



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA**

ROBERTO DOS SANTOS DA SILVA

***VOU PRA RUA E BEBO A TEMPESTADE:*
REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORES DE RUA DE FORTALEZA**

Fortaleza/CE

2011

ROBERTO DOS SANTOS DA SILVA

VOU PRA RUA E BEBO A TEMPESTADE:
REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORES DE RUA DE FORTALEZA

Dissertação submetida à Coordenação do curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Linha de pesquisa Cultura, Política e Conflitos Sociais

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Abreu

Fortaleza/CE

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S583v Silva, Roberto dos Santos da.
Vou pra rua e bebo a tempestade: representações de educadores de rua de Fortaleza / Roberto dos Santos da Silva. – 2011.
286 f. : il. color., enc. ; 31 cm.
- Mestrado (dissertação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2011.
Área de Concentração: Linha de pesquisa cultura, política e conflitos sociais
Orientação: Prof. Dr. Domingos Sávio Abreu.
1. Professores – Formação – Fortaleza(CE). 2. Educação – Aspectos sociais – Fortaleza(CE). 3. Sociologia Educacional. I. Título.

CDD 370.115

ROBERTO DOS SANTOS DA SILVA

VOU PRA RUA E BEBO A TEMPESTADE:
REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORES DE RUA DE FORTALEZA

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Aprovada em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Domingos Sávio Abreu (orientador)
Departamento de Ciências Sociais da UFC

Prof. Dra. Alba Carvalho Pinho
Departamento de Ciências Sociais da UFC

Prof. Dra. Rosemary de Oliveira Almeida
Departamento de Ciências Sociais da UECE

Dedico esta dissertação a José Freire da Silva
que com o suor do seu trabalho,
permitiu a seus filhos
as oportunidades que a vida lhe negou.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a meus pais pelas qualidades que eu possa ter desenvolvido e ações construtivas como esta, pois indubitavelmente são frutos de sua dedicação, inestimável exemplo e amor incondicional aos seus filhos.

A meu irmão Paulo Vinícius por sua amizade, confiança e carinho por este seu irmão que reconhece também muito dever a ele por ter lhe seguido em alguns passos.

Ao orientador e amigo Domingos Abreu por partilhar comigo essa pesquisa, sua experiência, dicas valiosas e sua amizade, também por sua paciência mesmo ante a quebra de todos os prazos por mim estabelecidos.

A minha querida Rakel Galdino por seu companheirismo, afeto, incentivo, dicas, interesse e até certa vigilância para que eu não me desviasse do caminho da elaboração deste trabalho.

A Liliane Neves pelos valiosos materiais e endereços eletrônicos que me repassou, mas principalmente por estar junto a minha família no momento mais difícil.

A meus camaradas do PCdoB que nunca se ausentaram nos momentos em que precisei de amigos, por terem mais uma vez sido solidários no processo de ruptura pelo qual ainda venho passando, no qual esta dissertação é apenas um elemento, e por sua compreensão, sempre me empurrando para licenciar-me das tarefas de militância quando se fazia necessário ter foco nesta pesquisa e em suas etapas decisivas.

A minha grata turma de Mestrado e em especial a Jennifer, Adriano, Vinícius, Raulino, Pedro Gustavo, Márcia Paula, Jéssica, Marcos Paulo e Thiago com quem dividi angústias de mestrando e dos quais, não raro, pude extrair contribuições para essa pesquisa.

Aos professores Alba Carvalho, Isabelle Braz, Linda Gondim e Alexandre Flemming com quem pude fazer amadurecer os limites e possibilidades desse trabalho e concretamente por em movimento reflexões contidas nele.

À Natália Xavier, companheira de pesquisa que construiu comigo parte significativa dessa pesquisa, cuja dissertação e outros trabalhos, acervo bibliográfico, dicas e conversas me serviram de valiosa fonte nesta empreitada.

À Juliana Oliveira, pesquisadora e amiga pela imensurável amizade que construímos, em meio a pesquisas no mesmo campo, porém, infelizmente nunca coincidindo de ser lado a lado.

A David Aragão, *personal tradutor*, grande camarada e amigo, a quem incomodo por vezes com meus textos e reflexões entre intervalos de descontração.

Ao educador social e colega pesquisador Marcos Castro, do Núcleo de Articulação de Educadores de Rua, por ter tabulado dados obtidos pelo questionário e construído tabelas e gráficos

para expressá-los, os quais utilizo em abundância, com poucas alterações. Também pelas muitas dúvidas dirimidas no curso dessa investigação.

Ao Prof. Jackson Alves de Aquino e a Maurício Russo por terem contribuído sobremaneira na tessitura do tratamento estatístico dado aos dados colhidos pelo questionário da pesquisa e me tirarem dúvidas a respeito de noções de estatística. Estendo este agradecimento também ao meu orientador, Prof. Domingos por ter contribuído também por essas duas formas para este trabalho.

Ao amigo Francisco Antonio (Toinho) que esteve como lealmente como um bom amigo presente em momentos em que me refugiava da tensão desta empreitada, mas que também ele me auxiliou de forma inesperada com material de que extrai proveito para este texto dissertativo.

A Lucineide da coordenação do Departamento de Ciências Sociais pelas transcrições.

Aos educadores-pesquisadores Erlon Barros que me cedeu importante material, Pedro Pereira dos Santos que gentilmente me permitiu gravar apresentação sobre sua pesquisa nessa temática e que depois me passou seu trabalho e Cenimar Ferreira Moraes que compartilhou comigo de fontes, suas representações e de seu apoio.

Aos amigos Natanael Mota, Edilson Fialho, Mário Gustavo Nascimento, Lígia Aