidos, quando inseridos,

tinham sua condição escolar verificada e, se estivessem fora da escola, eram encaminhados para serem matriculados. Cuidar dessas condições escolares das crianças e dos adolescentes era tarefa do(a) educador(a) social.

Este modelo de atendimento levou os educadores a levantarem sérios questionamentos às propostas de atuação com relação à política de atendimento aos meninos e meninas de e na rua, com conversas e enfrentamentos junto à coordenação do projeto e às instâncias hierárquicas da Secretaria de Assistência Social. Durante o ano de 1998 foi apontada pelos educadores a necessidade de uma proposta pedagógica, com objetivos bem delineados e um recorte definido da população a ser atendida.

Em 1999, houve uma tentativa de redefinição do projeto, porém ainda de forma verticalizada. A nova proposta restringia o atendimento aos meninos e às meninas na rua, ou seja, seriam atendidos apenas os que estavam no mercado informal e que ainda mantinham vínculos com a escola e a família. Também foi proposta uma melhor articulação entre o trabalho realizado na rua e o trabalho realizado nas oficinas, procurando respeitar o tempo da relação educador(a)-menino(a) para realizar o encaminhamento para as oficinas. Todos os educadores, das ruas e das oficinas, realizavam alguma intervenção com a família, como, por exemplo, visita domiciliar e encontro com o adulto responsável. Os encaminhamentos e os atendimentos seqüenciais eram realizados pela psicóloga e assistente social.

A partir de então, os educadores sociais iniciaram a abordagem de rua direcionada para este grupo de crianças e adolescentes, realizando suas saídas às ruas somente durante o dia. Após o encaminhamento do menino(a) pelo do educador de rua, era inserido em uma oficina com vaga e que fosse compatível com sua faixa etária.

Em cada oficina havia uma atividade principal como, por exemplo: a oficina de artes, a oficina de reciclagem de papel, a oficina de mosaico, entre outras.

Para esse espaço, convergiam todas as questões relacionadas à criança e ao adolescente: escolaridade, família, situação de risco, exclusão social, direitos, desenvolvimento do grupo e individual, saúde, iniciação ao trabalho.

Apesar da remodelagem realizada, ainda restaram muitas dúvidas com relação ao fazer do educador de rua, ao projeto pedagógico, às bolsas–escola que não eram suficientes para o número de atendidos, entre outros problemas tanto de ordem macropolítica como da ordem das relações grupais.

Em novembro de 2000 foi realizado um diagnóstico no projeto e proposta uma reestruturação para ele. O diagnóstico apontava conquistas como, por exemplo: “uma melhor estrutura de atendimento, pois temos trabalhadores concursados e um atendimento mais estável dos usuários” (Trabalhadores sociais, 2000, p.01).

Apesar dos avanços,

“o programa foi sucateado e não conta mais com o número total de educadores sociais previsto em concurso público, possui instalações inadequadas, sem recursos materiais compatíveis com as necessidades do programa, sem supervisão técnica e crítica que auxilie psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais e pessoal de apoio nos atendimentos cotidianos. Por outro lado, inexistente, em nossa opinião, uma política geral de atendimento à infância e à juventude na cidade, que integre os serviços já existentes e crie outros necessários para o atendimento de qualidade às crianças e adolescentes do município” (ibid.).

Os educadores também apontaram como problema o enfrentamento às diferenças de atendimento provocadas pelas várias categorias de usuários: os de rua, os atendidos nas oficinas da sede e os atendidos nas oficinas dos bairros periféricos. Consideravam que cada frente de trabalho apresentava problemas diferentes, com usuários e atendimentos diferentes .

Os educadores conceituaram tais categorias em:

meninos/as estruturados na rua – vivem e moram nas ruas;

meninos/as do mercado informal – vivem com a família e só trabalham nas ruas;
meninos/as mendicantes – estruturados ou vivem com famílias e mendigam nas ruas;
meninos/as carentes em geral – vivem com a família, não trabalham nas ruas.

A partir destas constatações, elaborou-se uma proposta de reestruturação na qual os profissionais optaram por atender exclusivamente os meninos e meninas estruturados na rua, por considerarem as características sócio-econômicas e culturais desta população e de suas famílias e por não terem acesso a nenhuma das instituições sociais, incluindo o próprio Projeto Casa Amarela. Ainda definiram a atuação do educador de rua:

“Este trabalho começa na abordagem de rua com a chamada pedagogia de rua. Estabelecidos os vínculos educador-educando, este atendimento pode desdobrar-se e continuar a ser feito não mais diretamente na rua, mas em equipamento com características próprias para este tipo de atendimento. Na rua e neste local, desenvolveremos atividades livres ou semi dirigidas com os meninos/as, levantamento da história de vida de cada menino, elaboração de diagnósticos, prognósticos e propostas de encaminhamento para a rede de atendimento, entrevistas e contatos primeiros com as famílias, registro do trabalho do educador social” (Trabalhadores Sociais, 2000.).

O diagnóstico feito e as propostas elaboradas pelos educadores e demais profissionais, devidamente documentados, foram entregues aos gestores do Governo Democrático e Popular do Partido dos Trabalhadores em janeiro de 2001, com expectativa de que fossem debatidos com os gestores e implementados. Estas mudanças estruturais no Programa estavam em desacordo com o entendimento dos gestores da Secretaria de Assistência Social sobre as diretrizes do programa. Esse desacordo culminou no fechamento do Projeto Casa Amarela e no pedido de transferência dos educadores sociais para a Secretaria de Saúde. Esta mudança de secretaria foi solicitada pelos próprios educadores sociais, que vislumbravam uma parceria de trabalho no atendimento a população de rua que faz uso abusivo de substâncias psicoativas.

Atualmente os educadores sociais realizam seu trabalho junto aos meninos e às meninas de rua por meio do Centro de Atenção Integral à Saúde do Adolescente – CRAISA, elevado em 2003 a condição de Centro de Atenção Psicossocial – CAPS infanto-juvenil de álcool e drogas.

4.2 Descrição dos critérios de escolha dos entrevistados:

A proposta inicial da pesquisa era trabalhar com o grupo de educadores do projeto, que no ano de 2001 era composto por 12 educadores formados em diferentes áreas das Ciências Humanas. Durante o amadurecimento do projeto de investigação, a pesquisadora apresentou aos educadores a proposta de participarem da pesquisa como co-pesquisadores, discutindo um tema que fosse de interesse do grupo, mas devido as modificações de estrutura sofridas pelo programa e pela disponibilidade dos participantes da pesquisa, foram escolhidos 03 educadores sociais que atuaram no serviço público municipal de Campinas desde 1998 até o ano de 2002 e que, portanto, tanto acompanharam a elaboração de diagnóstico do serviço implantado, como acompanharam o processo de reestruturação do mesmo. Para este recorte de tempo de inserção do educador social no serviço e na vivência de um processo de reestruturação do atendimento prestado pelo mesmo serviço, partimos do pressuposto de que a formação é um processo educativo que abrange as experiências do educador antes e durante o processo de mudança que se instala no serviço.

A partir deste recorte para a escolha dos entrevistados se configurou um grupo heterogêneo em relação a idade e gênero, mas homogêneo no que se refere a formação em nível superior.

Cada entrevistado terá um novo nome quando explorarmos os seus depoimentos. Apresentamos os participantes da pesquisa considerando idade, formação acadêmica e espaço de atuação no projeto Casa Amarela:

1. Pedro, 41 anos, psicólogo, trabalhou desde 1998 como educador na oficina de papel reciclado na sede do projeto e em 2001 como educador de rua.
2. João, 35 anos, psicólogo, trabalha como educador de rua desde o ano de 1998 até o presente ano de 2004.
3. Mara, 36 anos, psicóloga, trabalhou desde 1998 como educadora na oficina de mosaico no bairro Jd. Paranapanema e em 2001 trabalhou como educadora de rua.

4.3 Procedimento de coleta de dados:

Para coletar o depoimento dos educadores escolhemos a técnica de entrevista com perguntas semi-estruturadas e organizadas em um roteiro de entrevista cujo objetivo era levantar questões que respondessem aos objetivos da pesquisa.

Elaboramos um roteiro com os seguintes focos de análise:

- Concepção do educador sobre criança e adolescente;
- Concepção de educação;
- O trabalho do educador na rua e na oficina;
- Formação ao longo da vida (infância, adolescência, família, experiências profissionais anteriores).

Com este instrumento fomos ao encontro dos educadores. O trabalho como psicóloga no Projeto Casa Amarela e durante um período de tempo como educadora de rua contribuiu para a aproximação da pesquisadora junto aos participantes da pesquisa. Ainda que à distância, os educadores foram acompanhando o processo desta investigação e foram consultados sobre sua disponibilidade para as entrevistas. Os três educadores que estavam dentro dos critérios de escolha aceitaram participar da pesquisa. No decorrer das modificações estruturais do Projeto Casa Amarela um dos educadores, no processo de reestruturação do serviço foi transferido compulsoriamente da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Cultura.

Todas as entrevistas foram realizadas na casa da entrevistada, com concordância do participante da pesquisa como local mais adequado, e em horário fora do período de trabalho dos mesmos.

A primeira entrevista foi gravada em fita cassete, em setembro de 2002, com o educador Pedro em dois encontros de duas horas de duração. Entre os meses de setembro e outubro de 2002 foram realizadas as entrevistas com os outros participantes.

Com João aconteceu um encontro de uma hora e trinta minutos, um segundo encontro, no dia seguinte, com uma hora de conversação que foi interrompido devido a compromissos pessoais do entrevistado. Diante da dificuldade de disponibilidade do entrevistado, no horário após o trabalho, o terceiro encontro foi agendado duas semanas depois e a entrevista teve duração de uma hora e meia.

As entrevistas com Mara aconteceram em dois encontros, o primeiro de uma hora e meia e o segundo com uma hora de conversas gravadas.

No agendamento de dia e hora da entrevista consideramos o estado físico e mental de cada participante e suas atividades para depois do trabalho, para

que no momento da entrevista, além de tranqüilo, mantivesse o maior tempo de concentração possível.

Nos seus relatos os educadores apontam direta e indiretamente que as entrevistas proporcionaram um importante momento de reflexão.

4.4 Procedimento de Análise dos dados:

Após os dados coletados, obteve-se como material bruto dez horas de falas gravadas e transcritas. Como resultado, obtivemos um material muito rico num total de cento e cinqüenta e sete páginas.

Para a organização dos dados obtidos foram transcritas e analisadas as conversas, partindo dos focos de análise apresentados acima.

Iniciamos uma primeira leitura das conversas transcritas e depois realizamos uma segunda leitura com a finalidade de identificar as unidades de significado, entendidas aqui conforme descreve Silva (1987, p.129): “as unidades de significado não são elementos de uma experiência, mas, dela constituinte, isto é, são determinadas no contexto e pelo contexto em que se fazem ver e não independentes dele, valendo para todo e qualquer contexto”.

Tomamos como eixo para descrever cada unidade de significado as perguntas iniciais de cada foco de análise. Depois descrevemos a temática que cada unidade de significado revelava e finalmente produzimos uma síntese de cada foco de análise das entrevistas.

A partir destas sínteses construímos as seguintes categorias:

- Criança e adolescente: como o educador as vê.
- Quem são os educadores e como se vêem.

- Espaços e tempos de formação: infância, família, escola, rua.
- Espaços do projeto Casa Amarela: oficina e rua.
- Espaços da relação profissional.

Para respondermos a pergunta de pesquisa de forma completa foi necessário entender quem é esse educador e como vê a criança atendida.

Pela dificuldade em separar processos e espaços, tivemos que resgatar a história de vida e práticas anteriores e exteriores ao projeto Casa Amarela.

Por fim, focamos a análise em como os educadores se formam nos espaços da oficina e da rua.

5. CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E ADOLESCENTE

Nas concepções de criança e de adolescente presentificadas no relato de cada um dos educadores, encontramos o que podemos chamar de uma certa nascente, como a nascente de um rio, de onde brota a água que, ao longo do rio, segue por afluentes e mistura-se com as águas de outros rios. Isto é, as concepções de criança e adolescente apresentadas nascem, ou melhor dizendo, brotam de um ponto provavelmente selecionado dentre outros, por ser aquele que produz mais sentido ao longo da história de vida e de trabalho de cada educador e, em determinados momentos do discurso de cada um, aparecem como diferentes entre si.

Em outros momentos, notam-se intersecções entre os vários pontos de vista, pois, no geral, todos consideram mais de uma perspectiva em suas concepções, uma vez que, ao longo da vida, encontram referenciais que complementam e/ou ampliam suas visões.

Para o educador Pedro, as crianças e os adolescentes são concebidos a partir de um modelo de sociedade vigente, num tempo histórico, com variáveis econômicas e de classe social a qual pertencem suas famílias:

“Olha, criança e adolescente é uma construção sócio–histórica, uma construção econômica e... que dependem... destes fatores para existir, portanto ela vai depender da época, pra gente compreender determinada situação, determinado grupo de criança, depende muito da compreensão de que época você está se referindo, que variáveis econômicas, sociais, que perpassam, né, a compreensão desse grupo de criança. Isso equivale dizer que, para cada sociedade, vai existir uma criança e um adolescente diferente, pra cada época histórica, numa mesma sociedade, vai ter uma concepção diferente”. (Pedro)

Eles são também concebidos de acordo com as teorias do desenvolvimento infantil, seguindo estágios e etapas lineares, como nos diz João:

“São seres que tão em desenvolvimento, que tão passando por fases específicas da vida, né, que exigem um olhar diferenciado, são seres humanos como adultos, mas que exigem um

olhar diferenciado do profissional que tá ali diante deles, né, então pressupõem um entendimento dessas etapas específicas que, como seres humanos, tão passando...” (João)

A concepção de criança e adolescente também é apresentada como algo que está em construção, delineando-se no cotidiano, inclusive no momento da entrevista, é o que afirma Mara:

“É uma construção, cada dia tem uma coisa nova aí se acrescentando, esse momento de hoje, que a gente tá vivendo, é único, eu acho assim, eu tô pensando em coisas sobre criança e adolescente que eu nunca tinha pensado antes”. (Mara)

Pensando nas palavras de Paulo Freire (1987, p.72) sobre o caráter histórico da educação, reconhecemos no depoimento de Mara o movimento de ‘estar sendo’, de uma realidade inacabada e, portanto, de idéias, concepções e conceitos em movimento de construção e desconstrução.

No tempo presente, como educadora, tanto em sua trajetória de vida pessoal como profissional, encontra abrigo para os seus pensamentos sobre criança e adolescente em suas memórias da vivência de infância e de adolescência, na experiência como mãe, destacando sempre o aspecto dos cuidados reconhecidos como garantia da subsistência da família, das rotinas do cotidiano e da necessidade da presença constante de adultos responsáveis pelo educar, sejam estes os pais, avós, tios, vizinhos.

“Eu sei que eu tenho aprendido muito sobre o que é ser criança e o que é ser adolescente nos últimos tempos, embora eu tenha vivido muito intensamente a minha infância, a minha adolescência, eu acho que isso conta em como eu vejo uma criança, como eu vejo um adolescente”.(Mara)

“eu diria assim, que pra mim, criança e adolescente, tanto um quanto o outro, é um ser que precisa ser cuidado” (Mara)

“tinha a minha avó, os meus tios, o meu avô que eram figuras sempre presentes na nossa vida, estavam sempre muito junto, muito, então, assim a gente foi criada numa família expandida, assim, tinha mais gente sempre, não morando na mesma casa, mas cuidando da gente...” (Mara)

Mas é por meio da sua experiência de trabalho como educadora, expondo-se às demandas trazidas, à relação com as crianças e adolescentes, fazendo aproximações, tentando compartilhar de seu universo, que começou a construir sua concepção de criança e adolescente, especialmente da criança e do adolescente atendido:

“E eu comecei a construir isso [sua concepção de criança e adolescente] exatamente no contato com essas crianças e adolescentes aqui, aqui no serviço, no programa, né? Eu comecei a ter uma relação muito próxima, diária, intensa, contínua com as crianças e com os adolescentes da oficina que eu atendia lá no Paranapanema.” (Mara)

No relato dos referenciais que acompanharam sua construção do conceito de criança e de adolescente aparece de forma clara uma interligação com o seu **processo de formação** como mulher, mãe e profissional.

João, por sua vez, no início da sua entrevista, tenta estabelecer uma separação entre a visão mais geral de criança e de adolescente e uma visão estritamente profissional, reforçando a tendência em separar concepções socialmente concebidas das concepções tecnicamente concebidas:

“No sentido mais geral do termo? Concepção?... [pequena pausa] Bom, do ponto de vista profissional é... como que eu vou definir, uma coisa que é tão geral... [riso] criança... Criança e adolescente né?” (João)

Entretanto, a tentativa de aplicar tal rigor de diferenciação às suas concepções não se sustenta diante dos relatos do aprendizado sobre infância e sobre educar crianças e adolescentes por meio de sua experiência como pai e com parentes próximos:

“Eu acho que a partir não só da formação acadêmica, é parte desse conceito, com certeza, dos cursos que a gente faz, das leituras, da minha vivência como criança que eu fui um dia, como adolescente que fui um dia, das minhas experiências e, agora, de ser pai. Então eu acho que tudo isso compõe a nossa concepção de criança e de adolescente que a gente tem; não é só formação acadêmica, só formação profissional, absolutamente”. (João)

Por fim, conclui que é impossível separar a visão profissional das visões pessoais, apreendidas ao longo da vida, pois ambas formam um conjunto de visões sobre a infância. Dentro deste conjunto, identifica-se uma tendência em conceber a criança e o adolescente numa perspectiva do desenvolvimento, tanto que, para esse educador, educar é promover condições de desenvolvimento para a criança e o adolescente.

Pedro, por seu turno, expressa explicitamente a origem de sua concepção de criança e de adolescente adquirida, como será apresentado mais à frente, na sua formação familiar, na sua formação política e na sua formação acadêmica, seguindo a tendência sócio-histórica da Psicologia.

“E... principalmente do marxismo, do materialismo histórico dialético que me deu eh... a estrutura teórica básica pra eu compreender as coisas dessa forma, tanto política, filosoficamente...” (Pedro)

Os entrevistados destacam em seu relato a adolescência como um tempo da vida diferenciado do tempo da infância, caracterizando-a como um período de formação de identidade, de descoberta da sexualidade, como afirma João:

“A adolescência, eu acho que também tem essa compreensão de que é uma etapa também de desenvolvimento e... mas acho que na adolescência, tanto o menino quanto a menina, eles têm já algumas aquisições, eles já têm uma concepção de mundo formada (...), mais ainda não são adultos, então eles tão naquela situação de vir a ser, ‘quem sou?’, né?’ ‘Que identidade é essa?’ ‘Que sexualidade é essa que descobre e que fica completamente confuso’...” (João).

E apontam a adolescência, também, como um momento de rupturas, de resoluções, de afetos intensos que podem impulsionar para a construção de um projeto de vida; é o que Mara indiretamente fala, através do relato de sua adolescência e do quanto identifica estes momentos na vida dos adolescentes:

“Então, assim, eu fui uma adolescente muito intensa, eu acho. E foi, acho que eu diria, a fase mais importante da minha vida, que foi o momento em que eu pude romper com muitas coisas,

resolver outras e construir o meu projeto de vida (...) E eu adoro adolescente até hoje, assim, adoro saber que as pessoas estão sentindo aquilo tudo que eu sentia, toda aquela raiva, e acreditar que isso vai fazer, dar a força para as pessoas, para os adolescentes irem, irem, né, buscar seu caminho, suas coisas, e é isso.” (Mara)

Quando exploramos as concepções dos educadores sobre as crianças atendidas no projeto em que trabalham, aparece uma visão especializada na área da infância e da adolescência, marcando saberes sobre seu desamparo, sobre a violência que se exerce sobre elas, sobre o abandono e a miséria. Esta compreensão dos educadores advém da própria literatura da área da infância e da adolescência, formulada pelos acadêmicos militantes das universidades, pelos movimentos sociais e entidades não-governamentais que identificaram os grupos de crianças e adolescentes de rua e na rua.

Apesar dos educadores fazerem estas distinções, ainda conservam as denominações *abandonadas*, *carentes*, *de classe pobre*, *vitimizados*, *marginalizados* como uma qualificação tanto para o grupo de crianças que mora na rua como para as crianças que ainda moram com a família nos bairros periféricos, que têm algum laço com a escola, mas que utilizam a rua para o trabalho no mercado informal.

Com maior ou menor ênfase, os educadores também compartilham da compreensão política e econômica da conjuntura da sociedade brasileira e conseguem fazer uma leitura das condições de vida dos meninos e meninas atendidos, concordando com a necessidade de um modelo econômico com uma melhor distribuição de renda.

Pedro se baseia numa leitura sócio-histórica da nossa sociedade, apontando como fator determinante as condições de vida da família e o extrato da classe social para conceber os meninos(as) atendidos(as):

“Então, a maioria das crianças que eu atendi são oriundas deste extrato da classe trabalhadora que se quer tiveram a experiência com trabalho, devido às condições de vida e condições

materiais serem já muito deterioradas, portanto o emprego nestas famílias, como normalmente a gente conhece, nunca existiu, são desempregados crônicos, que no máximo conseguiram passar pela experiência do subemprego.” (Pedro)

As crianças e adolescentes pobres, das favelas e das ruas, e suas famílias, por terem seus laços rompidos com o mundo do trabalho, não foram disciplinados dentro dos tempos, das rotinas, dos horários em que opera a lógica do trabalhador operário, nem na lógica da escola, e também não foram educados dentro dos sindicatos e da lutas trabalhistas. A esse grupo de pessoas não-disciplinadas, o que tem que ser ensinado é a disciplina para a luta, para a organização social que mude radicalmente a estrutura econômica:

“é necessário mudar, antes de mais nada, as condições sociais que originaram estes meninos, pobres, miseráveis e que, tanto faz pra mim, eles estarem na favela ou na rua, vão ser sempre meninos pobres, fruto do desemprego, da miséria (...) são os semiproletariados, os desempregados crônicos. Pra esse público, e que inclusive utiliza a rua como fonte de sobrevivência, a escola não da conta, porque ela dá conta do cara que recebe esta disciplina do pai que é operário, que se disciplinou na fábrica e passa esta disciplina pro menino, pro filho,...” (Pedro)

A disciplina e a referência de classe social são percebidas como necessárias para as crianças, adolescentes e suas famílias e também para os próprios educadores.

“terem uma disciplina de classe, uma referência de classe social mais clara, ter espírito de classe social , ou seja, que eles pertencem a um grupo maior que eles como individuo , maior que as famílias deles, que no caso seria a classe trabalhadora. Isso eu sempre senti falta.” (Pedro)

Entendemos que Pedro se posiciona a partir do lugar de quem fala sobre o outro para a construção de sua concepção de infância e adolescência, inclusive em relação aos atendidos, tentando analisá-los, definindo-os como um conceito a ser aplicado à realidade.

Arriscamos fazer uma compreensão da posição deste educador a partir das constatações de Rodrigues (2001, p.165) sobre as crianças de rua como sendo

diferentes das outras por terem hábitos próprios e que escapam ao educador, mesmo que tente enquadrá-lo num determinado conjunto de explicações. Meninos e meninas assumem, segundo esta autora, um posicionamento de ataque e de defesa, e entendemos que o educador também ataca ou se defende na relação que trava com a criança no dia-a-dia, adotando como mecanismo de defesa as teorizações, categorizações e produções de saberes específicos que, muitas vezes, protegem o educador, não deixando que a criança e o adolescente que estão a sua frente se aproximem, relacionando-se com eles não como um outro estranho, novo, mas, sim, como um objeto do qual já se 'sabe', ou, se ainda não se sabe do qual logo se saberá.

Destacam de forma explícita que as necessidades das crianças e dos adolescentes vulneráveis são de primeira ordem, ou seja, são necessidades materiais, como trabalho, moradia, saúde, educação, necessidades que são percebidas por meio do que aparece como demanda imediata das crianças e dos adolescentes no dia-dia, como por exemplo, o acompanhamento no desenvolvimento escolar e as necessidades de nutrição, cuidados de higiene, a ausência de um local de moradia.

“São necessidades materiais de primeira ordem , de primeira linha. Ter casa, primeiro ter trabalho, os pais terem trabalho... um menino que não tem casa, a família não tem casa, mora num... barraco de, de compensado, num terreno que não é dele, tem oito crianças morando ali num espaço de, num cubículo de 3, 4m², não tem banheiro, não tem... quartos individualizados, não tem comida, ele vai ter que ir pra rua, vai ter que lidar com traficante, vai ter que consumir drogas pra matar a fome...” (Pedro)

“maior parte dos nossos meninos, né, acho que 99% das famílias que a gente atende dos meninos que moram na rua vivem numa miséria absoluta, né, eles não têm condições habitacionais adequadas...” (João)

“necessidades são iguais pras crianças, né, pra qualquer criança, né, você precisa de pai, mãe, ou algum correspondente a isso, né? Você precisa ser acolhido, você precisa ser possibilitado num monte de coisa; essas crianças, que eu vejo e que eu enxergo hoje no atendimento, são crianças muito privadas do que seria mínimo pra uma criança: ter cama, ter comida, ter um lugar pra ir, ter um, sabe, ter alguém cuidando...” (Mara)

Considerando que Mara deixa explícito no início da entrevista que suas concepções estão em construção, percebemos, durante a análise dos seus relatos, que é difícil separar as suas concepções de criança e de adolescente em geral das suas concepções de criança e de adolescente atendidos. Por exemplo, quando questionada acerca das necessidades das crianças e dos adolescentes atendidos, ora considera que são necessidades de todas as crianças e adolescentes, ora considera que são necessidades da parcela de crianças e de adolescentes em estado de privação:

“não é um problema exclusivo desse adolescente ou daquela criança que a gente atende, é muito maior que isso, então, quando eu penso nessa necessidade, eu penso numa necessidade que é pra todas as crianças, que esses tão privados de muitas coisas.” (Mara)

Um dos aspectos a ser observado é que todos os entrevistados identificam a ausência de um adulto responsável, principalmente o pai, como uma privação na vida dos meninos e meninas atendidos. Por exemplo, na perspectiva de Pedro, essa é uma necessidade manifestada pelas crianças e pelos adolescentes:

“é o que eles falam, o que eles sempre falam que precisam, que eles sonham, é ter casa, ter comida, ter garantia de que eles vão voltar pra casa e vão ter o que comer, roupa que é uma coisa muito importante pra eles entre os valores, ter roupa, ter um tênis, ter um pai trabalhando, enfim ter pai, que é outra necessidade, que a maioria dos pais se evadem, não querem nem saber por conta da miséria, do alcoolismo, do tráfico de drogas.” (Pedro)

Para João, de forma semelhante, todas as crianças buscam a imagem do pai herói, e expressa o sentimento de que os meninos e as meninas de rua buscam nas figuras masculinas este pai herói, muitas vezes, representado na figura dos educadores, na do traficante, ou na dos adolescentes de rua mais experientes ou mais velhos:

“os meninos têm uma necessidade de identificação com a figura masculina, positiva, acho que isso é uma carência que eles demonstram, é... às vezes eles falam disso, às vezes eles

comentam, é... das histórias tristes dos pais que eles não tiveram, ou dos pais violentos, eu acho que qualquer criança vai querer um pai herói, vai escolher, vai identificar alguém pra ser isso, então vai depender um pouco do contexto dele ali, se ele teve esse pai presente ou se não, ou se teve um tio ou alguém que foi uma figura masculina que fala, 'puxa esse cara conversou comigo, esse cara me deu atenção, trocou idéias, me ensinou coisas'." (João)

O contato corpo a corpo é reconhecido com uma outra necessidade afetiva dos(as) meninos(as) de rua, expressado no beijo, no abraço, no pedido de colo e também nos xingamentos, nas agressões físicas. Este contato é capturado pela percepção do educador:

"Então, às vezes eles querem, eles precisam, se você dá um pouco de colo, eles logo já vão... eles querem esse colo. Às vezes eles sinalizam isso corporalmente, eles expressam através de um abraço... se você dá um abraço, eles abraçam mesmo, entendeu? só faltam te agarrar. Ou se você dá atenção pra coisa que... que a coisa que ele valoriza, como por ex. a música, né". (João)

Quando questionado sobre como percebe os meninos e as meninas atendidos na rua, a princípio, João destaca a imagem de criança carente e desprovida, formulada no início de seu trabalho como educador de rua:

"Porque, no começo, quando eu comecei a trabalhar no [projeto] Casa Amarela especificamente, eu achava que eles eram muito carentes do ponto de vista mais geral possível, carentes de tudo, não sabiam certas coisas, não, não um monte de coisas. Com o passar do tempo, eu fui observando que são crianças que têm carências sim, que têm carências afetivas, carências de recursos para se desenvolver, o próprio estímulo ao estudo, as noções de cultura, a leitura, enfim, mas desenvolvem outras habilidades." (João)

Com um olhar de observação, que o educador desenvolve no seu trabalho, identifica nas crianças atendidas diversas faltas. Falta afeto, estímulo, cultura, leitura, falta de recursos que seriam necessários para o seu desenvolvimento como criança e adolescente, mas reconhece que no mundo da rua desenvolve habilidades de encenação, disfarce, dissimulação.

Destaca que não são só vítimas, ou seja, passivas, mas que têm também aspectos ativos, habilidades de defesa, como por exemplo habilidades de reflexos rápidos, habilidades corporais para garantir sua sobrevivência:

“essa vida da rua que eles levam, de sobrevivência na rua, traz pra eles um repertório de possibilidades muito de sobrevivência, né, até pela, pela condição de defesa que eles têm que se vê, né, eles têm que desenvolver uma defesa, e isso exige que eles desenvolvam habilidades, por ex. de não ser atropelado a qualquer momento, né. Um menino qualquer, outro que não tem essa ginga da rua, ele vai se danar [risos]. Então, eu vejo assim, são carentes, têm coisas, mas eu acho que tem que olhar que não são só vítimas, não são só carentes, só necessitando de, eles também desenvolvem outras coisas, eles também tem aquisição de outros mecanismos, aí que é importante se olhar.”

Tais habilidades podem ser consideradas positivas ou negativas, ou seja, passam por um crivo moral do pensamento social vigente, e logo a criança vitimizada pode se transformar numa figura perigosa, vitimizadora.

Mara também percebe os meninos e meninas de rua em estado de privação e abandono e faz, do mesmo modo, uma leitura da perspectiva da falta. Talvez as indagações que vai levantando sejam no sentido de perguntar como é que esta criança e adolescente atendidos, seres da falta e do não ter, se integram como parte da construção de sua concepção de criança e de adolescente, ou ainda, estas indagações sejam no sentido de refletir se o que estas crianças pensam, sentem, compreendem sobre suas condições de vida é igual ou diferente das necessidades que percebe como educadora:

“Como é ser criança e adolescente vivendo na rua, privado de um monte de coisas, eu tô, assim, tô conseguindo me colocar um pouco no lugar desses adolescentes e dessas crianças. Como é não ter casa pra voltar? Como é não ter pai e não ter mãe esperando? Como é não ter uma comidinha quente, não ter um leitinho quente antes de dormir? Sabe, coisas assim... cuidados que eu só percebo hoje a importância deles.(...) Quando eu olho pra esses meninos hoje, quando eles vão embora, no final do dia, e eu fico pensando: 'Como é se sentir assim, tão abandonado? Tão sem pra onde voltar? Tão sem rumo? Como é ser adolescente assim?' Isso pra mim é absolutamente novo, original na minha visão de criança e adolescente, de o que é ser criança e adolescente, por isso eu acho que é uma coisa muito em construção e que eu jamais poderia estar construindo se eu não estivesse aqui, vivendo essa experiência dentro desse lugar.” (Mara)

Ter a senha da rua, ou seja, ter uma linguagem outra, que os educadores tentam decifrar pelas observações na rua, pela gíria utilizada no dia-a-dia. Os educadores reconhecem que crianças e adolescentes aprendem com a opressão e a violência que as atingem, encontrando como escape sair da família, dialogar com a polícia, com o comerciante, com o motorista de ônibus e com outros agentes do espaço urbano:

“tem um que escapa que vai morar na rua, que aprende a dialogar com a policia, que aprende a dialogar com o traficante, que aprende a dançar conforme música, que sabe como se dirigir pra uma madame, mas mesmo assim incomoda, incomoda o poder público.” (Pedro)

“a maior parte de nossos meninos nasceu numa família. E eles vieram para a rua um dia, e eles aprenderam isso com os colegas, com o bando, com certeza. Aí, desse ponto de vista do menino, sim, ele é, vamos dizer assim, introduzido nesse mundo de rua. Daí ele tem que falar na mesma linguagem, nos códigos, ele tem que agir como tal, não pode ser muito certinho, não pode ser muito isso, muito aquilo, tem que ter um certo, tem que ter a senha da rua.” (João)

Diante do exposto, chama a atenção o fato dos educadores apresentarem como semelhante em suas concepções da criança e do adolescente atendido a percepção destes como seres a quem falta algo, que não têm, que não pertencem, que não sabem e, quando lhes é atribuída alguma habilidade ou conhecimento, estes acabam sendo qualificados como negativos, desviantes ou mesmo quando entendido como mecanismo de sobrevivência, como uma linguagem, uma forma de expressão, só pode ser acessada e compreendida no mundo da rua, sem validade como uma forma de pensar e perceber a sociedade em que vivem.

Valla (1996, p.178) nos traz uma contribuição importante no que se refere a compreensão que os profissionais têm de como as classes subalternas pensam e percebem o mundo e aponta a dificuldade de entender o que fala a população com a qual trabalha como uma postura de interpretar a palavra, as expressões não verbais, o discurso como uma comunicação que não produz

conhecimento organizado e sistematizado que contribua de alguma de forma positiva para a avaliação que estes profissionais fazem da mesma sociedade.

O autor afirma que os profissionais e a população com a qual trabalha podem viver as mesmas experiências, porém de maneiras diferentes, portanto os relatos das experiências dos profissionais, muitas vezes, estão longe de representar o que a população pensa e como concebe o mundo.

Para os profissionais que trabalham com esta população, seria necessária uma maior clareza das representações e da visão de mundo desses grupos para não correr o risco de supor que estes não têm formas de organização.

A compreensão do que os meninos e meninas atendidos querem, pensam e compreendem da sociedade em que vivem passa necessariamente por uma aceitação dos profissionais/mediadores de que os conhecimentos produzidos pelos grupos aos quais pertencem tais crianças e adolescentes são válidos, que precisam ser escutados e compreendidos como tal.

As reflexões de Mara sobre as necessidades das famílias das crianças e dos adolescentes atendidos são um exercício para uma aproximação das considerações acima:

“Eu fico pensando nessas necessidades dessas famílias, quando eu vou fazer uma visita, quando eu vou no O., por exemplo, eu penso muito no que é que elas desejam, o quê que é o desejo daquelas pessoas que estão ali, o quê que elas gostariam, o quê que elas acham que é problema pra elas, né, porque talvez seja uma coisa que eu pense, né que aquela casa não é adequada e a necessidade dela seja outra, o problema dela seja outro, então assim, é uma coisa que eu tô sempre me perguntando, eu não sei se eu tenho uma resposta.” (Mara)

Segundo Valla (1996, p. 185) é possível que os setores da população com que se trabalha tenham uma enorme clareza sobre sua situação social, e que esta clareza pode também significar que eles sabem que uma melhoria significativa seria uma ilusão. No caso dos meninos e meninas de rua, é possível que expressem as compreensões de sua situação por uma ação de luta e protesto, na forma de

recusa das ofertas que são feitas, dos atendimentos que são agendados, na fuga dos abrigos, como um modo de fazer valer algum direito, mesmo que seja o direito de voltar para a rua, ou ainda, manifestando seu estilo de vida numa linguagem teatral, aceitando, obedecendo, seguindo as propostas de intervenção dos educadores e, simultaneamente, desobedecendo-as, negando-as e rejeitando-as.

Estas concepções da criança e do adolescente atendido, de um modo geral, são fruto das reflexões sobre os conhecimentos adquiridos referentes ao tema meninos e meninas de rua, apreendidos em textos, leituras, na vivência e na reflexão com outros educadores no cotidiano do trabalho, descritas a partir de um lugar que o tempo todo questiona qual o limite do educador, o limite de sua atuação política, o limite do saber técnico-científico, o limite do corpo e dos espaços de atuação.

Entendemos que são visões concordantes entre si, mas a pergunta para estes educadores é **como fazer** para transformar a demanda imediata de crianças e adolescentes e suas famílias em uma superação da sua condição de oprimido?

Além disso, podemos inferir também que é no seu contato direto com a criança e o adolescente, que o educador consegue materializar suas concepções, valores e fantasias sobre o que é a infância e a adolescência e confirmá-las ou negá-las, ou ainda, surpreender-se ao desconstruir suas concepções. Ainda que estas visões apresentadas partam de pontos diferentes, não são excludentes e indicam que a concepção de educador se constrói por meio de suas experiências como homem e como mulher, como pai e como mãe, como teóricos e como práticos, como criança e adolescentes que foram e pela convivência com e pela vivência das crianças e adolescentes atendidos.

Para avançarmos na discussão, é importante destacar que as vivências relatadas que trazem a idéia de exposição, de espaços de abertura, de encontro do mundo adulto do educador com o mundo da criança colocam a possibilidade de se

pensar a criança e o adolescente como um outro que inquieta a segurança dos saberes que se têm, propicia questionamentos nas práticas que se exercem.

Do ponto de vista de Larrosa (2001, p. 184), a infância foi capturada pelos saberes, práticas e instituições, tornando-se objeto passível de intervenção como objeto de estudo, de um conjunto de ações técnicas ou como usuária de um conjunto de instituições que organizamos para atender às suas necessidades. Propõe um entendimento da infância como um outro que escapa na medida em que inquieta os saberes, que suspende o poder e coloca em questão os lugares que se constroem para ela, provocando uma vertigem, um desequilíbrio, pois sua alteridade “leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder.”

O autor chama de sujeito da experiência aquele que está disposto a se transformar numa direção desconhecida, a se encontrar com a infância como outro desconhecido e, a partir dessa experiência, de fazer uma imagem deste encontro.

6. HISTÓRIAS DE VIDA: apresentando algumas referências na formação de educadores da área da infância e juventude.

Neste capítulo, buscamos compreender como os educadores da área da infância e juventude constroem suas concepções sobre como educar crianças e adolescentes ao longo de suas histórias de vida. Destacamos nesta análise o que os mesmos dizem sobre o que é educação e qual é o papel do educador, e a partir de que referências construíram suas concepções.

Ao longo dos relatos, como não poderia deixar de ser, percebemos que não é possível separar, no percurso de formação dos educadores, tanto suas histórias de vida na infância e na adolescência, quanto suas histórias de formação e vivência profissional do próprio movimento de construção de suas concepções de educação e de educador que surgem ao longo da entrevista.

Os relatos dos entrevistados apresentam conceitos de educação em movimento de construção e desconstrução, conceitos referenciados dentro de uma determinada visão de sociedade, conceitos que se apóiam no tipo de educação familiar que tiveram, e que se reproduz com os filhos, e na experiência como educador. Alguns trazem estes aspectos de forma mais implícita, outros relacionando-os com certas especificidades de suas concepções:

“Olha, se as outras coisas eu estava construindo, essa então... (risos) muito mais!!!” (Mara)

“[educar] é se conscientizar dessa estrutura econômica, dessa estrutura social, como ele vai poder se organizar pra enfrentar isso aí. Que ele precisa se apropriar de instrumentos que a cultura humana criou, como a escrita, como a leitura, pra poder, dominando estes instrumentos, poder saber o que está acontecendo com ele.” (Pedro)

“[pausa; risos] ai, cada pergunta [risos] pensei que a pesquisa era mais fácil. Olha educar, nossa, me vem tanta coisa na cabeça com essa palavra educar. Eu acho que educar é você... proporcionar ao educando a possibilidade dele se desenvolver. Acho que é isso. E isso não implica necessariamente em você dar conhecimento, acho que você, essa relação que a gente

tem de educação de ensinar e aprender, que foi a educação que eu tive, né; alguém ensina, alguém aprende.” (João)

Para Mara, na sua concepção prévia de educação, esta associava-se à idéia da educação escolar, priorizando a formação profissionalizante e seguindo um processo linear:

“Porque, assim, pra mim, educação a princípio era uma coisa muito certa, assim, de né? Você vai pra escola, estuda, aprende, né, enfim, se forma, trabalha, isso é uma coisa muito primeira, né, de como eu via a educação de quando eu tinha 15 anos, né, o quê que era a educação”. (Mara)

Esta idéia de educação é marcada pelo tempo da adolescência e tem uma influência da própria vivência escolar na infância. Sabe-se que estes são registros fortes que os educadores carregam ao longo de suas história de vida, como afirma Mizukami e Reali (s.d. p.05):

“os modelos aos quais os professores foram submetidos durante seus processos de escolarização têm força na configuração de suas práticas pedagógicas a despeito de todo o trabalho feito em cursos de formação inicial.”

Diante desta evidência, podemos dizer que, tanto para Mara como para os demais educadores, a escola teve papel importante para a construção de suas concepções de educação. A escola aparece como espaço de formação disciplinar, de obediência, de bom comportamento, de ser bom aluno. Com a chegada na adolescência, torna-se o lugar de expressão da rebeldia e dos questionamentos importantes para a construção dos seus referenciais de educação:

“Foi uma experiência muito boa, até minha adolescência, a partir da minha adolescência foi cheia de conflitos, pequenos conflitos, mas comecei a ter conflitos na adolescência... Passei a não gostar muito da escola, entendeu? Era muito chato, tudo o que eu queria aprender era... eu só assinava o... Eu gostava de História, de Português e Geografia, e um pouco de Biologia. Mas cinema, música, literatura... Não tinha dentro da escola, entendeu? Que era o que eu mais gostava” (Pedro)

“eu me dava muito bem na escola, eu era meio que assim, CDF [risos], gostava, mas eu tinha facilidade, não era porque eu me esforçava pra ser, é tinha facilidade na compreensão das matérias, gostava de estudar línguas, na 5ª série eu estudei francês, eu tinha aula de inglês, francês, matemática eu me saía bem, tinha aquelas melhores notas.” (João)

“Eu era uma menina muito boazinha, né, uma criança muito boazinha. Estudiosa, obediente, ajudava a minha mãe em casa, né, eu era uma menina boazinha (...) na adolescência, toda essa minha condição de boazinha foi embora. Dei pra ser essa menina má, completamente má. Desobediente, aí comecei a tirar nota vermelha na escola, fugia da escola pra poder sair à noite” (Mara)

Os educadores consideram que o processo educacional ocorre na vida, no cotidiano das relações, sejam elas familiares, em grupo de amigos ou profissionais e que, portanto, existem diversos lugares onde acontecem as relações de ensino-aprendizagem e, neste sentido, todos nós somos ao mesmo tempo educadores e educandos:

“isso acontece o tempo inteiro, na vida... você não aprende só na escola, você não aprende só em casa; você aprende em qualquer lugar, dentro do ônibus você tá aprendendo, na lanchonete você tá aprendendo, é, na rua você tá aprendendo...” (João)

“Todos nós somos educadores, em maior ou menor grau, né, porque a gente vive em relação, né? E... o ser humano é dotado da condição de poder falar de coisas que não estão presentes no campo visual de imediato, no campo dos sentidos de imediato, então você poder falar de coisas que não estão presentes, na experiência imediata, faz com que a gente possa, planejar a vida, possa... é... guardar na memória as experiências que você passou e poder passar isso pras outras pessoas do convívio social, pela necessidade social de cooperação, de ajuste, então, isso é um processo educacional, ninguém pode viver sem essa relação, pra poder produzir, pra poder viver, pra poder vestir, pra poder... né? Então, isso é processo educacional, o problema é que se separou a educação da vida. Viver é isso”. (Pedro)

“Ah, eu nunca pensei sobre isso, Ana, mas... eu acho que em qualquer outro lugar. Aqui, por exemplo. Você está fazendo umas perguntas, assim, que eu nunca tinha feito, né, e é um momento de reflexão (...) Todos os lugares se aprende, eu não acho que exista um lugar onde não se aprenda.” (Mara)

Apesar de Mara explicitar nunca ter pensado sobre os diversos espaços em que se ensina e se aprende, quando relata sobre sua infância, aponta a importância tanto dos lugares fora da sala de aula, dos pastos, das árvores, do espaço de brincar, quanto a vivência na escola e as rotinas familiares. Isto nos dá indícios de

que podemos transitar em diversos espaços, da sala de aula para a casa, da casa para os quintais, dos quintais para a rua e da rua para a casa, e assim por diante, na busca de conhecer o mundo, outras possibilidades.

Da Matta (1997, p.36) traz a idéia de que a casa e os espaços fora dela, como a rua, se organizam de forma dicotômica e em gradações, posta na divisão espacial da casa, visto que a casa sempre tem um elo de comunicação com a rua, não sendo possível falar de um espaço sem falar de outro.

“Agora, eu sempre fui a melhor aluna da sala, no primário, assim, eu adorava a escola, eu adorava estudar, eu adorava aprender, era uma coisa, assim, mágica pra mim, era um universo absolutamente diferente daquele, né, que eu vivia. Que só hoje eu sei o quanto foi bom e importante aquela primeira coisa que eu falei, comer fruta no pé, andar livre a cavalo, pisar descalço o chão, tomar banho de rio, que eu esqueci de falar; porque aquilo era muito comum no meu cotidiano e eu queria outras coisas que não estavam dentro da minha possibilidade.”
(Mara)

A educadora também aponta as rotinas, os tempos regulamentares impressos nos espaços de cada atividade do cotidiano como importantes no seu processo educacional:

“horário de escola, tinha o meu horário de fazer as tarefas de escola, tinha o horário de brincar, uma coisa bem organizada, eu acho que era muito bom para a gente enquanto criança poder ter aqueles espaços” (Mara)

Quando Mara fala da necessidade de cuidado - citada no capítulo anterior -, também se refere a uma compreensão da educação na sua dimensão afetiva, descrevendo o cuidado dos pais e também de outros membros da família e de amigos como uma vivência familiar no espaço mais coletivo:

“a gente tinha um grupo de amigos muito grande, a gente jogava cartas, fazia festas, fazia serenata, mas tinha o grêmio da escola que eu também participava, eu jogava vôlei também, tinha um dia que a gente treinava, e acho que isso, minha casa estava sempre cheia de gente também, assim, isso sempre foi uma prática na família, gente, gente para almoçar, gente para jantar, enfim, foi sempre muito em grupo a minha vida, a minha família é um grupo pequeno,

não tem muita gente, está um pouco reduzido mas sempre teve junto, e junta os amigos, outras pessoas, vizinhos” (Mara)

De acordo com Gomes (1994, p.56), a socialização primária, como tarefa primordial da família, é o processo de construção social de homens e mulheres, um processo único que os transforma em seres sociais “de um gênero, de uma classe, de um bairro, de uma região, de um país”. Nota-se que a socialização familiar marca o processo de formação como ser humano e como educador, destacado como elemento essencial nas palavras de Pedro:

“Eu ter nascido, os meus pais terem tido um projeto pra eu nascer, entendeu? De terem me dado um nome, de terem brincado comigo, de terem me ensinado a andar a falar, foi isso, ou seja, todos nós que passamos por isso, que passamos por uma formação, como ser humano, né, todos nós que passamos por um processo de formação de consciência, ou seja, todos nós que nos apropriamos da sociedade, da cultura, das instituições, dos valores, da tecnologia que tá em volta e podemos repassar isso pras pessoas, todos nós, então, exercemos o papel de educador; na minha visão”.

O processo de construção de suas concepções de educação remete não só à concepção da educação escolar vivenciada na infância e adolescência, mas também à convivência em grupo, à aprendizagem com os amigos, à participação de grupos de formação e trabalho da igreja católica, à entrada no mundo do trabalho na adolescência.

Na adolescência, o grupo é um espaço importante de aprendizagens, de crescimento psicológico, de criar novas formas de participação e expressão através da leitura, do teatro, da música, da perambulação pelas ruas, da experimentação da sexualidade, do interesse por temas políticos entre outros.

No relato de João, por sua vez, encontramos o interesse pela política e pela justiça social produzindo fissuras no seu conceito de educação, na medida em que amplia sua visão de mundo, parecendo lhe trazer a sensação de liberdade, de sonhos e utopias.

“Dos 15 anos em diante, eu conheci vários amigos, eu tinha minha turminha; é... eu tive uma adolescência muito recatada; eu era muito... participava de grupo de igreja, de jovens na comunidade, aquelas coisas, era católico fervoroso. Aí depois, isso com 15 né, e nesse grupinho do 15, dos 15 anos, 16, 17, começamos a conhecer outras coisas, começamos a ler outros livros, fizemos um círculo de livros entre aqueles amigos, aí fundamos um grupo independente da igreja, chamava “grupo liberdade”, aí a gente falava dessas coisas, que a gente não queria mais ser daquele jeito, aquelas coisas de contestação, tal. Começamos ler um pouco sobre política, sobre CUT, sobre PT, sobre a ala esquerda da igreja, assim lemos muita coisa do Frei Beto, do Leonardo Boff, e... [suspiro]” (João)

A referência à dimensão política de educação para Pedro é reconhecida dentro do próprio espaço familiar:

“É... meu pai passou educação política pra gente, certo? (...) É... a minha mãe também, porque meu pai participou, né, do PSB, do velho PSB, minha mãe era socióloga, então essas noções... de atividade social a gente teve, desde garoto. Então... assim, muito... noção do que se gasta em casa, quanto que eles ganhavam, de quanto se gastava nas coisas.” (Pedro)

As experiências de trabalho também são por eles consideradas importantes para a sua formação como educador. Na história da adolescência destes profissionais, a vivência no trabalho é considerada como parte do processo de preparação para a vida e, para alguns, como necessidade de contribuir com a renda da família e com os próprios estudos.

Os três entrevistados entraram para o mundo do trabalho ainda na adolescência e passaram por diversas atividades, tais como: vendedor (a) em loja, office-boy em agência bancária e em escritório, estagiário em hospital, e até atividades que eram insalubres, por ausência de qualquer tipo de proteção e por exploração das condições trabalhistas.

João nos conta de forma muito ilustrativa como viveu sua primeira experiência de trabalho na adolescência, e o quanto essa foi rica mas, ao mesmo tempo, de exploração do trabalho do adolescente. Este trabalho ainda é visto pela sociedade atual como mão-de-obra barata; apesar do surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, o pensamento social contemporâneo é da aprendizagem do

trabalho voltada para as populações pobres, mas que não promove nem educa o adolescente.

“Com 13 anos eu comecei a trabalhar, minha adolescência foi muito trabalho também. Com 13 anos eu já passei meu horário de escola pra noite, noturno já, comecei a estudar a noite, estudava em escola pública e comecei o trabalho. Meu primeiro trabalho foi numa loja, de empacotador, numa loja de tecidos [risos]. Era de um empresário que era turco e ele era muito ranzinza; eu lembro que, naquela época, eu já era revoltado com a situação da exploração, porque eu trabalhava 10 horas por dia, era registrado em carteira com um salário mínimo, mas eu recebia só metade. E naquela época não tinha muito essas coisas de direito trabalhista; tinha direito trabalhista, mas a questão do adolescente, do adolescente trabalhando, não era muito olhada, então, assim, uma vez a gente foi no sindicato pra ver isso lá, mas não tinha muita mobilização, não tinha uma consciência crítica ainda nessa época, sabe.” (João)

Evidentemente que esta experiência não foi pautada somente na relação de trabalho estabelecida, mas também em outros aspectos que deram ao educador um significado e sentido para sua concepção de que o trabalho também educa o adolescente, formando-o cidadão, como reconhece em sua fala:

“Mas foi uma experiência importante pra mim, acho que ensinou muita coisa da responsabilidade, da organização do tempo, e foi uma experiência positiva”.
“E eu acho que pensar na questão na profissionalização do adolescente é uma coisa muito importante, é... o trabalho de exploração, mas o trabalho na medida em que preserva o direito do adolescente de estudar, de se formar, eu acho que ele é necessário na formação, na formação de um cidadão, porque traz a coisa da responsabilidade não como algo pesado, eu acho que isso me ajudou tanto a me organizar, e a ter uma independência mais cedo muito importante. Essa coisa de ficar até 20 anos, 22 anos às custas da família, eu acho isso um cúmulo, na minha formação isso não cabe. Tudo bem, hoje a gente vive uma crise do trabalho e tal; não tem mercado de trabalho mesmo, né. Mas eu acho que como, sabe, como processo educativo mesmo. Eu acho que o trabalho é uma forma de você se educar e de você aprender muitas coisas que te trazem outros mundos, outras possibilidades”. (João)

Quando os educadores relatam seu primeiro trabalho com crianças e adolescentes, descrevem os cargos nas Secretarias da Educação como professor (a), auxiliar técnico(a) de pré-escola, professor(a) de curso técnico no setor do ensino privado e em ONGs.

Mara, aos 15 anos, por ter “uma tia que era professora e [que ela] amava [e] achava ela maravilhosa e achava que (...) tinha que ser professora que nem ela”, inicia uma vivência com o mundo do trabalho, especificamente na escola,

assumindo o cargo de professora primária numa escola rural. É por meio de seu relato que seguiremos agora:

Como educadora eu nunca tinha me visto, a minha primeira experiência foi com educação formal, né, quando eu fiz o curso de magistério e fui dar aula, eu tinha 16 anos, foi traumática essa minha primeira experiência, fui dar aula na fazenda, eram aquelas salas multi-seriadas, né, com 40 crianças, que iam de 1ª a 4ª série, alfabetizados, não alfabetizados, alfabetizando, enfim, português, matemática, história, todas aquelas coisas. Aquilo pra mim era assustador e completamente diferente de tudo que eu tinha ouvido falar sobre educação. Sobre escola.” (Mara)

Os anos iniciais como professora trazem dor, trauma – “foi traumática essa minha primeira experiência (...) Aquilo pra mim era assustador e completamente diferente de tudo que eu tinha ouvido falar sobre educação. Sobre escola”. Talvez pelo risco, pelo medo de tratar do desconhecido, por constatar que a ferramenta teórica que tinha em mãos já não dava conta dos acontecimentos.

Entretanto, encontra um sentido, um caminho para sua possibilidade de existir como professora primária. Encontrou eficácia na sua forma de ensinar:

“mas eu comecei a perceber que aquilo funcionava, as crianças aprendiam, aprendiam a ler, aprendiam a escrever, enfim, acontecia um processo ali”.(Mara)

Aponta como um primeiro marco do seu movimento de desconstrução do conceito de educação quando, como professora, foi se percebendo com mais autonomia no seu trabalho, e em decorrência disso, com a possibilidade de criar “algo” em sua prática usando de sua intuição como ferramenta, ainda que tudo estivesse parecendo um pouco nebuloso.

“a gente tinha toda liberdade pra trabalhar dentro da escola. Isso também acho que mexeu um pouco com esse meu conceito de educação formal, que eu tinha certinha, e descobri que havia uma possibilidade de fazer diferente alguma coisa. Mas tudo isso era muito vago, eu fiz, simplesmente, muito intuitivamente tudo, naquele momento, desde a sala de aula com 40 crianças, foi intuitivo, porque eu tinha acabado de sair do magistério, que com 16 anos não se tem muita experiência acumulada pra, né?”(Mara)

Mara, quando ainda era adolescente, lecionou para turmas do segundo grau, provavelmente a sua relação com os adolescentes teve nesse fato um elemento importante para a constituição de seu trabalho como professora. Aponta a importância do espaço da relação professora-adolescente com alunos:

“E também essa coisa da aula de português e literatura, porque era uma coisa boa, gostosa, a minha relação com aqueles adolescentes, era muito próxima, porque eu também era adolescente, eu já tinha 20... 18 anos, dei dos 18 aos 20, mas, muito intuitivo, mas também muito, assim, eu fui sacando que era possível algumas coisas.” (Mara)

Ainda no tempo de professora e não querendo ser, com outros professores Mara descobre a Psicologia e outros caminhos que a levaram para Campinas e a cursar a faculdade de Psicologia.

“não queira dar aula, não queria, e foi nesse colégio aí, de padres, que tinha muitos padres professores, que eu conheci um Padre E., que era uma figura maravilhosa e foi quem me introduziu à psicologia, né, ele me dava muita coisa para ler, me deu Sartre, Freud.” (Mara)

Todavia, no percurso da história de vida e de experiência profissional de Mara como professora, a relação com o aluno adolescente, as relações com os outros significativos na infância e adolescência e a convivência em espaços coletivos marcam seu aprendizado, ao longo da vida, de educar crianças e adolescentes.

Essa experiência provocou as primeiras rachaduras nos conceitos construídos dentro de estruturas mais disciplinadoras, como a escola e a família, mas estes registros ficaram acomodados por um tempo da vida: “dei um *“break”* nessa... Fui trabalhar com outras coisas, outra... Iniciativa privada, outra área, pra poder bancar a faculdade e tudo.” Até chegar a vivência como educadora de crianças e adolescentes vulneráveis, em que o personagem educador vai tomando forma no dia-a-dia de Mara, e faz com que ela vá construindo uma outra idéia de educação, que apresentaremos mais a frente, quando tratarmos da educação relacionada especificamente às crianças e aos adolescentes atendidos.

Pela dificuldade em separar os processos dos espaços e relações entre grupos e pessoas, vemos que, em todo esse percurso de formação profissional que Mara relata, estão emaranhadas as suas concepções de criança e adolescente com o seu processo de construção como educadora para infância e juventude em risco, que, por sua vez, também contribuiu para a construção de suas concepções de educação.

No entendimento da palavra educador, expressa seu conceito de educação:

“É o estar disponível pra possibilitar no outro o aprendizado, pra junto com o outro, aprender. Isso me vem de ser “Educador”, né, essa prática de possibilitar.” (Mara)

Pedro inicia seu trabalho na área da educação atuando indiretamente com as crianças da pré-escola e percebe que foi uma experiência profissional formadora na construção do seu conceito de educação e do seu processo de se tornar educador:

“as experiências profissionais, sim, quando eu trabalhei em creche, com pré-escola, quando eu trabalhei na pré-escola, que foi o meu primeiro trabalho, né?”

“Oitenta e... oitenta e quatro, oitenta e três, aí pintou emprego aonde? Na secretaria de educação. E lá tava eu. (risos) Auxiliar técnico. De... Pré-escola. Tinha a pedagoga, a psicóloga e o auxiliar técnico, manja? Que tem só segundo grau, que eu não era formado. Começou aí. De forma mais séria, né, que tinha contra-cheque e tal, salário, entendeu, sindicato, esse tanto de coisa”.

“Eu trabalhei três anos lá, na é... educação, e já saí formado, valeu por um curso universitário, só que eu nunca tive condição de ser um bom educador lá. Foi um processo todo de aprendizagem, d’eu entender que eu tenho que estudar, foi pra isso, entendeu?” (Pedro)

Reconhece os profissionais mais experientes como seus professores nas relações de trabalho e considera esta relação como um espaço formal no seu processo de formação:

“...eram uns pedagogos mais experientes. Que foram meus professores no trabalho, gente muito responsável, gente muito competente, tive sorte de ter isso no meu trabalho, tanto no hospital psiquiátrico como na secretaria de educação, sabe? E foi assim, e eu aprendi muito com essas pessoas no início da minha profissão, entendeu?”

“mas não foi nada formal, entendeu? Foi na relação de trabalho. Bom, não tem nada, mas nada mais formal do que isso, impossível, claro que foi formal, né?” (Pedro)

Quando exploramos de onde surge seu interesse pela educação Pedro aponta o fato de perceber seus pais como educadores, e também a atividade de lecionar, vivida pela mãe, pelo pai e pela irmã, como mostra de forma clara em seu relato:

“É... e os meu pais foram educadores, todos eles me ensinaram a ser professor, a minha irmã..., a minha mãe até hoje é diretora de escola e professora, o meu pai foi professor a vida toda também, entendeu? Sempre tiveram essa relação comigo e como educador, muito clara, deles serem educadores, entendeu? Muito forte em casa, em casa isso é muito forte. Sempre se... gostou muito de aprender, de ensinar, é... mesmo trabalhando em outras áreas, entendeu? (pausa)” (Pedro)

Destacamos que na construção da concepção de educação e de educador deste entrevistado a experiência profissional em uma instituição escolar, o aprendizado com outros profissionais da área da educação e a educação familiar são os referenciais que ele marca como importantes, somados a sua formação no curso de Psicologia e das concepções do materialismo histórico dialético, que considera como sua estrutura teórica básica:

“materialismo histórico dialético que me deu eh... a estrutura teórica básica pra eu compreender as coisas dessa forma, tanto política, filosoficamente...” (Pedro)

Quando questionado sobre qual sua concepção de educação, Pedro apresenta seu conceito apoiado nos referenciais acima e na idéia de que a educação deve corresponder às necessidades da classe trabalhadora, que, como ele relatou anteriormente, é de conscientização por meio da aprendizagem da leitura e da escrita para que possa se apropriar de toda a cultura produzida pela humanidade:

“o trabalho educativo e político a ser feito é justamente de.... de que a cultura deve ser toda apropriada pela classe trabalhadora, toda a cultura humana, seja no campo das artes, no campo da técnica, da tecnologia, seja no campo filosófico, histórico, como...eh.. no instrumento técnico industrial.... tudo isso ...ah! a própria economia deve ser apropriada pra saber o que se produz, porque que se produz, em que níveis se dão essa economia, em que níveis ela acontece” (Pedro)

O papel do educador para Pedro é de mediador entre o educando e toda a cultura:

“é um trabalho coletivo, onde o educador é um mediador, pra...outras... pra outros elementos, pra outras é... experiências da cultura e, sendo esse mediador, ele vai ajudar os meninos a também se tornarem mediadores, ou seja, a mediar na relação a aquisição dessa cultura”. (Pedro)

E a sua concepção do profissional educador social é de agente a serviço do controle social:

“Quê que o educador faz? É o mediador entre o menino e a cultura, e dentro dessa relação, tudo pode acontecer. O educador social não, não tem esse 'tudo pode acontecer', não tem o indeterminado, ele não é o mediador entre o menino e toda a cultura, ele é mediador entre o menino e o controle social.” (Pedro)

Percebe-se, nos relatos de Pedro, que a aquisição dos bens culturais da humanidade aparece repetidas vezes e, provavelmente, desde a infância a cultura na sua concepção, como veremos adiante, aparece como uma aquisição importante no processo de educação do próprio educador e na sua concepção de educação:

“eu tive recursos, né, de todo tipo assim, em termos assim, culturais né, de livros, cinema né, esporte”

“Eu estudei música, eu estudei pintura, estudei línguas”

“Aí, como que eu junto, a música que eu tinha passado, as artes plásticas da minha mãe, certo? O discurso escrito de jornalismo do meu pai, é... o que eu gostava no campo cultural. Como junto isso tudo pra humanidade melhorar? Ah! A educação pode ser um meio. Porque as outras gerações precisam conhecer o que historicamente foi produzido, durante todo o processo humano de aquisição cultural, de aquisição de instrumentos técnicos, instrumentos simbólicos, né? E eu vi que a educação era uma via. Aí, eu conheci os behavioristas, conheci os psicólogos sociais, é, todos eles, todos eles, é... foram importantes. Os behavioristas foram muito importantes pela questão metodológica, a questão política, institucional, entre os psicólogos sociais, daí, depois conheci psicanálise, quer dizer, a psicanálise tinha conhecido na clínica, no hospital psiquiátrico, depois conheci o Vygotsky e aí foi. Até hoje. Eu me sinto confortável, como educador, sendo psicólogo, entendeu?” (Pedro)

São essas as amarrações que Pedro faz ao longo de sua história de vida e de sua construção das concepções de criança e de adolescente, já

apresentadas anteriormente, de sua concepção de educação e do processo de se tornar educador.

Já nos relatos de João, percebemos que este educador expressa o quanto é complexo construir uma concepção própria de educação, porque está impregnada da idéia de educação que tivemos, da concepção de educação que tem sido socialmente construída e da concepção de educação que vamos formulando com fragmentos de experiências, de aprendizagens na vida, e do que aprendemos que é educação na formação acadêmica. Tenta selecionar uma idéia dentre tantas que lhe ocorrem sobre educação e, possivelmente, a idéia mais forte é a de que educar é proporcionar condições para o outro se desenvolver:

“pausa; [risos] ai, cada pergunta [risos] pensei que a pesquisa era mais fácil. Me vem tanta coisa na cabeça com essa palavra educar”.

“Então educar, eu acho que é isso, é proporcionar condições do outro se desenvolver, né, cognitivamente, emocionalmente, afetivamente, materialmente.” (João)

Para construir sua concepção de que educação “é propiciar condições do outro se desenvolver”, parte de sua experiência como pai no ato de educar seus filhos, o qual é construído a partir de suas reflexões sobre determinadas ações. Educação se dá na e a partir da ação.

“se você consegue estabelecer pelo menos uma crítica dentro daquilo, eu acho que você tá educando, educando pra alguma coisa, pra quê? pra ter uma visão crítica de que aquilo é uma violência, por exemplo.” (João)

A reflexão aparece como ato intencional do pai-educador sobre certo fato, acontecimento, ação, brincadeira ou jogo. De acordo com os seus valores, com seu saber de experiência de vida, com sua própria concepção do que é violência, ele aponta o seu papel de adulto responsável que é provocar uma crítica à, por exemplo,

uma brincadeira com conteúdos de violência. Educar para ter uma visão crítica de uma situação concreta que está sendo vivenciada.

João também percebe a relação de ensinar e aprender como um processo simultâneo:

“Eu acho que nessa visão que eu tô colocando é bem dinâmico esse processo. Acho que depende da situação. Tem momentos que você tá educando, mas quando você tá educando você também tá aprendendo, porque aquela experiência de passar um conhecimento, ou desenvolver uma oficina, por ex., com os meninos, tá te dando um..., você tá adquirindo ali conhecimentos que, mesmo que você já leu nas técnicas, nos livros e tal, mas experienciar aquela situação tá te dando muito conhecimento, então você tá aprendendo também. Tá ensinando? Tá ensinando, o menino tá desenvolvendo habilidades, tá interagindo, tá socializando em grupo... Então, quem educa quem é sempre, são duas flechas, né, não é uma flecha só de A pra B ou de B pra A. Eu acho que é dinâmico.” (João)

Aponta uma expectativa de que esta relação dinâmica, assim como o desenvolvimento de uma visão crítica sejam desenvolvidas na educação escolar como uma continuidade da educação familiar, ou melhor, que haja uma interação/integração da educação escolar com a educação não escolar:

“Por ex., não é dentro da sala de aula, ... é dentro de casa, é uma brincadeira, é uma situação que você tá educando. Um jogar um papelzinho de bala, de chicletes e pedir para ele guardar no bolso e falar 'ô papai, mas aqui não tem lixo!' 'Tá, mas guarda aí, a hora que a gente encontrar uma lata de lixo você joga.' Isso é educar também, é... sim, aí tem a educação formal e a educação não formal, né. Você manda o menino pra escola e você espera que a escola também esteja com essa visão de desenvolver crítica, de ensinar, de passar conteúdo, lógico, as crianças têm que aprender os conteúdos, mas desenvolver crítica, desenvolver outra visão. Acho que isso é educar.” (João)

A construção da concepção de João tem como referenciais fortes a vivência da paternidade e a educação no espaço familiar e em outros espaços no mundo com as pessoas significativas na sua formação como ser humano:

“E eu aprendi muito com minha mãe, com meus irmãos, aprendi com minha ex-esposa, com minha esposa. Aprendo com os colegas no trabalho, demais! A cada dia. Então, dizer assim 'ah, tem a instituição que ensina', vamos dizer que a instituição sistematize um conhecimento e facilite seu acesso; ela ensina também, ela ensina de um jeito, mas lá fora, o mundo, a televisão, o teatro, o cinema tá ensinando um monte de coisa pra você, a convivência com os amigos.”(João)

No seu primeiro trabalho educacional com adolescentes, João lecionava numa escola privada para manter seus estudos de Psicologia e, mesmo depois de formado, continuou lecionando:

“Eu lecionava num colégio a noite. Dava aula de filosofia no 2º grau, num colégio técnico de processamento de dados. Então, era um colégio da PUC, e a PUC sempre trabalhou com a visão católica, e depois foi evoluindo para uma visão mais humanista, então na formação, ela sempre se preocupava com a questão da antropologia, antropologia filosófica, cultural. Então, nesse curso de técnico em processamentos de dados, tinha antropologia cultural e depois pra filosofia mesmo. Então eu trabalhava nisso. Eu lecionei durante 12 anos”. (João)

O educador não apresenta explicitamente, com exemplos mais concretos, o quanto a experiência como professor de filosofia em escola técnica contribuiu para a sua construção da concepção de educação, mas nos conta que as reuniões pedagógicas eram espaços de discussão importantes que garantiam uma reflexão acerca de que aluno se queria formar e de como formar este aluno:

“a gente discutia muito o que a gente pretende com esse currículo, formar pra quê, o mercado é assim, assim, assado, então o quê nós queremos com esse currículo aqui, porque esse conteúdo e não aquele. Então, existia a possibilidade da gente discutir isso. Que formação nós queremos? Ah, um técnico. Um técnico, mas com que perfil, que saiba fazer isso, isso, isso, que saiba discutir isso, isso, isso (...) tinha uma discussão sobre aquilo, tinha os conselhos de classe, onde você avaliava, discutia avaliações né, 'ah esse menino tá bom, aquela menina tá mal, por que, o quê tá acontecendo' e cada professor fazia a sua avaliação sobre aquele menino. Então era mais consistente, você tinha mais oportunidade de olhar pra aquele trabalho, ele tinha um corpo, o trabalho da escola técnica”.

Estes foram os espaços e relações entre pessoas e grupos que os entrevistados apontaram como significativos em sua formação como educadores. Destacaríamos, de maneira sintética os espaços familiares, escolares, as experiências da infância e adolescência, as experiências profissionais. Espaços e momentos múltiplos e diversos e que se fazem presentes antes e além daqueles específicos de formação de educador, no sentido mais formal. A própria prática é apontada pelos entrevistados como formadora/educativa. Este aspecto mais específico da formação será examinado mais detalhadamente a seguir.

7. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NA RUA E NA OFICINA E OS APRENDIZADOS NO SE TORNAR EDUCADOR

Este capítulo aborda o modo como os profissionais entrevistados concebem-se e se formam educadores para área da infância e da juventude, a partir da análise que fazem e como o fazem no seu cotidiano de trabalho.

Antes, é necessário fazer alguns esclarecimentos:

A denominação *criança considerada em risco* será usada quando estivermos nos referindo à criança e ao adolescente atendidos do ponto de vista da instituição que utiliza esta nomenclatura.

A denominação *meninos(as) de e na rua* será utilizada quando os educadores estiverem se referindo às crianças e aos adolescentes atendidos pelo trabalho de educador de rua.

O trabalho nas oficinas é descrito e analisado em um único momento da história do Projeto Casa Amarela referente ao período de 1998 a 2000.

Num período anterior a esse e à entrada dos educadores sociais no Projeto, algumas das crianças e dos adolescentes atendidos na oficina haviam sido encaminhados para elas por educadores de rua, e outras das crianças e dos adolescentes encaminhados pela família, pelo Conselho Tutelar, por abrigos, pela escola, pelo Programa Renda Mínima, em razão de estarem em situação vulnerável na rua, do envolvimento com o tráfico de drogas e com atos infracionais.

O trabalho de rua se divide em três momentos históricos do serviço que serão especificados a seguir.

O primeiro momento refere-se à chegada dos educadores ao Projeto Casa Amarela em 1998, quando estes profissionais ocuparam o cargo de *educador social*. Esta denominação é atribuída pela instituição para este profissional, tanto para parte da equipe de educadores envolvida no trabalho de rua, quanto para a outra

parte, no trabalho de oficinas, ambos os tipos de trabalho atendendo a um grupo heterogêneo de crianças e adolescentes, isto é, aqueles que moram na rua e/ou os que trabalham na rua, no mercado informal.

O segundo momento refere-se ao trabalho de rua desenvolvido no Projeto Casa Amarela a partir do ano de 2001, que envolveu toda a equipe de educadores exclusivamente no atendimento dos meninos que moram na rua como proposta de atuação da equipe de educadores.

O terceiro momento, no ano de 2002, diz respeito àquele da transferência do atendimento do Projeto Casa Amarela aos meninos de rua para a Secretaria de Saúde, fundindo-se com o Centro de Referência e Atenção Integral à Saúde do Adolescente – CRAISA, com o propósito de criar, a partir dessa fusão, um Centro de Atenção Psicossocial Infanto–Juvenil de Álcool e Drogas.

Na análise do trabalho dos educadores nas oficinas, pode-se identificar que um ponto em comum para todos os educadores é a falta de objetivos claros do projeto no qual se inserem. Observamos que uma falta de clareza nos objetivos do trabalho de rua, tanto para a instituição como para o educador, também aparece no depoimento de educadores de projetos realizados na cidade de São Paulo. Como afirma Rodrigues (2001, p.103), os objetivos do trabalho para estes educadores não estavam claros porque geralmente são mal delineados e nem sempre vistos pelo educador como os ideais.

No caso do Projeto Casa Amarela, o educador exerce atividades na rua e nas oficinas pedagógicas e, com isto, tem-se um fazer do educador muito diversificado e conformado também de acordo com cada espaço de atuação.

Desse modo, em cada espaço de atuação do educador, seja na rua, na oficina, em outros espaços, como a família das crianças e dos adolescentes atendidos, seja, ainda, na comunidade local, tem-se regras próprias adotadas pelos educadores e também regras e leis ditadas pelo Estado, na tentativa de reinserir a criança e o

adolescente no mundo das estruturas defendidas pelo modelo de sociedade dominante.

No segundo item deste capítulo analisaremos mais detidamente o espaço das oficinas e no item posterior, o das ruas.

7.1 O ingresso no trabalho na área da infância e juventude considerada de risco

Desde a institucionalização do educador de rua, pela extinta Secretaria do Menor, este profissional tornou-se elemento-chave nos projetos que buscam construir propostas pedagógicas tendo como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (Rodrigues, 2000, p.111). Parece-nos que, em Campinas, o projeto da Secretaria do Menor serviu de inspiração para a configuração do seu quadro de educadores, por ela denominados de “educadores sociais”.

Para os profissionais entrevistados, a entrada no trabalho como educador da criança e do adolescente considerado em risco, dentro do serviço público estatal, é justificada pela necessidade de emprego e pela dificuldade de encontrar um lugar no mercado de trabalho na área em que se formaram em nível superior, aceitando como alternativa ocupar o cargo denominado ‘educador social’ oferecido pela prefeitura municipal, que exigia como pré-requisito a formação na área das Ciências Humanas.

“foi por uma questão de empregabilidade mesmo; eu tinha prestado 2 concursos, um pra psicólogo da saúde e outro pra educador (...) A princípio foi por necessidade de trabalho, de dinheiro, de ter um salário no fim de mês.” (João)

“tava desempregado, prestei um concurso, porque eu tava desesperado, vivia de bico em São Paulo, 6 meses que eu estava desempregado...” (Pedro)

“É, eu precisava de um emprego assim, prestei 2 concursos e na verdade não imaginei que eu fosse passar nesse, mas passei e passei no outro muito mal classificada e eu não fui chamada,

agora eu podia não ter continuado, claro, mas acho que essa escolha foi uma coisa muito subjetiva, assim, ela não aconteceu racionalmente, eu provavelmente fiz uma escolha mas não foi racional.” (Mara)

A escolha pelo trabalho como educadora social remete ao momento da história de vida de Mara, conforme apresentado no capítulo anterior, em que havia dado “um *break*” no trabalho como professora e foi construir os caminhos para formar-se como psicóloga. Já formada inicia sua vida profissional como psicóloga clínica, um pouco por gostar de atender crianças e adolescentes, mas nada que ela entendesse como uma escolha.

“Quando eu terminei a faculdade, eu fui trabalhar em clínica, com atendimento a criança e adolescente. Na época isso era só um desejo, não era uma coisa muito certa de porquê eu estaria fazendo essa escolha ...” (Mara)

A experiência “solitária” da clínica impulsiona Mara a uma outra busca, que marca uma passagem ou separação entre o campo público e o privado, entre o coletivo e o individual, apontando para uma expectativa de que encontraria algo de coletivo no trabalho do educador.

“depois fui pra clínica, que eu achava uma coisa muito solitária, muito... eu queria uma coisa comum... sei lá... com uma abrangência maior, com uma possibilidade maior de trabalho. E foi aí que apareceu a idéia do concurso na rede, né, que eu prestei pra psicóloga na Saúde e pra educador social.” (Mara)

O educador Pedro, depois do trabalho na Secretaria da Educação de Belém do Pará, vem para São Paulo dar continuidade a sua história de vida pessoal e profissional e inicia o trabalho como educador de rua nos programas da Secretaria do Menor, na época do governo Quércia, início dos anos 90:

“quando eu vim pra São Paulo, eu já tinha uma experiência, aí tocava sozinho o meu trabalho, na Secretaria do Menor. Na época eu trabalhava com meninos de cortiço e meninos de favela, né, e os locais de moradia, nas praças, como... é... educador, né. (pausa)”.

Estes profissionais entraram para a rede do serviço público sem saber muito bem o que fazer, como fazer, sem diretrizes institucionais. Um aspecto desse período que todos marcaram como uma falha da instituição pública estatal era o dela não ter objetivos claros para o projeto educacional/assistencial desenvolvido em Campinas, o que incluía a função destinada ao educador social, como bem exemplificam os educadores que iniciaram seu trabalho com a infância considerada em risco no ano de 1998:

“enfim, assumi meu papel de educador social, sem absolutamente saber o quê que eu ia fazer.” (Mara)

“Eu achava que era outra coisa, porque lá no edital falava de outras coisas (...) Era um educador que trabalhava com escola, porque a minha referência era essa, porque eu trabalhava com escola. Não explicava direito isso aí. Bom, mas enfim, eu também não sabia como fazer, o programa também não tinha claro os objetivos. (Pedro)

“Eu acho que desde que nós entramos nesse programa em 98, isso nunca foi muito claro.” (João)

Nos resultados da pesquisa de Rodrigues (2000, p.111), encontrou-se fala semelhante dos educadores entrevistados, apontando, ainda, que as práticas do dia-a-dia eram definidas por meio de ensaio e erro. Essas práticas e os aprendizados neste espaço se verá a seguir.

7.2 O trabalho na oficina: caminhos iniciais e aprendizados

Por estes depoimentos, percebe-se que, ao iniciarem num caminho de *fazer-se* educador de crianças e adolescentes consideradas em risco, na Secretaria de Assistencial Social de Campinas, não tinham escolhido ser este profissional, e tampouco encontraram na instituição uma clareza dos objetivos do trabalho e, como

afirma Pedro, também não tinham claro quem eram as crianças e adolescentes que seriam atendidas:

“Era uma equipe que tinha saído, tava entrando outra, né? Mudou muito a abordagem, que tipo de menino iria trabalhar prioritariamente, se eu não me engano era mais menino de rua e menos menino de oficina, ou era... Aí essa mesma equipe foi mudando, passou a atender mais meninos que já estavam na oficina, que não eram mais de rua, o trabalho então passou a ser só, praticamente, é... meninos, é... de favela, meninos pobres, os meninos de rua não eram mais meninos de rua, já tinham sido reintegrado... à família, eu não sei direito como é que foi o processo. Eu só sei que o trabalho de rua diminuiu. Encolheu.(...) a gente recebia meninos de rua nas oficinas, mas não sabia o que fazer, era muito conflituoso, era aquela tal de turma do acolhimento que nunca deu certo. Então, o trabalho que vingou era o trabalho que não era com meninos de rua, eram meninos do mercado informal, meninos pobres, carentes, vamos dizer assim” (Pedro)

É neste contexto que esses profissionais assumiram seus cargos de educador trazendo suas concepções de educação e vivência educativas oriundas da sua história de vida pessoal e profissional.

Mara nos conta que tinha alguma referência sobre educação de rua, como por exemplo, Paulo Freire, mas percebe que este conhecimento estava descolado da prática, isto é, percebe-o somente como teórico. Antes de assumir o trabalho na oficina foi conhecer o trabalho de educador de rua e relata suas impressões:

“Eu já tinha ouvido falar do Paulo Freire, mas de uma coisa muito, sabe? Muito despregada da realidade, despregada da prática. E quando eu me vi pela primeira vez, no serviço, a gente foi fazer uma ronda com os educadores de rua, dentro de uma perua, e a menina falava o nome: ‘Aquele ali é o Fulano de Tal, mora estruturado na rua, usa Crak, aquele é Fulano de Tal’ eu falava: ‘Meu Deus do céu, ela conhece todo mundo, né? Quando que eu vou chegar nesse.’ Eu comecei a ficar apavorada, eu falei: ‘Eu não vou conseguir mexer com esse negócio, eu não vou dar conta, não vai ser’ “... (Mara)

Quando inicia o trabalho como educadora, opta por uma oficina num bairro de periferia que atendia as crianças e adolescentes da comunidade que trabalhavam no mercado informal ou estavam vulneráveis em relação a ir para a rua ou para a FEBEM. Mostra em seu relato que iniciou seu trabalho sem apoio prático ou

acompanhamento. E é na oficina que Mara se reaproxima, em sua memória, de sua história como professora:

“E eu fui mandada pra lá sozinha [para a oficina], pra me encontrar com aqueles meninos, e eu fui. Eu me senti com 16 anos indo para aquela sala de 40 meninos sem saber o que eu ia fazer com eles. Foi exatamente isso que aconteceu, eu cheguei lá, olhei para aqueles meninos, eles tavam lá me esperando, talvez com a mesma ansiedade que eu, né, de estar ali (...) Me apresentei, comecei, né, assim, intuitivamente também, um trabalho que eu não sabia porquê nem onde ele ia dar” (Mara)

Aqui vislumbramos um ponto importante para os três entrevistados na construção de suas concepções, aquele de adentrar nos espaços da rua e do projeto com os referenciais de educação que traziam consigo.

No projeto da prefeitura municipal de Campinas, direcionado para atenção à criança e ao adolescente ditos em risco, apresentavam-se como espaços de educar a rua e a oficina.

Pedro e Mara descrevem seu trabalho dentro do espaço da oficina:

“Bom, eu acho que pra mim cabe pontuar dois momentos. Um momento, que era um momento de oficina, que eu trabalhei três anos, e onde a gente rompeu com esse modelo e fez essa nova proposta do trabalho com meninos de rua, né? No modelo do trabalho com a oficina, eu tinha uma rotina estruturada desse trabalho, né, os encontros aconteciam de manhã e à tarde, tinham os dias fixos de oficina na semana, tinha o dia em que a gente fazia o atendimento das famílias, tinha o dia que a gente saía pra ir pra outros serviços, tinha a banda de música, a quadra de esportes, né? Então existia uma rotina. Existia uma seqüência de atividades que faziam algum sentido ali pros meninos e pra mim, né, que norteava o trabalho” (Mara)

“Eu tinha uma oficina de reciclagem de papel, depois a gente começou a criar um grupo de discussão, onde se discutia a relação familiar, a relação com a escola, a própria oficina, as mudanças individuais de cada menino, a relação com trabalho, o processo de se perguntar, de ir atrás de formas de inseri-los no mercado de trabalho.” (Pedro)

“Tinha outra oficina, de artes plásticas e tal, que era o mesmo processo, só que ao invés de fazer papel reciclado era pintura, desenho, contação de histórias, que eram meninos mais, novos, essa primeira era de adolescente, essa segunda de meninos mais jovens, 12, 13 anos, pré-adolescentes né.” (Pedro)

A oficina segue uma rotina semanal, geralmente planejada pelo educador com ou sem a participação da criança e do adolescente, tem uma atividade

central que é ensinar técnicas artísticas como mosaico, papel reciclado, pintura, imprimindo um ritmo de produção do artefato final. A finalidade da oficina dependia de cada educador e da capacidade de negociação e decisão conjunta com o grupo de crianças e adolescentes. O produto final poderia ter ou não como finalidade a dimensão artística e estética, como também poderia ou não gerar recursos para a manutenção da oficina e para os adolescentes. Ainda realizavam passeios, atividades esportivas ou culturais, programadas com certa antecedência ou incorporadas à rotina semanal. O educador realizava o acompanhamento da frequência escolar, acompanhamento da família, encaminhamento para documentação (certidão de nascimento e registro geral), encaminhamento para atendimento de saúde.

Outra atribuição do educador era tentar, dentro da atividade, produzir alguma discussão coletiva sobre o que eles faziam no projeto, quais suas demandas, as suas necessidades escolares, econômicas, familiares, afetivas.

Diante da multiplicidade de funções, sustentar ou mesmo encontrar o seu lugar como educador no trabalho com crianças e adolescentes em situação de risco é percebida como uma tarefa difícil.

Em alguns momentos, o educador no espaço da oficina se percebe como 'oficineiro', como afirma Mara:

"nesse início lá do meu trabalho como educadora, que na verdade era muito um trabalho de oficineiro, né" (Mara)

Em outros momentos, percebe-se como sem possibilidade de fazer determinada atividade como, por exemplo, o trabalho com a família, reconhece-o como muito importante, mas sem condições de realizá-lo:

"Porque também tinha toda uma abordagem com a família dos meninos, né, e ali esbarrava em quê? Em poucos técnicos, e os educadores não podiam fazer esse trabalho porque viviam ocupados com a oficina, e a gente reconhecia que era muito importante trabalhar com a família, né? E não era possível fazer..." (Pedro)

Essas definições e indefinições do fazer do educador nas oficinas são compreendidas como ausência de projeto ou proposta de trabalho por parte da instituição, em razão do quê, ao longo do tempo, as oficinas foram se constituindo como um espaço em processo de construção por eles próprios, como afirma Pedro:

“o trabalho sempre foi muito complicado, porque não tinha um projeto muito bem delineado pelo governo, pela Secretaria da Assistência, nem pela própria chefia de setor que não sabia o que fazer. Então, aos poucos foi se construindo, o que a gente chamou de oficinas, né?” (Pedro)

Como afirma Ghiggi (1997, p.226), quando utilizamos um espaço, supõe-se que ele constitui-se como um lugar, pois um lugar é sempre construído. Para o educador, o espaço da oficina, os espaços das relações com as crianças e adolescentes, da relação profissional com os educadores é construído a partir de referenciais que trouxe consigo e também conformado pela instituição:

“Eu fui construindo a partir dos meus referenciais, dos referenciais impostos pelo programa, impostos numa boa, eu acho que às vezes tem que impor mesmo alguma coisa, entendeu? É... Na relação com os colegas, na relação com chefia, na relação com os meninos. Foi dando uma coisa que eu não planejei como é que devia ser, só comecei a planejar a partir do momento em que as coisas estavam mais ou menos organizadas, criadas”. (Pedro)

Portanto, é a partir da construção dos espaços em que exercem seu trabalho e também das relações que vão estabelecendo nesses espaços que começam a aflorar, nesta análise, quais concepções de educação, de educador e de educando se constroem e desconstróem no trabalho com a criança e o adolescente de e na rua.

Foi numa oficina localizada num bairro de periferia da cidade que Mara se encontrou e se perdeu nos caminhos da construção de uma outra concepção de educação, sempre utilizando concepções práticas, refazendo outras e agregando novas. O primeiro ano como educadora, no dizer de Mara, foi pouco facilitador, mas as

dificuldades, ao invés de paralisá-la, trouxeram-lhe a possibilidade de questionar, pensar, refletir sobre uma nova concepção de educação e uma nova experiência profissional, agora como educadora:

“E eu acho, assim, que o primeiro ano desse trabalho não foi nem um pouco facilitador pra minha construção, pra minha concepção de educação. Mas até por não ser facilitador, eu acho que ele me propiciou, né, alguns momentos de questionamento. De ler um pouco mais, de pensar a educação de uma outra forma, de pensar em ser uma educadora, que era uma coisa muito fora do meu contexto, ali da minha idéia profissional, né...” (Mara)

Mara identifica a oficina do projeto Casa Amarela como o espaço de perguntar de que modo estava sendo educadora de crianças e adolescentes e o que constitui, para ela, a infância e a adolescência, em vários momentos de seu discurso, destaca que essas são concepções em construção:

“Então esse meu processo de questionamento sobre o quê que se precisa na infância e na adolescência começou na oficina, né? “O quê que eu estava fazendo ali e que diferença eu fazia ali pra aqueles meninos?”. Eu acho que foi muito daí, que começou a fazer essa construção, que eu acho que ainda é uma construção”. (Mara)

Outro espaço importante para se pensar e se fazer educadora de crianças e adolescentes atendidos em seu processo de construção de sua concepção de criança e adolescente é a relação entre o adulto/educador e a criança/educanda. Estas inquietações, perguntas, indagações sobre o outro conduzem o educador a indagações sobre si, como bem diz Freire (1985), é preciso imergir e emergir na cotidianidade dos educandos para que, na convivência com sua realidade, consiga perguntar-se sobre essa realidade, desenvolvendo uma curiosidade crítica. Isto é, educar é saber perguntar, não somente ao outro, mas a si mesmo:

“acho que assim, que isso foi se construindo no meu contato com as crianças, no meu contato com os adolescentes, quando eu comecei a me dar conta de quem eram aquelas pessoas, do quê que elas tavam precisando, de quais eram as expectativas delas com a minha presença ali, de... E eu comecei a organizar alguma coisa, desse meu conceito de educação, que eu

acho que tem algumas bases, assim, pro que serve isso, né? Muito mais do meu papel ali.” (Mara)

Estar na relação também é uma exposição, se tomarmos o entendimento de Larrosa (2001) de sujeito da experiência, sujeito ex-posto, que se deixa tocar, que se sente vulnerável aos acontecimentos. Em alguns momentos, o educador, além de “molhar-se” na cotidianidade, abre um espaço para os acontecimentos, “um gesto quase impossível nos tempos que correm” (ibid, p.03), pois requer, parar para olhar, escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes, cultivar a arte do encontro entre universos:

“Era uma exposição constante, né, a demanda deles aos desejos, enfim, aos problemas, às brincadeiras, o universo deles, né, e principalmente o universo daqueles meninos que viviam lá numa condição de vida precária, né, a escola não oferecia quase nada, né, em termos de educação, a família oferecia também muito pouco, desse... dessa necessidade, né, pro desenvolvimento, pra uma coisa contínua” (Mara).

A partir dos encontros entre crianças e adolescentes e os educadores e entre os educadores e os espaços que vão construindo, podemos dizer que as oficinas se tornam lugares de aprendizagem para o educador, que aprende desde as atividades artísticas, com as crianças e adolescentes que já eram atendidas no projeto quando os educadores chegaram para trabalhar com elas, como aprendem a respeitar o que o outro sabe, aos poucos ir conhecendo o grupo, criando laços.

Na construção da oficina, a educadora Mara mostra em seu relato um momento de aprendizagem da atividade que era de domínio dos meninos e meninas atendidos respeitando o conhecimento que este grupo trazia consigo:

“Olha, no lugar da oficina, inicialmente eu não ensinava quase nada (risos), eu aprendi com os meninos a fazer uma atividade manual, que eles desenvolviam lá, que era a tapeçaria, que eu não sabia e que eu detestava. Então, assim, mas eu aprendi. Porque eu achei demais chegar do nada e simplesmente mudar aquilo que eles já faziam e faziam com tanta propriedade, e era uma coisa muito importante pra eles.” (Mara)

No segundo momento, a educadora pode confrontar seu desconhecimento daquela atividade manual com o conhecimento de uma técnica que foi apropriada pelo grupo de meninos e meninas para que pudessem juntos produzir novas atividades, preservando o que foi apropriado pelo grupo. Aprende com as crianças e adolescentes atendidas a construir um processo de mudança da oficina que parte da busca de algo a ser produzido:

“e aí, eu aprendi uma coisa muito legal com eles, que é possível mudar uma coisa que já tá pronta, desde que o outro participe dessa mudança, então a gente começou um processo de escolher o que é que a gente ia fazer se eu não sabia e não gostava daquilo e eu disse pra eles que eu não sabia fazer, que não era minha praia e aí a gente começou a fazer um processo de buscar uma coisa pra ser feita ali na oficina” (Mara)

Neste processo Mara aponta alguns aprendizados.

O respeito, como um modo de ver o outro e como abertura de um lugar para o querer do outro, para aquilo de novo que o outro traz;

“eu aprendi muito sobre respeitar o que as crianças gostam e querem fazer, e o que elas podem trazer de idéias e de novo pra você, né, eu aprendi muito.” (Mara)

O belo, como um referencial para uma nova concepção da criança e do adolescente com uma estética própria;

“aprendi coisas sobre o belo, que eu não conhecia, né, o belo pra eles, o bonito pra eles, o estético pra eles, que era muito diferente do meu conceito de beleza estética, entendeu? Foi um esforço muito grande, porque eu tinha vontade de acertar, corrigir, sabe? Tirar o canto, deixar em linha reta”. (Mara)

As formas de expressão, por meio da linguagem artística, dos gestos, das palavras. Aprende a crer no poder de criação das crianças e adolescentes.

“Então, assim, foi um esforço muito grande e foi um aprendizado muito grande, deixar que eles se expressassem, né, e isso eu acho que tem muito a ver com o processo de educar. Que você não tem que enfiar as coisas no outro, você só tem que possibilitar que ele cresça, pra que ele se expresse. E essa oficina foi muito legal”. (Mara)

A educadora e as crianças e adolescentes em relação dialógica, isto é, em compromisso com a transformação dos seus mundos em lugar construído para *ser e estar*, se formam e transformam o espaço da oficina em lugar de aprendizagem para ambos, aprendem o respeito mútuo, a troca de idéias, o construir um novo conceito estético do belo, do estilo de cada um, a forma de expressão individual e coletiva que aparece pela voz de cada um e do grupo de meninos e meninas e educadora.

Na relação ensino–aprendizagem, a educadora também identifica o que ensinou no espaço da oficina. Lendo seu relato, podemos dizer que foi a possibilidade de transformar as situações encontrando soluções compartilhadas para as dificuldades:

“Agora eu acho que eu ensinei muita coisa pra eles nesse processo também, eu acho que foi a busca de recursos que eles tinham ali, a maioria dos cacos eles saíram catando, fizemos uma gincana, então, eles começaram a descobrir que ali onde eles viviam, tinham coisas que eles podiam usar que ficavam largadas, eles começaram a descobrir que você pode transformar uma coisa feia, numa coisa bonita, uma coisa que você acha que é só um pedaço de nada, num objeto, numa coisa bonita. E eu acho que isso a arte traz, né, assim, eu acho que os meninos e eu fomos muito felizes em escolher aquela técnica, que era uma técnica simples, fácil e que produzia coisas lindíssimas e que era uma surpresa a cada momento, a cada instante, a cada peça nova que surgia, então isso foi um aprendizado muito grande, um aprendizado de como construir um conjunto, uma solução pra um problema que era nosso, né, que foi uma experiência muito rica pra poder dividir com eles.” (Mara)

Uma outra aprendizagem que se pode inferir da experiência desta educadora é a construção de estratégias de mediação que Graciani (2003, p.02) aborda no enfrentamento ao conflito, seja ele físico, de necessidades, de interesses ou conflito de valores. O educador como um mediador de conflitos pode lançar mão de estratégias como o diálogo, a negociação e o compromisso entre as partes. Afirma a autora: “Isto implica necessariamente compreender o outro com respeito, com dignidade, direitos humanos e liberdade de criar soluções concretas de resolução de conflitos”.

O educador Pedro também aprendeu com os meninos a fazer papel reciclado:

“Eu não sabia como é que fazia papel reciclado, eu aprendi, os meninos mesmo me ensinaram a fazer papel reciclado, a gente foi sofisticando isso”. (Pedro)

A oficina de papel reciclado, situada na sede do projeto, agrupava meninos e meninas de e na rua provenientes de diversos bairros da cidade, bem como meninos e meninas em situação de vulnerabilidade que não encontravam acesso ao recurso educacional/assistencial na sua comunidade, por serem considerados “problemáticos”, que geralmente estavam fora da escola, ou haviam sido convidados a se retirar, ou ainda que, estavam excluídos da escolarização pela inexistência mesmo de projetos educacionais/assistências, tanto governamentais como não governamentais.

O grupo, para Pedro, é um dispositivo para o qual convergem diversos temas da vida cotidiana dos meninos e meninas atendidos, na tentativa de levantar as demandas comuns entre eles. É um espaço para pensar temas, por exemplo, como aqueles que os pais do educador lhe ensinaram a pensar desde garoto, sobre quanto custam as coisas, quanto se ganha, quanto se gasta, ou seja, transmitir seu modo de perceber a relação entre as pessoas:

“num dia era o grupo que a gente chamava de grupo sócio-educativo e a gente discutia o que estivesse em pauta, se fosse trabalho era trabalho, se fosse uma briga entre eles era uma briga entre eles, se fosse um roubo que tinha dentro do programa, se alguém deles tivesse participado desse roubo, discutia esse roubos, esses problemas e mais umas coisas que a gente programava né, (...) esse grupo sócio-educativo, que depois foi ampliando, primeiro era muito inconstante, espontâneo, depois começou a ficar mais sistematizado eh.. passou a ser um avatar pra eles pensarem, né, o quanto custa manter uma oficina daquelas, que trabalho que dá , qual a importância deles ali, a responsabilidade de cada um , as regras do grupo, a relação com a escola, com o aproveitamento escolar, as relações familiares.. enfim...”

Este educador também identifica como aprendizado importante a construção da oficina como um lugar de encontro das crianças e adolescentes entre si

e com os educadores, onde, a partir do vivido, das situações concretas, pudessem chegar a uma resolução, que para o educador significa planejamento de atividades, de temas de trabalho. Ainda aponta a oficina como avanço no campo metodológico, como um aprendizado do educador em construir uma metodologia específica para a população atendida:

“apesar de todos os problemas, né, do Casa Amarela antigo, teve uma coisa muito importante, que era digamos assim... no campo metodológico, que era a criação das oficinas, entendeu? Porque de bem ou mal, ali era um ponto de encontro entre educadores e crianças e adolescentes. E a partir daí, se poderia, nesse encontro com os meninos, de uma forma concreta, vivida, se tirar uma programação de atividades, uma programação de temas, uma programação de trabalho, né? A partir da necessidade dos meninos.” (Pedro)

Mesmo constatando estes ganhos ou avanços dentro do projeto, o educador destaca várias vezes em seu discurso as limitações da oficina, da instituição e do papel do educador social. Ao longo de seus relatos, aparecem repetidas vezes críticas ao modelo de sociedade em que vivemos e aos programas educacionais/assistenciais sustentados por esta mesma sociedade, que do seu ponto de vista, oprime as populações pobres com sua estrutura econômica injusta e tenta reintegrar o menino(a) na sociedade dominante sem levar em consideração suas condições de vida:

“Os meninos que passaram pela minha oficina..., que roubaram, que caíram nas malhas da FEBEM, foi torturado lá dentro,...né (pausa), então é isso... então a gente conseguia fazer uma boa atividade de vez em quando, os meninos às vezes tiravam boas notas, melhoravam... o rendimento escolar.. Mas a condição básica dele não mudava. (pausa)”. (Pedro)

Com isto, aponta os limites da atuação política do educador, que acaba por coincidir com a visão preconceituosa que a sociedade em geral tem, e da qual considera que os educadores estão imbuídos, de quem deve ou não ter acesso à escolarização em nível superior. Também podemos resgatar da fala de Pedro a

limitações dos programas educativos/assistenciais que, muitas vezes não conseguem garantir o direito a educação como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente.

“e o que se fala muito por ai é que esses meninos devem fazer curso profissionalizante, no máximo um curso técnico no Sesi, não se pensa que eles devam, precisa fazer curso universitário, uma escola de música de ponta, entendeu. Eu acho que é ao contrário, eu acho que o que há de mais avançado no campo técnico, no campo educacional é o que deveria ser oferecido pra esses meninos.” (Pedro)

Pedro aponta que o educador tem atuado com essa visão de limitar a formação do adolescente aos cursos profissionalizantes, que seria uma concepção de controle social, de exclusão desses adolescentes e de reprodução do modelo econômico. Para ele, o grupo de educadores tem essa concepção como marca, de que os adolescentes não vão passar desse limite. E um limite da própria reeducação ou ressocialização:

“os educadores já vão imbuídos de que eles não vão passar de um curso profissionalizante, é uma marca no nosso grupo, entendeu, era muito difícil a gente fazer uma discussão assim... né, nunca teve.. que a gente faz pra esses meninos entrarem na Unicamp, nem se perguntar sobre isso a gente se perguntava. Por quê? Porque todo o grupo de educadores já vai formado com essa concepção que a gente pode chamar hoje de neoliberal, mas é a posição da burguesia que sempre foi de defender curso técnico pra trabalhador e universidade pra classe média, pra alta burguesia” (Pedro).

Implicitamente fica contida a concepção de que o educador, de certo modo, pertence a uma determinada classe social ou incorpora a visão de educação que seria de uma determinada classe social.

Para o entrevistado, isto é entendido como uma limitação do educador por conta de uma tendência dos profissionais da área de infância e adolescência em não considerar suas condições materiais e sociais. Melhor dizendo, estes profissionais, do ponto de vista do educador entrevistado, estariam reproduzindo um modelo econômico e um modelo educacional excludente. Um educador conscientizado deveria questionar o modelo econômico e o modelo educacional existentes, para Pedro, isso

fica evidente quando reflete sobre o acompanhamento escolar dos meninos e meninas atendidos:

“Então, a gente só lembrava que o menino ia pra escola quando tinha problema na escola, problema de disciplina, problema de nota baixa... aliás, nota baixa ninguém se importava, porque sabia que no final do ano aprova, tem uma aprovação automática, a gente só ficava ligado, atento às frequências. Se ele tava ou não freqüentando. É... o rendimento e mais especificamente o modelo educacional das escolas onde esses meninos estudavam, ih! Ninguém nunca falava nada, nada, nada. Era um mundo à parte, era o mundo do Casa Amarela e a oficina, e o resto! Né?” (Pedro).

Contudo, Pedro reconhece que, quando se insere dentro da instituição, deixa de lado a organização do grupo, a conscientização política, ou seja, se percebe alienado também, e talvez por isso, não consiga fazer uma leitura política de sua ação como educador dentro de uma instituição governamental, percebe as relações de seu trabalho como um servidor do Estado:

“Só que, quando eu fui pra esse programa, e eu deixei de lado isso aí, foi automático, eu entrei numa oficina comecei a reproduzir oficina, depois via que por conta de um ou outro avanço isso aí ia sendo substituído, sem eu saber, inconscientemente”.

“o problema é que a gente se acha diferente, a gente não é diferente, a gente sofre o mesmo processo de alienação” (Pedro).

Deste modo, os conhecimentos políticos, pedagógicos, psicológicos, de literatura, de arte que são anunciados pelo educador e que foram se constituindo no seu processo de formação, a construção de uma metodologia de trabalho nas oficinas, que ele reconhece como avanço, parecem perder suas forças de transformação quando separa o universo político mais amplo do universo político pedagógico, correndo o risco de que sua intervenção educacional se torne somente uma intervenção técnica.

Pouco iluminados são os caminhos de enfrentamento que o(a) educador(a), muitas vezes, tem que fazer em relação ao seu contexto de atuação. Quando o qualifica como violento, abandonado, miserável, percebe-se parte da

realidade social dos grupos com os quais atua. O educador se defronta com a violência institucional, que impõe normas, modelos, que regula as relações de poder, com a miséria de recursos materiais, com a falta de recursos humanos, com a miséria de investimento nos recursos humanos, com o abandono ao trabalho solitário e competitivo, sem espaço de troca, de conversas, impossibilitando a construção coletiva do saber.

Para esses dois educadores entrevistados, a construção de suas concepções de educação, de como se vêem educadores no espaço da oficina e na instituição, a percepção de quem são as crianças e adolescentes atendidos parte de pontos diferentes: para uma, a relação com o outro é o ponto de partida, para o outro, é a estrutura social e econômica.

Entretanto, para os dois educadores, as necessidades, as faltas, a negação dos direitos básicos são pontos em comuns, assim como a falta de recursos, o trabalho isolado, a falta de acompanhamento do trabalho do educador, principalmente nos períodos iniciais de trabalho, e a limitação dos programas sociais de políticas compensatórias. Podemos dizer que as faltas não pertencem somente às crianças e aos adolescentes atendidos, elas invadem o educador, colocando-o como desprovido, a quem falta muita coisa, é o que relata Mara quando exploramos suas dificuldades no início de seu trabalho:

“Olha foi falta de capacitação, nenhuma, nada, chegou para desenvolver um trabalho que não tinham diretriz, não sabiam o que queria, um serviço acéfalo, o isolamento, né, que a gente foi submetido nos primeiros anos nas oficinas, o trabalhar sozinho, o ter que dar conta do seu recado, ausência total de cobrança, de supervisão enfim de tudo, de controle da instituição, um trabalho solto, largado, que eu fazia se eu fosse uma pessoa responsável, comprometida, se não, eu podia não fazer que ninguém ia saber, podia dizer que estava fazendo que não tinha uma checagem, um acompanhamento, a dificuldade dos recursos materiais para poder começar uma atividade e a solidão mesmo, que eu acho que é o que mais pesou, assim, o trabalhar sozinha, trabalhar numa comunidade, trabalhar com a violência, trabalhar com questões sociais muito sérias, sem nenhum recurso, sem parcerias, sem rede, sem nada, amarrado, demorei muito para começar a construir isso porque eu não conhecia aquela comunidade, não conhecia aquele lugar, não conhecia aquele espaço, não conhecia aquelas crianças, não tinha apoio nenhum e não conhecia o que esperavam de mim ali, eu não conhecia o trabalho” (Mara).

Os educadores, quando falam das necessidades das crianças e adolescentes atendidos, também apontam para o quanto podem ou não prover estas necessidades e o quanto o projeto institucional compromete-se e responsabiliza-se por estas crianças e adolescentes.

No discurso dos educadores, o sofrimento de quem trabalha na comunidade, nas favelas ou nos bairros é sentido por não saberem como orientar o trabalho educativo diante de tantas faltas e pelos objetivos desse tipo de trabalho ter um caráter preventivo para alguns projetos assistenciais/educacionais, que deveriam permitir que as crianças e adolescentes não cheguem a ir para as ruas e para as FEBEMs ou abrigos. As situações existentes nas casas, nas famílias residentes nas favelas e nos bairros de periferia revelam necessidades e carências profundas e, quando os órgãos responsáveis não conseguem articulação com as políticas públicas, que no geral é o que acontece, o educador encontra-se de mãos atadas (Rodrigues, 2001, p.150-151).

Para sair da situação de imobilismo, cada educador faz apostas diferentes. Pedro aposta na mudança macrossocial, promovida pela classe trabalhadora, os meninos e as meninas atendidos e suas famílias junto com os educadores posicionando-se contra os seus opressores, contra a injustiça social:

“só uma luta muito grande da classe trabalhadora é que pode mudar, e mais uma luta que mude a sociedade e não vai educar os meninos pra essa sociedade”

“já imaginou o povo do São Fernando, do São Marcos tudo subindo as favelas e ocupando as ruas, o povo do Oziel, no fim esse povo todo está confinado no horror dos bairros, tá tudo bom pra todo mundo, a partir do momento que eles começam a aprender a ocupar o espaço do centro da cidade, esta cidade explode” (Pedro).

É nos pequenos grupos, no trabalho em parceria com a comunidade que a educadora Mara consegue, em parte, superar as dificuldades encontradas. O espaço da oficina amplia-se como lugar de aprendizagens na medida em que a

comunidade, o centro de saúde e a escola formam uma rede de relações vividas no cotidiano da educadora, da família, dos meninos e das meninas, dos professores da escola, dos profissionais do centro de saúde.

“eu acho que assim com os recursos da própria comunidade foi possível superar, as parcerias que aos poucos eu pude ir construindo, com o centro de saúde, com a escola, com a comunidade de bairro, a sociedade de bairro, enfim com as pessoas dali da comunidade que começaram a sentir, confiar no serviço, sentir aquele serviço ali como pertencente a comunidade, contar com eles, contar comigo como profissional para orientação para encaminhamento” (Mara).

A educadora reconhece que teve que dispor de um empenho pessoal, que ela denomina de disponibilidade, de envolvimento, de conquista de confiança da comunidade para superar as dificuldades encontradas no cotidiano, como o trabalho isolado, sem diretrizes, com poucos recursos materiais e humanos. Pode-se concluir que essa foi uma ferramenta diária da educadora, da qual teve de lançar mão diante da ausência da instituição em solucionar dificuldades que, como Mara afirma, não eram somente da oficina em que trabalhava:

“então, assim, na verdade, minha disponibilidade que me ajudou a superar algumas dificuldades, acho que o serviço como um todo não melhorou, não foi possível, não teve sucesso nessa, em superar as dificuldade de todos os educadores, não só a minha lá, porque não era uma coisa que só eu vivia,era uma coisa que outros viviam em outros espaços”.

É importante considerar que quando o empenho pessoal aparece ligado a um desempenho profissional, isso diferencia o funcionário que possui “algo a mais” daquele que é um cumpridor de procedimentos, essa é uma referência que se faz em textos oficiais, como por exemplo, no trabalho nas Casas Abertas, em São Paulo, que delineou um perfil de educador com esta característica (Rodrigues, 2001, p.106). Possivelmente, essa qualidade ou necessidade de qualificação para o educador, de ter esse “algo mais”, ou um tipo de empenho “pela causa” acaba sendo utilizado como um pré-requisito para o educador, um elemento de seu perfil que serviria para as

instituições governamentais ou não-governamentais se desresponsabilizarem pelas crianças, pelos adolescentes e pelos educadores.

No espaço da oficina, agora ampliado pelas parcerias, pode-se destacar um aprendizado que é o reconhecimento como educador e educadora daquelas pessoas que buscam melhorias para sua comunidade. Essa aprendizagem amplia a sua visão de educador que se constitui somente pela formação acadêmica, ou pela formação profissional, ou por uma qualificação ou capacitação específica:

“Porque eu acho que, na maioria das vezes, é o que acontece, né, com as pessoas que estão ali na comunidade, que estão buscando melhorias pra comunidade, que estão fazendo esse papel. Eu não me via educadora, muitas vezes, indo até aquela comunidade, fazendo o meu trabalho e indo embora. Sabe? Parecia uma coisa muito pontual ali, ia lá, atendia os meninos sem nenhum envolvimento, né, era uma coisa muito fragmentada, descolada daquele contexto. Eu saía de casa, ia até lá, tinha uma oficina, montava, fazia e ia embora. Embora a minha proposta fosse de uma atuação muito mais ampla, o serviço, a instituição também não me deu condição pra que aquilo pudesse se ampliar.”

A reflexão sobre a prática de encontrar quem pode ser parceiro, dividir idéias, compartilhar saberes, negociar situações é um aprendizado na formação do(a) educador(a), ou melhor, um dos elementos na formação do(a) educador(a) que é ser educador(a) junto com as crianças e os adolescentes e com outros profissionais e/ou adultos:

“Então, eu acho que isso foi um aprendizado muito grande pra mim de que é possível se trabalhar em parceria, é possível dividir idéias, é melhor dividir, é melhor fazer junto, né, dá mais segurança, dá mais conforto pro grupo”.

A experiência de Mara na oficina mostra justamente a possibilidade de se demorar ali, de imergir e emergir nos encontros com os espaços e com as pessoas, de ouvir o outro, tentar compreender seus interesses, de poder demorar-se na sua proposta de atuação que não estava somente no papel, foi se escrevendo nos acontecimentos. E que pode nos levar a concluir junto com as reflexões de Mara a respeito de si como educadora:

“É uma coisa antes disso, eu acho, né, ele surge da experiência mesmo, do que é que você é capaz de fazer pelo outro; do que é que você é capaz de, junto com o outro, promover. Pra ele e pra você também”.

Por fim, Mara define sua concepção de educação ampliando-a para além da formação escolar, tão conhecida na vivência da infância e como professora:

“assim, eu vejo a educação, hoje, muito maior que isso, eu vejo a educação como uma possibilidade muito maior que essa de formação escolar, né, como formação do sujeito, como possibilidade do sujeito crescer, se tornar, vir a ser”.

Podemos dizer, apoiados no relato dos educadores, que eles aprenderam na oficina a construir uma metodologia de trabalho, aprenderam a construir ferramentas práticas como a dialogicidade e a negociação, o grupo aparece como uma ferramenta prática/teórica importante e principalmente que a oficina pode ser vivenciada como um lugar de experiência, um espaço que se abre para acontecimentos, como uma experiência que transborda a idéia de trabalho como pretensão de conformar o mundo, como um pretexto para ação, para produzir algo, que move o sujeito a querer o que não é (Larrosa, 2001, p.05).

7.3 O trabalho nas ruas: as aprendizagens no se formar educador

Conforme apresentado nos capítulos anteriores, os educadores são formados em Psicologia, tiveram experiências profissionais na escola como professores, dois educadores já tiveram experiências profissionais na área da infância e juventude, e podemos considerar que todos os entrevistados aprenderam a educar crianças e adolescentes ao longo da vida, muito antes de exercerem a função de educadores tanto na escola como nos projetos educacionais/assistenciais.

Como dissemos anteriormente, o educador não opta por ser educador social, é uma condição que assume pela necessidade do emprego e pela escassez de oportunidades de exercer a profissão de psicólogo.

Como já foi dito anteriormente, os educadores atuavam tanto nas ruas como nas oficinas. No item anterior analisamos mais detidamente o espaço da oficina. Neste item analisaremos o espaço das ruas.

Os educadores João, Pedro e Mara apresentam, por meio de seus relatos, o trabalho como educador nas ruas. Todos os educadores entrevistados, com os referenciais que trazem consigo, atuam ou atuaram no trabalho de rua, cada um em um momento diferente, com vivências como educadores de rua anteriores e exteriores ao Projeto Casa Amarela, e outros que iniciam o trabalho como educador de rua em diferentes momentos históricos do projeto.

Para apreendermos o que o educador aprende no espaço da rua e como este espaço se constitui em lugar de ensino aprendizagem e de formação para o educador, faz-se importante compreender quais significados a rua e ir para a rua adquirem para o educador.

Partindo da experiência profissional do educador João, em seu primeiro trabalho como educador de rua na Pastoral do Menor, se percebe que uma definição prévia do papel do educador é desconhecida, tendo sido lançado à rua sem saber o que fazer:

“a definição do papel de educador. Eu não sabia. Desde a Pastoral até quando a gente veio pro Casa Amarela, que era uma coisa assim, ‘tá a gente vai pra rua’ ” (João).

Ir para a rua significa sair dos espaços protegidos do projeto e ter que adentrar num outro mundo, ter que desmanchar universos rígidos, fixos e constituir um novo campo. Esse encontro de mundos traz o medo para o educador, pois é um

encontro com algo novo, num espaço ambíguo, repleto de incertezas, oposto à instituição e ao que ela oferece.

Ir pra rua também significa se defrontar com as contradições do mundo da rua. Os educadores de rua em sua infância vivenciaram a rua, aprenderam na rua e foram educados sobre a rua. Os seus relatos destacam-se pela riqueza com que apresentam a rua como lugar de brincadeiras, das festas populares, de convivência de crianças e adultos, quase como o quintal de casa. Lugar em que podiam transitar, ter acesso livre, aventurar-se e retornar para casa, para a segurança familiar. João, em sua vivência na infância, apresenta a rua onde morava como uma extensão da casa, espaço, ao mesmo tempo, da conversa dos adultos e das brincadeiras das crianças, aprendendo que a rua era permitida quando acompanhado de um adulto responsável:

“Eu lembro de uma rua que não era calçada, eu morava num bairro que não era calçado, e tinha muitas famílias vizinhas que no final de tarde saíam para conversar, tipo assim, as mulheres terminavam o serviço e aí puxavam um papo, assim, e quando via tava lá, aquelas pessoas conversando, aí as crianças já iam pra rua e já iam curtir e tal. Às vezes meu pai era meio bravo e não gostava muito que a gente ficava na rua, mas quando minha mãe tava perto...” (João).

Segundo Adorno e Silva (1998, p. 11), a rua representa um conjunto de territórios que rompe com a dimensão do tempo, forçando os limites entre possível e impossível. Na rua se pode transitar de um espaço para outro, obter coisas que o mundo da casa não permite. A rua aparece como um território de aventuras e riscos. Essa experiência guarda em si também o significado da experiência jovem, da passagem para uma pretensa liberdade adulta. Ir para o centro da cidade é o desejo de muitas crianças e adolescentes que saem dos bairros periféricos em busca de sobrevivência e de prazer, lazer, diversão. Assim, Mara nos fala do seu fascínio pela rua:

“A rua pra mim, sempre foi uma coisa fascinante. Eu morava num sítio quando eu era criança, e a cidade a gente chamava de rua. Então a gente falava: ‘Vamos pra rua?’ Era como se:

‘Vamos pro centro? Vamos pra cidade?’ E ir pra rua era um negócio maravilhoso, eu adorava ir pra rua. (...) Depois, quando eu era adolescente, ir pra rua era mais maravilhoso ainda. Porque era à noite que se ia pra rua, era pra namorar, era pra um espaço, pra um grupo, enfim. Eu ia pra rua matando aula, eu ia pra rua fugindo de casa, então a rua tinha um outro...” (Mara).

A rua ainda pode ser lida como possibilidade de um outro mundo ritualístico. As festas, os cerimoniais, os rituais são modalidades de relacionar permanentemente a casa e a rua. Da Matta (1997, p.62) destaca esta possibilidade de ler a sociedade brasileira, com seu extensivo sistema de rituais que unificam o mundo por meio de uma visão em que rua e casa se tornam espaços reunidos por uma convivência temporária e utópica de espaços rigidamente divididos no mundo cotidiano. Pedro relata a vivência destes momentos de junção do mundo da casa e da rua nas festas populares, nos carnavais presentes em sua infância:

“eu ia pra brincar, né, empinar pipa, jogar bola, pra namorar, pra paquerar. Aí em festa; em Belém tinha muita, tem até hoje, tem o Ciro, vão um milhão de pessoas pra rua, imagina, um teatro de um milhão de pessoas. Um verdadeiro teatro vivo. Fora os arraiais, os brinquedos, né, de roda gigante, de carrossel, as brincadeiras todas, todas que você pode imaginar. O Boi Bumbá, a festa dos cordões de pássaros, carnavais, os blocos de carnavais” (Pedro).

A rua é reconhecida pelos educadores como um lugar de aprender, que remete à vivência que o educador teve em sua infância na rua, ao aprendizado do brincar, ao convívio coletivo com amigos, vizinhos, primos, às crianças mais velhas aprendendo a cuidar das mais novas, aprendendo sobre temas considerados proibidos em casa, como a sexualidade, por exemplo:

“Assim como a gente aprende muito na rua, quando se é criança, e se brinca na rua, né? Eu vivi uma época em que os pais ainda tinham uma relação muito fechada com os filhos, em que se tratava da sexualidade era um tabu, uma coisa meio velada, e eu aprendi na rua sobre tudo isso. Aprendi com a rua, com os personagens que viviam ali, né, com os atores ali na rua, naquela época, né, naquele lugar. E eu acho que isso não mudou, aonde se têm pessoas, se constrói, se educa, se aprende, né, se ensina, acho que é isso”. (Mara)

O ir e vir da rua nos coloca em trânsito por entre espaços e tempos. Transita-se da casa para a rua, para sala de aula, para os quintais. Aprende-se com essa vivência a dinâmica da rua, que é um lugar de movimento, de acontecimentos, de aventura, de busca de uma vida melhor. Simultaneamente, a rua é um lugar perigoso, um lugar de desqualificação social, um lugar de desordem.

O espaço da rua, na infância e na adolescência, apresenta-se relacionado ao prazer, mas quando se transforma em lugar de trabalho do educador, apresenta traços de medo da violência, insegurança, de um lugar que perdeu seu fascínio, que não é cuidado, que deixou de ser um espaço público, coletivo, de encontro e tornou-se um lugar de passagem. A possibilidade de trânsito entre espaços no mundo do adulto se congela num lugar de passagem, passar para a vida séria, ordenada, constituir sua própria família, um lar, trabalhar etc.

Parece que a rua fica como lembrança, uma rua distante, de uma experiência que não pode ser resgatada, ou não se sabe o modo de usá-la como ferramenta de trabalho nem mesmo se serve como tal uma vez que o espaço urbano adquiriu novos significados. Da vivência de infância, a brincadeira na rua é um registro forte que o educador aponta, mas sente dificuldade de expressar claramente o que ensinar por ter vivido numa rua outra que não a rua urbana. É o que fala João:

“Não sei, as pessoas, o que a gente ensina da rua pras pessoas né, o que a gente aprendeu de rua, o quê que eu aprendi de rua, também é um outro contexto, era uma cidade pequena, uma cidade do interior. A gente brincava na rua, tinha uma outra experiência; não é dessa da rua urbana, do movimento, desse monte de gente, dessa pluralidade de coisas.”

Esse educador tenta separar o que ele acha que os meninos aprendem na rua e o que ele, como pai, ensina sobre a rua para seus filhos. Associa, ao que se ensina sobre a rua, o extrato social a que pertence cada um e o pensamento social que liga pobreza a marginalidade e violência. Para a criança “classe média”, o que é possível ensinar sobre a rua é o seu aspecto de desordem, lugar indevido para elas.

Por outro lado, para a criança de rua, não se sabe o que ensinar uma vez que elas aprendem a sobreviver de alguma forma, mesmo que seja por meios não convencionais.

“É... aí a gente vai entrar um pouco no ponto de vista do menino e no ponto de vista do que nós, pais de família, classe média, pensamos. Porque eu, por exemplo, pros meus filhos, o que é a rua, o que eu passo pra eles, é diferente, do que, do que é a concepção do menino sobre a rua. Então, o que se ensina na rua de positivo e negativo, né, pro menino acho que isso é muito doido. (...) Se ele for viver como meu filho, como eu ensino pro meu filho, é... que a rua não é um espaço legal pra você dormir, que ela é violenta, que ela é fria, que ela oferece perigos, então, é esse o mundo da rua também”.

O mundo da rua é ambíguo, é positivo e negativo ao mesmo tempo. No discurso dos outros educadores também aparece uma visão ambígua da rua, como lugar de fascínio e de medo, de movimento e de paralisia.

Como bem demonstra Da Matta (1997), na relação entre os espaços da casa e da rua, também estão colocados dois tipos de temporalidade, o tempo da casa, da família, dos amigos, que se refaz toda vez que se entra ou sai de casa, e o tempo da rua, impessoal que não dá direito a saudade. Tempo da rua com seus movimentos desordenados, o movimento é um modo típico da rua. No olhar de João para a rua como movimento de ir e vir, de luzes, de vitrines, de uma certa fascinação e de movimento de violência e medo, de desencontro das pessoas:

“a rua é um mundo rico de... rico de muitas coisas né, assim, um mundo dinâmico, movimentado. Eu vejo a rua como movimento, basicamente. Fala em rua, eu lembro de movimento; movimento de pessoas, de carros, de luzes, de mundo, de vitrines, e também, hoje né, com essa loucura que a gente vive nas cidades, movimento de violência, movimento das pessoas com medo, das pessoas indo e vindo pensando em proteção, segurança”.

Para Mara, a rua “tinha um significado muito maior. (...) Era uma coisa de conquistar a cidade, sabe, de engolir a cidade (...) é um espaço onde tudo pode acontecer”. Significado semelhante ao de muitas famílias, crianças e adolescentes que saem de suas cidades de origem e vêm tentar a vida na cidade metropolitana.

Entretanto, a educadora guarda em sua concepção de rua certa ambigüidade:

“É isso, é um lugar com uma certa magia, que eu acho que vem de uma coisa muito, né, atrás, de infância, de o que era, de brincar na rua, e hoje ainda é, que eu ainda acho, que a rua é um lugar bom, saudável, gostoso. Agora, também é hoje um lugar que me dá medo, que me assusta, que me apavora, às vezes, né, que me comove muito, noutras situações, mas ela continua sendo um lugar de muitas possibilidades”.

Para o educador Pedro o espaço da rua significa espaço de socialização, em que historicamente as pessoas sempre aprenderam a fazer leitura de contexto, construir idéias, visão de mundo, e ele, como homem, paraense, educador, aprendeu na rua:

“É um espaço de... é como eu falei a educação acontece em qualquer lugar, a educação vista como um processo histórico, né, de construção de contexto, construção de idéias, construção de visão de mundo, concepção... construção de brincadeiras, de festas populares, sempre isso aconteceu na rua, eu aprendi muita coisa na rua, esses meninos de rua, por exemplo, lá do Brás, que ainda preservam algumas festas populares lá... em São Paulo, eles aprendem muita coisa, aprendem a interagir, aprendem a fazer leitura de contexto. Isso não é novidade, sempre se aprendeu na rua.”

Este educador também faz uma crítica à perda da potência do espaço da rua como um lugar de criação, de encontro e de aprendizagem, fala da perda do espaço público em cidades como Campinas e São Paulo, da deterioração dos pontos de encontro entre as pessoas e expressa em sua fala o lugar marginal que adquirem aqueles que estão na rua:

“Em cidades como Campinas, acho interessante falar nisso, em cidades como Campinas , como São Paulo, que há uma deterioração dessa prática do homem público de usar o espaço público pra dimensão do lazer, dos pontos de encontro, parece que quem gosta de estar na rua é criminalizado, patologizado.” (Pedro).

O processo de urbanização das grandes cidades associado ao acirramento da desigualdade social, ao movimento de moralização da rua compõem a

formação do pensamento social que liga pobreza e marginalidade e traz a violência, o medo e a insegurança como características marcantes desse espaço:

“o que a rua perdeu... foi isso que aumentou a miséria, aumentou a violência, o tráfico de droga é um referencial de mudança muito sério, entendeu? E... as festas que foram sumindo, os grandes pontos de encontro foram sumindo, aí ficou abandonado ao silêncio, à escuridão, à violência, ao tráfico, entendeu? O que eu acho que o movimento tem que ser o contrário, tem que ser de outra; agora isso é um projeto da república, desocupar as ruas, confinar as pessoas dentro de casa, dentro dos apartamentos, dentro dos condomínios, dentro dos conjuntos habitacionais, isso é um projeto, isso não acontece sem querer não”. (Pedro).

Pedro destaca em sua concepção sobre a rua a característica desse espaço como de sociabilidade muito antes de tornar-se educador, e a presença de crianças e jovens que tomam a rua para a finalidade de sobrevivência e trabalho como uma questão sempre presente na história da infância e juventude no Brasil:

“na minha época tinha menino de rua, tinha vendedor de rua, menino com quatro anos de idade vendendo amendoim, vendendo queijo, vendendo queijo assado na brasa, eles faziam aquele fogareiro de lata de tinta e vendia. Sempre existiram essas coisas, geralmente eram meninos negros, meninos pobres, sararazinho, que em Belém tem muito sarará. Sempre foi assim, tá. Esse negócio de menino de rua, menino que trabalha desde cedo ser um problema, isso sempre foi, sempre aconteceu, sempre existiu no Brasil.”

Ir a rua, implica em defrontar-se com estas questões, a rua vivida na infância onde tudo pode acontecer e a rua reconhecida de modo geral como espaço negativo, como desordem, como impessoal e como impossibilidade de viver. Esta é uma das aprendizagens do educador quando ele vai à rua, constituí-la como um lugar a ser construído na relação com o menino(a) de rua, com os demais personagens da rua, com o grupo de educadores.

Podemos dizer que essa não é uma tarefa fácil, como afirma Freire (1985), é preciso não só se dar conta desse espaço e de quem está nele, é preciso refletir, se perguntar sobre si nesse espaço, e esse é um fazer que tem sido invadido pelas perguntas: O que fazer na rua? Como fazer? Para que fazer?

Graciani (1997, p.218) ressalta que a equipe de educadores necessita de preparo, entrosamento e disposição para iniciar sua atuação, com clareza dos seus objetivos, sabendo como pretende chegar neles e também porque se quer trabalhar com meninos de rua. Constatamos, no decorrer dos relatos dos educadores, seja na oficina seja na rua, que iniciam sua atuação sem essas considerações. Diante destas faltas, os educadores vão construindo seus objetivos, distintos entre si, bem como seus modos de fazer na prática.

Quando exploramos sobre o trabalho de rua, João nos conta como foi aprendendo a ir para a rua e quais suas impressões:

“topei a parada e comecei a sair na rua. Era uma assistente social (...) era uma freira que coordenava esse programa (...) era eu e mais duas educadoras... Ela [a coordenadora do programa] saía com a gente pras ruas, ensinava a gente a fazer as abordagens, chegava no menino... Ela sempre falava ‘olha, você tem sempre que respeitar o espaço dele, porque ele tá na rua, mas ele tem, esse é o espaço que ele tá vivendo’. E ela levava a gente nos mocós e, era impressionante, eu fiquei muito impressionado, fiquei assim chocado de ver os meninos. Eu lembro do B. nessa época, B. tinha 7, 8 anos, talvez nem isso”.

Nesta vivência de João, o que é ensinado é o respeito à rua como um espaço de sobrevivência do menino e da menina. Na perspectiva de Ghiggi (1997) o mocó⁴ é um lugar de formação, com regras e normas a serem cumpridas que se contrapõe às alternativas oficiais, à casa, aos abrigos e aos espaços do projeto. É um espaço em que se constrói um jeito de ser e de viver diferente de todos os outros de que se têm conhecimento.

Segundo Silva (1997) expõe em seu trabalho sobre as crianças trabalhadoras das ruas, para estas crianças, a rua significa um espaço de circulação de pessoas em busca de sobrevivência. As situações cotidianas e as relações são permeadas por conflitos e contradições, sendo assim, aprendizagem de novos modos de conduzir a vida acontecem por medo, necessidade ou segurança. Esses novos

⁴ Mocó é uma expressão usada pelos meninos e meninas de rua para se referirem ao local de moradia na rua, geralmente residem nestes espaços em grupo.

conhecimentos são considerados como não próprios da infância, por serem referentes ao mundo das relações de trabalho, troca e subsistência e não ao mundo escolar, no qual se esperava que elas estivessem.

Desse modo, fica difícil para o educador conceber que, da ida para a rua - provocada por todos os fatores que se discutem exaustivamente, como as causas sócio-econômicas, a má distribuição de renda, a injustiça social, a violência familiar, a exclusão escolar -, cria-se um modo de viver nas ruas e um jeito de ser que causam estranhamento ao educador, que, por seu turno, confunde suas concepções de rua, de criança e de adolescente.

Quando relata o início de seu trabalho como educadora de rua após o término do trabalho na oficina, Mara expõe o seu desconhecimento naquele momento sobre o modo de viver dos meninos e meninas de rua, parecendo preservar certa curiosidade por esses sujeitos, tem perguntas a fazer sobre eles. Talvez a fala de Mara possa apresentar indícios de uma concepção de criança sem recursos, abandonada, frágil, sem capacidade de defesa, idéia ainda muito presente na nossa sociedade de um modelo de ser criança.

“Não sei, assim, se eles... né? Não substituem isso, não arrumam um substituto pra isso, eu não sei como é. Pra mim isso ainda é uma incógnita, né. Como é que eles sobrevivem? Como é que sobrevive uma criança de 8 anos na rua? Que mecanismos ela usa e dispõe e... eu ainda não pensei, não conheço isso.” (Mara)

Quando relata o que os meninos de rua aprendem na rua, o que se educa e quem educa na rua, encontra respostas para suas perguntas. Descobre uma linguagem, a existência de uma organização, o uso das leis, dos serviços, do atendimento e do educador como parte de sua estratégia de sobrevivência, a interação com diferentes personagens:

“Tudo educa na rua. Tudo constrói um saber. Pensando nas crianças e nos adolescentes que vão ali, eles se educam pra viver ali, eles têm uma série de aprendizados que eles precisam adquirir, quando vão pra rua, pra sobreviver ali. Isso eu acho que é um processo de educação.

Acho que não cabe questionar a que ele serve, né, mas é um processo. Ele aprende a sobreviver, ele aprende a pedir, ele desenvolve um jeito, né, de abordar as pessoas, ele constrói um aprendizado, aprende a se defender da polícia, ele aprende uma linguagem nova, uma forma de expressão nova, uma linguagem mesmo, né, de gestos, de fala, de palavra, de né? Ele conhece, passa a conhecer coisas sobre os serviços, o atendimento, a lei, o estatuto, talvez ele não aprendesse na escola formal ou dentro da casa dele, eu acho que a rua é um espaço de educação.” (Mara)

As relações conflituosas e contraditórias vividas pelos meninos(as) de e na rua estão presentes no trabalho do educador e são reconhecidas na concepção de criança e adolescente. Essas crianças são concebidas pelo seu comportamento diferente, carente, violento, que ataca e pede proteção. A habilidade de defesa também é compreendida como aprendizado positivo, no sentido de garantir a sobrevivência do menino(a) de rua e, como negativo, porque é adjetivado como dissimulado, teatralizado, encenado num cenário surreal que inspira histórias reais e imaginárias:

“ele é vitimizado, mas também, ele também adquire um arcabouço muito grande de defesa, por exemplo, a própria questão da vestimenta deles, (riso) dos cobertores que parecem vampiros quando passam a noite aqui na Benjamim Constant. Aqueles cobertores, aquilo parece uma cena cinematográfica. Aqueles meninos, aqueles seres, parecem que eles flutuam assim, nem parecem que eles andam, caminham. É meio que... aquilo cria uma imagem do que é ser menino de rua. Quem são esses seres noturnos, pequenos, né, com vozes de menino? Quer dizer você cria toda uma imagem, isso é o quê? isso é um recurso que eles desenvolveram, aquele cobertozão... sem contar na sagacidade, no jogo de cintura que eles têm, na coisa de chegar nos carros, na coisa de pedir o dinheiro, na coisa de, às vezes ele tá com você aqui conversando, que por acaso encontrou, e de repente ele vira e faz uma cara assim de dó e pede 'ô tia, me dá uma esmola, por favor', aí vira pra você e continua conversando como se fosse só uma encenação aquilo, então aquilo é uma aquisição de recursos, de defesa; só um exemplo”.(João)

Adorno e Silva (1998), no trabalho sobre mapeamento das ruas do centro de São Paulo, através do relato dos educadores, demonstram que a forma de circular, se portar, pedir e/ou roubar compõem uma referência estética da rua. Na interação com as pessoas, o menino pode ter uma abordagem mais agressiva, passando a imagem de perigoso, ou, ao pedir esmola, pode fazer “cara de dó”, passando uma imagem de abandonado. Os autores observam que essa estética

acaba se firmando inclusive através dos trabalhos sociais, que tentam dar assistência a quem está na rua distribuindo comida, cobertor e roupas. Nas palavras de João, os próprios transeuntes e comerciantes também reafirmam essa estética:

“Acho que todo mundo educa, acho que os meninos que estão na rua estão aprendendo coisas com as pessoas que fornecem marmiteira, que dão dinheiro. Isso é, estão ensinando algumas coisas, não é o educar do ponto de vista formal que a gente entende, que é o educar coisas boas, né, não é isso? Ele tá aprendendo, tá aprendendo algumas coisas, se ele pedir, se ele fizer cara de dó, se usar o cobertor, as artimanhas, ele vai conseguir sobreviver”.

Para o educador, quem educa na rua se confunde com aquele que educa em casa ou na escola, como por exemplo, sobre as leis de trânsito. A rua ensina a desconfiança, a lidar com as incertezas, com o desrespeito à lei, como lugar em que se pode sair fora da ordem estabelecida, isto é, o educador também aprende a sobreviver na rua:

“Quem educa? Hum... tá começando a apertar o cerco, hein Ana [risos]. [Silêncio]. Eu acho que... continuo com essa minha visão geral que, por exemplo, é... o movimento dos carros na rua, eles educam, eles estão ensinando coisas. A gente sabe, por exemplo, que o verde é pra seguir e o vermelho pra parar. A gente sabe relativizar isso, que a gente vive num mundo onde nem sempre essas leis são respeitadas. Então, quando eu vou atravessar o sinal, por exemplo, mesmo que o sinal esteja aberto pra mim, eu vou dar uma olhadinha; quem me garante que o cara não vem embalado e me atropela. Então, eu não confio, eu confio mais ou menos, esse é um aprendizado que eu aprendi, pra mim mesmo”.(João)

Conforme constatamos em capítulos anteriores, notamos que a criança e o adolescente descrito nas concepções num âmbito mais genérico do que seria criança e adolescente difere, em alguns momentos da entrevista da criança e do adolescente atendidos, mesmo que os educadores explicitem que aquela concepção está em constante construção. Quando descrevem o que essas crianças aprendem na rua e a dificuldade de apontar o que ensinam na rua, mostra a complexidade e dificuldade de compreensão do que os meninos e meninas atendidos querem, pensam e compreendem da sociedade em que vivem.

Essas interpretações que o educador produz sobre a rua como lugar de incerteza, de desconfiança, de medo, de ilusão impedem que consiga aceitar os conhecimentos produzidos por esses grupos como válidos, que precisam ser escutados e compreendidos como tal e impedem, ainda, que contribuam para a avaliação que esses profissionais fazem da mesma sociedade.

João relata que, no início de seu trabalho como educador de rua no serviço público estatal, o objetivo da instituição em relação ao educador social não era muito claro. A equipe de educadores de rua trabalhava junto com um grupo de assistentes sociais que realizavam atendimento à população adulta de rua, e os educadores atendiam às crianças de rua no mesmo espaço de atendimento aos adultos. Essa forma de trabalho de rua com crianças e adolescentes estava em desacordo com a concepção de educação dos educadores e, inclusive, com o Estatuto da Criança e do Adolescente:

“a primeira experiência minha, quando eu cheguei no Casa Amarela, foi assim.... Ah, eles estavam construindo o SARES, que é o Serviço de Atendimento e Referenciamento Social, que era da Assistência Social, que trabalhava com a população adulta, e eles, estrategicamente, colocaram a equipe de 6 educadores de rua para fazer o trabalho com criança no SARES. Só que era uma trabalho que não tinha um local de atendimento. O atendimento era feito no SAMIM, junto com os adultos, sem a menor infra-estrutura, sem a menor condição de desenvolver qualquer proposta pedagógica, educacional, enfim, era catar menino na rua. Quando a gente percebeu aquilo, foi muito engraçado, mas todo mundo concordou que aquilo que não estava certo, que não dava pra fazer daquela forma, que isso não era atendimento, com base no que o próprio concurso havia pedido pra gente: conhecimento dos direitos da criança e do adolescente, do Estatuto, de propostas que pudessem vir a trazer outras possibilidades pros meninos, e não fazer um trabalho de recolhimento, né, assim uma visão completamente higienista da cidade, tinha que limpar, tirar o menino” (João).

Essa percepção dos educadores levou-os a discutirem entre eles, a se perguntarem “O que é esse projeto, qual é nossa função? Se for essa, nós não vamos fazer”. Nas trocas de experiências e nas conversas, João acredita que os educadores foram identificando-se por estarem numa mesma condição, tanto os educadores das ruas como os educadores das oficinas. Essa mobilização dos educadores em perguntarem sobre seu papel como educadores junto a coordenação do projeto trouxe

um reorientação do trabalho de rua para atender os meninos e meninas que trabalham no mercado informal.

Os objetivos desse trabalho de rua ainda não pareciam claros para o educador, mas, ao mesmo tempo, solicitava ajuda desse educador para tirar os meninos(as) da rua, que trabalhavam vendendo balas, canetas e outros produtos nos semáforos:

“Eu acho que desde que nós entramos nesse programa em 98, isso nunca foi muito claro. A princípio parecia que era 'ah tá, vamos ajudar a tirar os meninos da rua', e aí nós entramos naquela de encaminhar os meninos pra oficina, fazer contato na rua pra encaminhar os meninos pra oficina e tal. 'Ah, mas espera aí, têm outras coisas que precisamos pensar, que perfil é esse' “. (João)

João relata o que lhe foi ensinado pela instituição sobre o trabalho de rua com os meninos e meninas do mercado informal e aponta a dificuldade de fazê-los permanecer no Projeto Casa Amarela para receber uma bolsa–escola, uma vez que, na rua, já haviam aprendido a vender os seus produtos, a ter uma noção de quanto se ganha e que outros ganhos se obtêm nas relações no espaço da rua. Percebe que tirar o menino da rua e encaminhá-lo para uma oficina dentro do projeto ou nos bairros não correspondia às demandas desses sujeitos:

“Foi ensinado pra mim que fazer abordagem na rua é chegar no menino né, fazer um contato com ele, construir um vínculo de confiança, pra que a partir desse vínculo você possa propor a ele alguma coisa né; foi ensinado dessa forma. Propor o quê? Ah, um convite pra ir pro programa, por exemplo, conhecer o programa, e tal. Mas isso, com o passar do tempo, isso foi se desgastando, a gente foi percebendo as contradições que existiam entre isso e a realidade do menino na rua, na época tinham as bolsas das oficinas né, 30 e 60 reais, conforme as idades, e isso foi explicitando contradições cada vez mais ali, e a gente começou a se questionar qual é esse trabalho nosso, qual é, o quê que a gente tá fazendo, que papel é esse de educador de rua, a gente não tá educando, quê educação é essa? (riso)” (João).

Aprender a construir vínculo, a conquistar a confiança do adolescente exige do educador disponibilidade de arriscar-se no espaço da rua, de adentrar em outro universo. Graciani (1997, p.216) afirma que se constitui como um princípio entre

os educadores sociais de rua trabalhar em grupo/par como estratégia de fortalecimento para minimizar a insegurança e o medo quando vão ao encontro dos meninos e meninas de rua. Esse princípio faz parte de uma das dimensões do trabalho de rua, que, além de atender às necessidades básicas dos meninos(as), colabora na organização desse grupo social, tendo como referência a organização dos educadores em equipe interdisciplinar que observa, avalia e efetua o trabalho.

Portanto, o estabelecimento de vínculo se constitui do encontro do educador e seu par ou do grupo de educadores com o grupo de crianças e adolescentes para, deste encontro, gestar-se um grupo de adultos, crianças e adolescentes, formando uma rede humana de suporte e aprendizagem mútuos.

Sendo assim, quando o educador e a criança se encontram nas ruas, para que haja construção de vínculo de confiança, tem que se levar em consideração o espaço social “rua” com os seus significados para o adulto/educador e para a criança/menino(a) de rua. Construir um outro lugar que se configure no seu lugar de trabalho e de ensino/aprendizagem, tal como as oficinas foram se constituindo em lugar com significado e sentido.

Obviamente que não é tão fácil ou simples transpor o espaço da oficina para o espaço da rua. A oficina guarda semelhanças com o modelo escolar, apesar de apresentar distinções. A rua pode ser vista como oposta à escola e à oficina, ou ainda, pode ser vista como uma continuidade desses espaços, porque existe a rua da escola, a rua onde se localiza o projeto, local aliás, onde os meninos(as) dormem a noite como forma de buscar referência e proteção.

A construção do vínculo na rua está na relação que o educador e a criança podem constituir na construção do espaço da rua como lugar, que é privilegiado para o menino(a).

Por isso, retomamos o pensamento de Freire (1985) e Larossa (2001), pois, para vivência na rua, é preciso imergir na cotidianidade da rua e dar-se tempo e

espaço para sentir, ouvir, calar, pensar, ter paciência. Emergir para produzir conhecimento, compromisso e ação. Ainda, como bem diz Graciani (1997, p.218), selar um compromisso de fazer daquele espaço físico da rua um ambiente alternativo de educação.

Quando o educador entrevistado cita que lhe foi ensinado a propor um convite para ir ao programa, nos mostra que o convite é a própria normatização da intervenção na rua, pois a instituição já sabe o que propor, o que tem que ser feito e qual o encaminhamento e, muitas vezes, para o educador sentir-se seguro da sua ação, ele segue as normatizações mesmo percebendo que a norma falha, fracassa, se desgasta, que não está em acordo com seus ideais de educação.

O educador vai para a rua e leva consigo sua concepção de criança e adolescente construída ao longo de suas experiências de infância, do convívio com crianças na família, da experiência de ser pai ou mãe, e no encontro com o menino de rua, confronta-se com um outro sujeito, que enxerga o mundo a partir da forma como foi socializado, dos referenciais da sociedade e da cultura da qual faz parte. Neste confronto de dois universos com significados diferentes, o educador, ao longo do trabalho na rua, aprende a olhar para as crianças e adolescentes atendidos, como afirma João:

“Olha! Eu percebo que... eu acho que eu aprendi a olhar de uma forma diferente pra essas crianças. Porque, no começo, quando eu comecei a trabalhar no Casa Amarela especificamente, eu achava que eles eram muito carentes do ponto de vista mais geral possível, carentes de tudo, não sabiam certas coisas, não, não um monte de coisas. Com o passar do tempo, eu fui observando que são crianças que têm carências sim, que tem carências afetivas, carências de recursos para se desenvolver, o próprio estímulo ao estudo, as noções de cultura, a leitura, enfim, mas desenvolvem outras habilidades”. (João).

A observação é uma das ações do trabalho de ir à rua considerada como uma fase importante do trabalho em muitas experiências e projetos. Pode-se dizer que é também uma dimensão do trabalho de rua para que se possa

compreender este universo específico e para o mapeamento dos locais onde circulam as crianças e adolescentes. Essa é uma ação que recebeu influência das técnicas de observação em pesquisa como as técnicas etnográficas, de observação participante (Sarti, 1998; Graciani, 1997).

Nota-se que o educador João, ao relatar o que lhe foi ensinado, não aponta a observação como uma ação do trabalho de rua, mas destaca que aprendeu “a olhar de forma diferente para essas crianças”. O educador qualifica seu olhar, ele aprende a olhar indo para a rua. Esse aprendizado provavelmente faz mais sentido do que aquele que lhe foi ensinado pela instituição porque está imbuído de suas concepções de criança e adolescente, de educação, de rua, das suas experiências profissionais.

No trabalho de rua, a observação é mais do que apenas olhar. O olhar é preparado cuidadosamente para que não seja um olhar ingênuo ou de controle moral. O olhar que os educadores falam requer que se discuta a concepção da realidade social e os conhecimentos desta realidade nos quais se baseia, examinando criteriosamente duas questões: como se olha? o que se vê? O que se olha é mediado pelo significado que o observador atribui ao que vê, envolvendo uma relação entre dois sujeitos e constituindo uma forma de dialogicidade (Sarti, 1998, p.04).

Portanto, desde que nascemos, aprendemos a atribuir significados para realidade em que vivemos, para o modo com que olhamos para o mundo. Essas significações, apesar de serem apreendidas individualmente, são sempre coletivas, isto é, olhamos e percebemos o mundo a partir da forma como fomos socializados, a partir dos referenciais culturais assumidos e interiorizados (ibid.).

O espaço da rua é um lugar de aprendizagem do educador de rua. Para o educador João, aprende-se a descrever o menino de rua pela observação dele no seu cotidiano, observando sua fala, suas gírias, seus movimentos corporais ao atravessar a rua, ao abordar as pessoas:

“quando chega um menino novo, a gente observa, né, eu tenho uma mania de observar bastante o menino, na fala, na forma como interage com outros meninos, na forma como interage com os educadores, como interage com, por exemplo, a servente, (...), com o guarda...” (João).

O olhar, a observação, como acima mencionados, forma e transforma o educador e as relações com os meninos e as meninas e é uma ferramenta para novas experiências. A rua ensina ao educador a educar seu olhar, a objetivá-lo acompanhando o movimento, a dinâmica de quem está na rua.

“Mas eu acredito que depois de meu trabalho como educador, isso se ampliou [sua visão sobre a rua], tanto é que no início do meu trabalho na rua, principalmente, porque eu trabalhei na rua muito tempo, é... é, me fascinava, eu pensava assim 'nossa, eu não observava essas coisas'. Eu não observava algumas situações que quando eu ainda não trabalhava, passava batido, né. Então, você começa a adquirir um olhar mais específico, mais voltado pra algumas coisas, pro movimento dos meninos, por ex., pro movimento dos moradores de rua...”(João).

João e Mara percebem que sua concepção sobre a rua ampliou-se, que não se separa do educador quando deixa o projeto no fim do dia, já não há um limite tão definido nem uma neutralidade. O menino de rua acompanha também o educador dentro e fora do projeto, faz parte da realidade do educador, para alguns de forma dolorosa. Quando se vai para a rua não se volta o mesmo, nem ao ponto de partida:

“Você não passa mais, mesmo no fim de semana, você não passa na rua neutro. 'Ah, não tô vendo, não vou ver nada dessas coisas, não quero ver'. Não tem jeito. Você passa e vê as coisas acontecendo; você cruza com um menino que você atende, é inevitável; e isso te remete ao teu cotidiano, a tua realidade. Então eu acho que antes eu tinha essa visão de que a rua era um espaço dinâmico e tal, mas ela foi enriquecida, essa visão, a partir do momento que me tornei educador de rua”. (João).

“...estar na rua, hoje, implica em lidar com uma situação de miséria, de famílias inteiras na rua, de menino de rua, sair de noite e encontrar menino que eu atendo de dia e ter que lidar com isso, ter que dormir com isso. Isso é muito difícil pra mim. Estar na rua hoje é muito difícil pra mim, nessa rua aqui em Campinas, nesse espaço aqui”. (Mara)

No movimento de ir e vir da rua em seu trabalho como educador, já estamos falando de uma rua institucionalizada, pois quando é incorporada a uma rotina institucional, muitas vezes perde sua força de transformação da instituição,

perde sua força de processo dinâmico e aparece como resultado estático, padrão ou norma (Baremblytt, 1994, p.178).

Muitas vezes os educadores querem trazer as crianças e adolescentes para o convívio institucional por acreditarem que existem possibilidades de se fazer algo, mas quando na instituição, percebem que a mesma não consegue suprir suas necessidades e não cumprem os compromissos que assumem.

As demandas das crianças e dos adolescentes atendidos, manifestadas verbalmente ou corporalmente, são compreendidas pelos educadores como uma possibilidade de retornar os meninos e as meninas de rua para suas famílias ou encaminhá-las para os abrigos. Explorando a concepção de João sobre suas iniciativas para ajudar estes grupos a melhorar de vida e sair da rua, identificamos em seu discurso que a oferta do educador é a reinserção na escola, a institucionalização nos abrigos ou o retorno à família, coisas que superem “minimamente” suas carências.

“Oferecer condições de desenvolvimento, aquilo que eu falei de educar, entendendo que educar é isso, então, eu acho que a partir do momento que você tá indo na direção do menino, cê tá indo pensando ‘bom, ele tá numa condição muito desgraçada’... então, é de dar condições pra ele melhorar essa situação, de sair de alguma forma, e eu acho que isso envolve educação, com certeza.(...) outras possibilidades; que não a miséria, que não a convivência com a droga; pras outras, por exemplo pra escola, por exemplo, por um laço afetivo, seja ele a família, seja ele institucional, mas alguma coisa que supra minimamente essas carências deles.” (João)

Rodrigues (2001, p.151) alerta que a prática de encaminhar as crianças e os adolescentes de rua para suas famílias ou para os abrigos acabam se tornando norma nos trabalhos dos projetos educacionais que se fazem nas ruas, e o educador pode sentir-se menos impotente quando cumpridor das regras institucionais, encontrando sentido para suas ações educativas, “brincando de levar alguém para casa – alguém que quase sempre volta” (ibid.).

No caso dos educadores entrevistados, ocorre de enfrentar esse tipo de norma instituída que, na maioria das vezes, chega ao educador como uma orientação

do que fazer diante das situações limites e muitas vezes de atender a esta norma por não encontrar modos de educar diante da possibilidade que se cria para os meninos e meninas de rua de concretamente escaparem de um modelo de família e de escola que lhes impõe um lugar de fracasso, mudarem de lugar, e de ir em busca, inclusive, dos seus sonhos.

Rodrigues (2001, p.148) nos ajuda a compreender um pouco o que é ser educador diante de tanta falta. "Ser educador é doer". Esta dor se expressa pela onipotência e frustração que sente no trabalho, acreditando que sabe sobre o outro e sabe o que é melhor para ele e para sua família e, quando se depara com as falhas, o fracasso, sente-se culpado e impotente. João traduz em sua fala essa dor constante no trabalho como educador de rua:

"Só que é aí que eu falo pra você que há a necessidade de uma delimitação, porque o fato de tá muito em contato, direto, mobiliza você, cê se envolve com aquilo, mas cê tem que ter uma delimitação, porque aí entra a questão da onipotência, aí, depois, o fracasso, você se sente uma merda, porque você não dá conta daquele poço de desgraceira [riso], entendeu?" (João)

Diante da frustração, o educador se desilude em relação a estar nesse tipo de trabalho:

"Hoje se você perguntasse 'você gostaria de mudar de trabalho?', eu diria que sim. É... pra experimentar outras coisas também, e pra me preservar, porque eu acho que esse trabalho, ele suga muito da gente, ele exige bastante; existe um desgaste físico e emocional muito grande, então eu gostaria de mudar sim, mas eu acho que foi uma experiência válida. Se você pergunta hoje 'você gosta de trabalhar?'. Eu gosto; gosto do que eu faço, gosto de estar com os meninos, gosto da lida, só acho que é uma lida muito pesada, extremamente pesada, talvez pela forma como a gente tá organizado, talvez possa ser uma outra forma de ser educador social sem sofrer tanto (riso)". (João)

Mara inicia o trabalho de rua em outro momento histórico do projeto, quando os educadores reformulavam o perfil a ser atendido, e percebe em seu aprendizado o mesmo que João percebera quando o projeto atendia os meninos e

meninas que estavam no mercado informal. O aprendizado sobre a rua e seus significados: a observar, fazer vínculo com os meninos e meninas, mapear o espaço de circulação pela rua e pensar alternativas de atendimento:

“Então, a gente fez muito intuitivamente um trabalho na rua, né, que foi esse mapeamento inicial, que era, a proposta era um levantamento, né, da circulação desses meninos na cidade, onde eles estavam, como é que eles estavam, como estava se organizando e mais ou menos quantos eram, assim, nesses... né? E que era uma coisa muito distante. Um olhar, né, não era um... Depois começou esse trabalho do contato, do vínculo, né, do estar na rua, que foi um período muito pequeno também. De dezembro a abril. Mas, embora pequeno, muito rico. Porque a gente saía, começamos a pensar em alternativas pra estar desenvolvendo esse trabalho na rua”. (Mara)

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas nos capítulos anteriores pretenderam responder ao objetivo de compreender como os educadores sociais foram se formando no seu trabalho de atender e educar crianças e adolescentes de e na rua, resgatando o processo de formação destes profissionais nos diferentes espaços físicos e de relação com grupos e pessoas. Os educadores se formam, como tais, no espaço familiar, escolar, nas experiências da maternidade, da paternidade e nas experiências profissionais anteriores e exteriores ao projeto educacional/assistencial no qual estão inseridos.

É importante ressaltar que a inserção dos educadores no Projeto Casa Amarela, contexto no qual atuavam no momento da pesquisa, se deu pela necessidade de emprego e os três participantes apontaram-na como fator determinante para ingressarem no trabalho na área da infância e juventude. A contratação por meio do concurso público torna o profissional formado na área de Ciências Humanas em educador social, mas são as incertezas, as dúvidas e os riscos deste exercício que os fazem educadores sociais.

Compartilhamos com Rodrigues (2001,p.200) a idéia de que é impossível traçar um perfil fixo e absoluto de educador:

“não é possível fechar uma interpretação ou representação, mas sim reconhecer os perigos, os riscos do ser educador e, estudando os riscos, perceber as possibilidades de escolha que se delineiam na prática diária que se configura nas ruas e nas instituições que servem como paisagens também mutantes”

Um dos riscos com o qual o educador se defronta é o de ser atravessado pela rapidez das mudanças e o seu trabalho no espaço da rua ou das oficinas também sofrer mudanças. Exemplo disso é a atividade denominada “busca

ativa”, realizada no projeto onde os educadores participantes desta pesquisa trabalham atualmente – o CRAISA. O termo “busca ativa” tem origem na área da vigilância epidemiológica como estratégia de buscar pacientes com patologias que têm relevância epidemiológica e deveriam estar sob controle e cuidado dos serviços de saúde. Com a mudança dos educadores de crianças e de adolescentes em risco para o serviço de saúde, também se muda o enfoque do trabalho de ir à rua com a apropriação da idéia de busca ativa como uma forma de procurar as crianças e adolescentes que freqüentam o CRAISA e que, por algum motivo, deixam de freqüentá-lo.

Na conclusão deste trabalho, um primeiro destaque a se fazer é que o educador se forma, principalmente, na experiência, uma vez que não existe formação básica que o prepare para ser educador social.

Em segundo lugar, é importante destacar duas tensões permanentes no processo de formação dos educadores: como estes agentes se formam enquanto educadores das ruas e das instituições para a infância e juventude, se há, por um lado, o compromisso com a militância social e política, característica marcante na história do surgimento do educador como uma figura advinda dos movimentos sociais e, por outro, a responsabilidade e o compromisso de ser funcionário de uma instituição governamental, legitimada para disciplinar e enquadrar meninos e meninas de rua? E ainda, o ajustamento entre o que ele espera ser como educador e o que a instituição determina e espera dele como tal.

Pode-se afirmar que para estas tensões não se encontram respostas resolutivas, ou seja, no seu cotidiano o educador vive a tensão entre a institucionalização e a não institucionalização das crianças e dos adolescentes de e na rua.

O educador espera da instituição a normatização de seu papel, ao mesmo tempo, tenta romper com as normatizações institucionais. Neste movimento,

entra em contato com as contradições existentes na estrutura social refletindo-as na fala dos educadores quando tentam definir, com suas palavras, o educador social:

“O papel do educador social é preservar o *status quo* capitalista”. (Pedro)

“Na minha visão, o papel de educador é tá olhando pro menino, pra menina, e tá percebendo as carências deles, tá percebendo o mundo dele, o mundo interno dele, e tá em cima dessa percepção, desse *feeling* que ele vai ter, pensar em projetos de desenvolvimento pra esse menino, pra essa menina”. (João)

Estas duas falas ilustram a tensão que se mantém no *tornar-se educador*, que é a de exercer o papel de um agente a favor do controle social e o educador como mediador de conflitos.

Pedro apresenta concepções mais rígidas: se concebe como educador, porém, rejeita a definição de educador social por considerá-la imbuída da idéia de educação para controle das classes subalternas.

Nos depoimentos de João, observamos o esforço em manter suas concepções de criança e adolescente, de educação e dele como educador, dentro de uma linearidade, buscando condições de desenvolvimento para as crianças e adolescentes atendidos e, conseqüentemente, para seu papel de educador.

Acompanhando os entrevistados na busca de suas compreensões sobre saberem o que faz o educador social, para que serve ou a quem serve seu fazer, encontramos Mara, que se forma educadora na experiência, constituindo a imagem de um educador incompleto, como afirma em suas palavras:

“agora, eu não sei se eu ainda sou, se já sou, se vou **ser uma educadora, é uma tentativa.**”

Apesar de perceberem que o processo educacional ocorre na vida, nas relações familiares, em grupo de amigos, nas relações profissionais, onde, nesses diferentes espaços foram construindo suas concepções de criança e de adolescente, de educação, e que, portanto, existem diversos lugares nos quais acontecem as relações de ensino/aprendizagem, o educador não valoriza o que sabe fazer e as formas de conhecimento que se produzem fora dos espaços formativos considerados formais.

O trabalho é um espaço formativo reconhecido pelos educadores, mas, muitas vezes, não é valorizado como formação importante, assumindo uma condição burocrática de acordo com as atribuições do cargo. Aparece como dificuldade para os educadores a legitimação de espaços não formais da prática dos educadores de rua e das oficinas como produtores de conhecimento teórico e científico. Provavelmente uma das razões disso seja a falta de oportunidade de sistematizar o que faz.

A marginalização sofrida por estes educadores, uma vez que estigmatizados como “protetores dos pobres e desviantes”, também é um aspecto que possivelmente os impeça de reconhecerem como válidos os conhecimentos produzidos também nas suas práticas, bem como, os conhecimentos produzidos por crianças, adolescentes e suas famílias nos modos singulares de conduzir a vida.

Foi possível identificar que as concepções de criança e de adolescente dos educadores originam-se em pontos localizados ao longo da história de vida e trabalho de cada um deles e, no que se refere especificamente à concepção da criança e do adolescente atendidos, aparecem semelhanças na conservação da imagem de criança abandonada, desprovida, carente e, ao mesmo tempo, perigosa, dissimulada, defendendo-se para sobreviver.

Essa interpretação que os educadores fazem das crianças e dos adolescentes atendidos, provavelmente não representa o que de fato eles sentem, percebem como necessidade e como forma de dar conta dessas necessidades.

Portanto, destacamos o aprofundamento no conhecimento destes grupos de crianças e adolescentes de e na rua, uma vez que estes são heterogêneos e vão continuamente se modificando. Sabe-se, por exemplo, que há distinções entre os diversos grupos que moram em mocós de crianças e adolescentes e os que circulam sozinhos pelas ruas.

É fundamental, na formação do educador, que ele possa fazer conhecer o que pensam esses grupos, como explicam sua forma de conduzir a própria vida.

A experiência de Mara no **espaço da oficina** mostra, na construção desse espaço como lugar de atuação do educador, a participação transformadora das crianças e adolescentes atendidos, transformando também sua concepção de criança e de adolescente. Dentro de uma estrutura institucional mais rígida, surgem acontecimentos, aberturas para experiência finitas e singulares como a transformação do espaço de oficina em lugar de ser e estar.

É importante enfatizar que as oficinas e o grupo sócio-educativo são exemplos de que com suas experiências os educadores criaram estratégias e metodologias, mesmo no ambiente de isolamento e frustração em que trabalharam. Estas experiências valem como contribuição para formação de qualquer educador, por exemplo, a possibilidade da criação, mesmo que solitária, das metodologias de trabalho.

O trabalho coletivo aparece, nas palavras de Mara e Pedro, como uma expectativa em relação ao trabalho como educador e como elemento constituinte do conceito de educação.

Para Pedro, **nos sindicatos**, nos grupos de trabalhadores do campo ou da fábrica, se forma a classe trabalhadora organizada socialmente, se aprende a ter referência de classe social, e - como trabalhadores que são - os educadores também se formam coletivamente nestes espaços:

“Isso eu sempre senti falta, de não haver uma referência política de classe muito clara, até tem mas não é tão clara assim, tem de pobre de rico, de boy, de menino de favela, que são um caminho pra essa referência de classe. Eu acredito que isso não seja muito claro justamente por serem trabalhadores desempregados que não participaram de sindicatos, que não participaram de grupos de trabalho, seja no campo seja numa fábrica, que têm essa consciência que tudo que existe na sociedade é fruto de um trabalho coletivo” (Pedro)

Mara busca a construção de um trabalho coletivo e reconstrói sua concepção de educadora, da experiência solitária no início do trabalho para a vivência em parceria, na troca de experiência. O trabalho inicial como professora, assim como o trabalho do educador, é dolorido, frustrante e solitário, indicando a importância de serem acompanhados em seu processo por outros educadores e pelas pessoas que fazem parte da comunidade ou grupo.

É um indicador importante para a formação do educador a troca entre eles, dividir experiências e partilhá-las com os demais. Os espaços de parceria com o centro de saúde, as escolas, as creches, os centros de juventude e com outras pessoas ou grupos da comunidade são espaços de aprendizagem para se aprender a ser educador no coletivo, para sua construção da concepção de educação como um ato coletivo, aprender a dividir uma autoria. Assim afirma Mara:

“...você ter com quem dividir, pra mim que trabalhava lá sozinha, muito isolada do resto do grupo de educadores, da coordenação, poder contar com uma pessoa, poder contar pra uma pessoa o que você faz e receber críticas e trocar, foi muito importante, né, eu acho que isso o serviço falhou e falhou muito, assim, aprendi também sobre isso, eu acho, o quanto é difícil você trabalhar sozinho. (tosse) Sem suporte, porque não dá pra ser educador desse jeito, tem que ser super-herói pra poder conseguir um resultado.” (Mara)

O sentimento de uma construção coletiva, em parceria, se evidencia na crença de uma transformação social. Esta crença é evidente nos três discursos, enfatizada repetidas vezes e com uma compreensão econômica e política, inclusive, por terem participado de movimentos grevistas do funcionalismo público em Campinas nos anos de 1998, 1999 e 2000, e de participarem do sindicato dos funcionários públicos:

“a gente constrói coisa, quando a gente luta, quando a gente fazia greve, quando a gente conseguia construir com os meninos, um processo específico de educação com os meninos, que a escola não conseguia, entendeu?” (Pedro).

A militância pode ser entendida como um compromisso do educador, como um desejo de mudar o mundo em que se vive, de criar algo vivo, de combater a alienação de que fala Pedro, mas não pode ser entendida como uma qualificação, como algo que se adquire numa capacitação, nem como uma destinação, uma tarefa missionária. Assim nos fala Mara:

“É... Militar no sentido de ter isso como uma forma de vida, né, essa luta, esse desejo. Não é o meu caso, entendeu? Essa dedicação. Acho que a militância, no sentido da dedicação mesmo. É uma causa, né, independente do que se recebe pra isso”.(Mara)

A ausência de espaços de reflexão é percebida pelos educadores como uma falha da instituição pública, como falta de investimento na formação do educador. As conversas com os colegas de trabalho, as leituras e os cursos de capacitação, como o que João nos apresenta, são possibilidades de ir aprendendo sobre o seu fazer:

“fizemos aquele curso lá na PUC de São Paulo, onde a gente pôde discutir um pouco mais o que era o papel do educador, e também foi o único, depois a gente não pôde fazer mais nenhum curso, até porque dentro da assistência social não se, não sei porque cargas d’água, não se investe muito nisso, né, os profissionais, se eles quiserem alguma formação, ele tem que buscar isso por conta, é muito por conta do profissional; não tem capacitação”.

Os sentimentos, as atitudes e o contato corpo a corpo aparecem timidamente como recursos, talvez porque tenham sido pouco explorados na entrevista. Concordo com Rodrigues (2001, p.105) quando diz que o envolvimento é inevitável e atinge o campo emocional e psicológico dos educadores e das crianças e adolescentes, em movimentos de ataque e defesa das duas partes envolvidas. João

aponta o adoecimento dos educadores como parte sofrida do processo de formar-se educador:

“você convive com um mundo de carências do menino, carências afetivas, carências físicas, de abandono familiar, de muita violência, violência na rua, violência policial, violência dos próprios meninos um com outro, e isso chega com todas as nuances de cores pra gente, chega muito forte. E nem sempre a gente, pelo fato de não ter uma supervisão técnica no trabalho, de não ter um suporte, a gente absorve muito isso. Isso eu digo de modo geral. 3 por 4 tem alguém adoecendo, pedindo licença, fazendo psicoterapia, fazendo acompanhamento psiquiátrico, porque é um depósito, a gente se torna um depósito das desgraças, e se a gente não tem um acompanhamento institucional, profissional que nos ajude a separar e dizer 'olha, isso não é de vocês, essa miséria'...”

Pedro, indiretamente, fala de espaços de aprendizagem importantes para o educador e qualquer trabalhador social, o cinema, o teatro, viagens, inclusive apontando que nesses espaços também se cuida dos aspectos emocionais que envolvem o trabalho do educador:

“E tem que ver outra coisa também, que esse tipo de atividade como qualquer outra, tem de ter alimento, né, alimento... emocional, né? Você tem que ver filmes, você tem que viajar, você tem que ler livros, tem que ler poesia, você tem que estudar música, você tem que, principalmente da arte, você tem que sugar coisas pra tua atividade profissional, não só no campo cultural, cognitivo, mas do campo emocional também. Uma forma pra elaborar os conflitos, você tem que ter esse tipo de investimento também. Isso não é luxo, é uma necessidade que todo mundo tem, principalmente quem trabalha com um público mais, é... vampirizado economicamente, que te suga afetivamente, que te exige muita contenção emocional, muito controle emocional por parte do profissional”.

As palavras dos educadores expressam, com mais ênfase do que as do pesquisador, que a formação em serviço é fundamental no processo de formação. Diante das considerações apresentadas acima arriscamos como proposta de formação para educadores de crianças e de adolescentes em risco e para qualquer educador de crianças e adolescentes, nem sempre tão diferentes das descritas neste trabalho, a necessidade de um acompanhamento no início do trabalho como educador, considerando, ou melhor, partindo da formação anterior que cada educador traz consigo.

Destacamos, também, como uma das propostas de formação, uma ferramenta importante no processo de formação e sistematização da sua prática que é o dispositivo do diário de campo, caderno no qual o educador escreve sobre suas observações no percurso dentro e fora da instituição e que, infelizmente, deixou de ser utilizado na medida em que o educador se volta para atividades mais concentradas dentro da instituição. Se faz imprescindível que os educadores reinventem este dispositivo para que disponha do manancial de dados para pesquisar, escrever um texto ou levantar perguntas interessantes para si mesmo e para os outros educadores.

Conciliada a estas duas propostas, destacamos uma terceira que se refere a um lugar construído para as discussões reflexivas acerca das significações diversas que a rua tem para cada educador, tanto na vivência de infância pessoal como na vivência atual. Assim como uma reflexão, por parte dos educadores, acerca das significações da rua para as crianças e adolescentes atendidos. O espaço da rua, quando se configura em lugar de trabalho do educador, logo se desmancha, e o trabalho passa para dentro das instituições, justamente pela conflituosidade contida nesse espaço. O educador, como um mediador de conflitos, precisa estar onde estes conflitos se colocam na condução da vida desses grupos e com eles criar algo vivo e novo no modo de ensinar e aprender nas relações humanas.

Diante das experiências relatadas, observamos que os educadores de rua têm aprendizagens intensas no universo da rua, no ir e vir da rua, bem como nos espaços dentro do projeto. A imagem do educador sobre si mesmo ainda aparece confusa, ampla, múltipla. Provavelmente, a ausência de supervisão, como aponta Mara, ou de um espaço de reflexão sobre a prática, tenham dificultado que esses educadores pudessem produzir sínteses sobre si como educadores de rua e das oficinas.

“...esse trabalho efetivo de rua começou no final de 2001. Então eu acho que eu tive uma experiência pequena nesse trabalho de rua. E muito confusa também. (...) A gente, né, ansiava por uma capacitação, por uma supervisão desse nosso trabalho, né?” (Mara)

“Eu acho que ele é muito amplo demais. Eu entendo muito amplo esse cotidiano. É, eu acho que é devido um pouco da nossa história, devido a esse momento de constituição que a gente tá vivendo; a gente tá querendo ser um projeto, um programa de uma forma que nós estamos construindo, tá em construção, não tá pronto. Eu acho que falta definir muitas coisas, principalmente em relação ao educador social”. (João)

Cada educador buscou recursos próprios para tentar responder a si mesmo quem é o educador social e o que ele faz, de forma solitária, nas leituras, nas conversas com o colega de trabalho, nas reflexões sobre as vivências no trabalho, no resgate de experiências anteriores na área da infância e juventude, utilizando as ferramentas teóricas aprendidas. Mas é percebido como falta, como falha da instituição, um espaço coletivo e solidário, de produção de conhecimentos reconhecidos como válidos:

“Eu acho que era muito, dependia muito de cada educador. Eu lembro que nas reuniões que a gente discutia para pensar, planejar uma atividade, seja lá da oficina pedagógica, seja do trabalho de rua, a gente não tinha uma linha de pensamento, uma concepção de criança e adolescente que fosse comum a todo mundo, a gente nunca discutiu isso. A gente trazia das experiências, cada um trouxe a sua, né, com sua formação acadêmica, com a sua experiência profissional, mas a instituição nunca trabalhou isso com a gente e nunca trabalhou a necessidade de você pensar nisso. Que concepção nós temos sobre criança de rua, criança que mora em favela, do que seja educação social, do que seja um trabalho sócio-educativo”.(João)

Na fala dos educadores, se percebe a importância de se ter um lugar para conversar sobre suas concepções de criança e de adolescente, suas concepções sobre o trabalho de educá-las, suas concepções sobre a rua, como uma forma de encontrarem caminhos ou descobrirem os caminhos pelos quais foram se formando educadores, foram aprendendo a fazer o que fazem hoje como educadores. Talvez, refletirem sobre que mudanças ocorreram na sua concepção de educador de quando entraram no serviço público e o que os leva a permanecer neste lugar, a insistir no trabalho com as diferenças. O espaço de conversa, de troca entre diferentes, de

reflexão sobre a ação no cotidiano, talvez leve os educadores a outras curiosidades pedagógicas, para além de saber quem são os meninos de rua, como se comportam na rua, quem são os educadores e o que fazem na rua ou na oficina, possam perguntar a si mesmos o que se pode fazer com o outro.

REFÊRENCIAS

ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira; SILVA, Selma Lima. Cenas do Mapeamento Rua: diários e discussões dos educadores. In: LESCHER, Auro D. et.al. **Cartografia de uma Rede**: reflexões sobre um mapeamento da circulação de crianças e adolescentes em situação de rua da cidade de São Paulo. São Paulo: PROAD/UNIFESP, 1998. p. 09-32.

ANDRÉ, António. Miguel. Meninos de rua ou meninos de Estado: A educação não - formal em Angola. In: SIMSON, Olga M. Von, PARK, Margareth B., FERNANDES, Renata S. (org.) **Educação não – formal**: cenários da criação. Campinas: Editora Unicamp, 2001. p. 123-142.

ÁRIES, Phillip. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.68, p. 143 -162, dez.1999.

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de Análise Institucional e Outras Correntes Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

BAZON, Marina Rezende. e BIASOLI - ALVES, Zélia Maria Mendes. A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.13, n.1, p.199-204, 2000.

Campinas (Município).Secretaria Municipal de Assistência Social. Serviço de atenção a criança e ao adolescente em situação especial-SACASE/Projeto Casa Amarela. Treinamento dos educadores sociais, set. 1998.

CASTEL, Robert. Da indigência à exclusão, a desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: Lancetti, Antônio et. al. **Saúde Loucura 4**. São Paulo: Hucitec, 1993, p. 22 - 48.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação. In: **Cadernos CRH**, Salvador, n. 26/27, p.19 – 40, jan. /dez. 1997.

CENTRO LATINO – AMERICANO DE ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIA E SAÚDE. **Perfil Nacional dos Meninos e Meninas de Rua**. Rio de Janeiro: ENSP/Fio Cruz, 1992.

CERVINI, Ruben e FAUSTO, Ayrton (org.) **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. A Política de atendimento. In Fórum DCA. Políticas e prioridades políticas. **Revista Fórum DCA**, São Paulo, Forja Editora, n 3, p.20, 1993.

DA MATTA, Roberto. **A Casa e a Rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p.29-63.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

FARIA, Sandra Amaral de Oliveira; STANISCI, Silvia Andrade. A formação de recursos humanos na política de atenção a crianças e jovens marginalizados. **Cadernos Fundap**. São Paulo, ano 10, n. 18, p. 61-67, ago. 1990.

FAUSER, Ameli Irmtraut; GEROLAMO, Luiz Augusto; MARAZINA, Isabel. Debates de 1989 – Febem (SP) realizado em 15/08/89. In: NETO, Leonel Braga et al. (org.) **Prática e Paixão: memórias e mapas no trabalho com o menor-idade**. São Paulo: Oboré, 1992, p.23-50.

FERRAREZI, Elisabete Roseli. **Evolução das Políticas dirigidas à Infância e à Adolescência**: A Secretaria do Menor de São Paulo e a introdução de um novo paradigma. 1995. 181f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Professor Paulo Freire e os Educadores de Rua: tópicos da reunião realizada em outubro/85. In: Brasil. **Ministério da Previdência e Assistência Social / Funabem / UNICEF**.

GARCIA, Valéria Aroeira. A educação não – formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. (org.) **Educação não – formal**: cenários da criação. Campinas: Unicamp, 2001. p.147 – 165.

GERMANO, José Willington Germano. **A Transformação da Questão Social e a Educação**. Conferência proferida durante a 50ª Reunião Anual da SBPC. Natal, jul. 1998. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 28 jan. 2004.

GHIGGI, Dionizia Portella. A Rua: um lugar de formação. **Veritas**, Porto Alegre, vol.42, n.02, p.223-234, jul. 1997.

GOMES, Jerusa Vieira. Socialização Primária: tarefa familiar?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.91, p.54-61, nov. 1994.

GRACIANI, Maria Stela.Santos. **Pedagogia social de rua** : análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire,1997.

GRACIANI, Maria Stela.Santos. **Construindo Estratégias de Mediação de Conflitos**: o diálogo, o compromisso e a negociação. Texto mimeo, São Paulo, 2003.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Leituras** – Secretaria Municipal de Educação, Campinas, n.04, p. 01-09, jul. 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

LEITE, Mirian Lifchit Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos C. de (org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-51.

LONDOÑO, Fernando. A origem do conceito menor. In: PRIORE, Mary Del (org.) **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.p. 129-145.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos C. de (org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MINAYO, Maria C. de S. et al. O ventre perverso da mãe rua - Meninos e Meninas de rua: Expressão Paradigmática Antiecológica da Violência Social Brasileira. In:_____. (org.) **O limite da exclusão social**: meninos e meninas de rua no Brasil. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1993. p. 279-293.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **O professor a ser formado pela UFSCAR**: Uma proposta para a construção de seu perfil profissional. Texto mimeo.s.d.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

OLIVEIRA, Nayara Lúcia Soares de. **Analisando uma abordagem educativa em saúde**: O caso da oficina do CAISM. 2001. 335f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PASTORAL DO MENOR. História da Pastoral do Menor no Brasil. **Cadernos de Formação**, São Paulo, n.02, 1986.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar formação e auto formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In CANDAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e Aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: D P & A, 2000, p.23-41.

RAMOS, Lílian Maria Paes Carvalho. **Educação Social e Educação Popular**: o que é, o que faz, o que pretende a educação de rua. Rio de Janeiro: Amais Editora, 1999.

REIS, José R. F. “De pequenino é que se torce o pepino”: a infância nos programas eugênicos da Liga Brasileira de Higiene Mental. **Revista História, Ciência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n°1, p. 135-157, mar - jun. 2000.

RIZZINI, Irma. **A Assistência à Infância no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Ursula, 1993.

RIZZINI, Irene; “Menores” institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de 80. In: CERVINI, Ruben e FAUSTO, Ayrton (org.) **O trabalho e a rua**: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo: Cortez, 1996. p. 69-89.

RODRIGUES, Ligia Adriana. **Nômades, Bárbaros e Guerreiros**: os educadores e educadoras das ruas e das instituições para “menores”. 2001. 235p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ROURE, Glacy Queiroz de. **Vidas silenciadas**: a violência com criança e adolescente na sociedade brasileira. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. 1º Painel. In **I Seminário de Políticas Públicas para Crianças de Rua na América Latina**. São Paulo: Secretaria do Menor, volume 1, p.22-25. São Paulo, 1990.

SARTI, Cynthia. Porque Usar Técnicas Etnográficas no Mapeamento. In: LESCHER, Auro D. (org.) **Cartografia de uma Rede**: reflexões sobre um mapeamento da circulação de crianças e adolescentes em situação de rua da cidade de São Paulo. São Paulo: PROAD/UNIFESP, 1998, p.03-08.

SAWAIA, Bader (org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Petronilha Beatriz.Gonçalves; OLIVEIRA, Maria Waldenez. **Iniciação de educadores sociais à pesquisa científica**. Texto do Núcleo de Estudos Afro - Brasileiros da UFSCAR, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais**. 1987. f.322. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GOMES, Nilma Lima. O desafio da diversidade. In:_____. **Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.13-33.

TRABALHADORES SOCIAIS DO PROJETO CASA AMARELA. **Diagnóstico e proposta de reestruturação do atendimento de criança, adolescente e família do Projeto Casa Amarela**, nov. 2000.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.19 n. 37 – set. 1999.

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.21 n.02, p.177-190, jul/dez 1996.

APÊNDICES

Apêndice 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Primeiro objetivo: Identificar e analisar as concepções dos educadores sociais sobre o papel de educador social.

Foco de análise A -: As concepções dos educadores sociais de rua acerca da formação de seu papel de educador social.

Qual sua concepção de criança? e de adolescente? A partir de que você elaborou este conceito?

Como você percebe as crianças e adolescentes que você atende ou atendeu? Quais suas necessidades/ problemas?

Qual é sua concepção de educação? O que é educar?
Onde as pessoas se educam/ ensinam e aprendem? (família, escola, rua, igreja, comunidade do bairro, outros espaços formativos)

Como você percebe a rua? (o que há de positivo e negativo, houve mudança no tempo histórico? Quais?)

Era esta sua visão da rua antes da experiência de educador social de rua? Se não como era? Se sim como é hoje?

O quê ou quem educa na rua? O que é ensinado e aprendido na rua?

Descreva qual é o seu trabalho no cotidiano?

Qual é o objetivo do seu trabalho do ponto de vista pessoal ?

Qual o objetivo da instituição no trabalho do educador social?

Qual é o objeto de trabalho do educador social?

Qual a finalidade do trabalho do educador social? ou qual o produto do trabalho

Qual o seu entendimento da expressão educador e social ?

Qual seria o papel do educador social?

Segundo objetivo: Estudar os problemas, ações, decisões, negociações, conflitos que se colocam durante o processo de reestruturação de um serviço de atendimento a meninos e meninas de rua, na perspectiva da formação do educador social.

Foco de análise B - Formação

Fale um pouco da sua experiência / vivência quando criança e adolescente.

Como foi constituída sua família? Como foi educado por ela?

Quando criança e quando adolescente você frequentou a rua? Como era quando criança a rua? O que sua família falava sobre a rua? E a escola?

Você participava de grupos da igreja, tinha grupo de amigos, clube etc?

Conte sobre sua formação escolar? (Como foi sua experiência na escola? E quando era adolescente?)

Como eram as condições socioeconômicas de sua família ? (para custear seus estudos, saúde, etc)

Quais foram suas experiências de trabalho? Você trabalhou quando adolescente?

Você considera que estas experiências de trabalho contribuíram para sua formação como educador social? de que forma? quais aspectos?

Por que escolheu ser educador social? o que o levou a esta opção? Quais são suas referências? Como iniciou o trabalho de educador social?

Que dificuldades encontrou neste início? Como foram superadas?

Como o educador percebe a atuação do educador do sexo masculino e do sexo feminino? Há diferenças? Quais?

Você considera que a remuneração dos educadores sociais deste projeto é compatível com o nível de formação e de atuação exigido aos educadores?

Além deste trabalho você exerce alguma outra atividade remunerada? E não – remunerada?

Percebe alguma relação desta atividade com o trabalho educacional que realiza?

Como avalia a formação geral dos educadores do projeto Casa Amarela?

Você passou por algum(s) processo(s) de formação que considera importante para a formação do educador social?

Que elementos considera essenciais para a formação do educador social?

Você passou por algum(s) processo(s) de formação que considera importante para a formação do educador social?

Foco de análise B – reestruturação do serviço:

Conte a história de como era o serviço.

Em que momento considera que se iniciou o processo de reestruturação do serviço?

Quais foram os marcos de mudança?

Quem são os agentes envolvidos neste processo?

O que o levou a envolver-se e participar deste processo de mudança?

Quais conflitos, dificuldades foram e tem sido enfrentado pelos educadores?

Quais as ações e decisões mais importantes tomadas pelo grupo?

Que questionamentos você teria sobre o processo de mudança hoje, em seu momento atual?

Como você vê a participação do grupo de educadores neste processo? Quais conflitos você percebe no grupo?

Há algum pacto, acordo ou negociação entre as partes envolvidas neste processo (entre os educadores e os meninos e meninas de rua, dos educadores entre si, com as instâncias hierárquicas do serviço)? Quais são? Como foram construídos? Ele tem se mantido?

Você percebe diferença na participação entre homens e mulheres neste processo?

Como vê a participação dos homens? E das mulheres? Há diferenças das propostas e intervenções realizadas pelos homens e pelas mulheres?

O que aprendeu (que lição tem tirado) neste processo de mudança? Como se vê neste processo?

Quais suas expectativas em relação a política para infância e juventude em Campinas? E no país?

O que espera do poder público (Estado) ? qual sua utopia em relação as políticas públicas?

Terceiro Objetivo: relacionar as propostas de atuação do educador social para o novo serviço a ser implantado com as concepções de educador social acima analisadas.

Qual seria a proposta educacional ou projeto pedagógico, do grupo, que vem se configurando para o Casa Amarela?

Qual a sua proposta para a atuação para o educador social nesta proposta de atendimento que vem se configurando?

Você vê possibilidades de construir uma prática mais transformadora?

Você acha este processo de reestruturação de Casa Amarela aproxima –se ou vai estar mais próximo de uma Educação e de um papel para o educador social que você espera/deseja ou sonha? Mais próximo do que você espera das políticas públicas?

A vivencia e participação neste processo lhe trouxe alguma contribuição para o seu trabalho como educador social? como foi esta vivência, quais contribuições você identifica?

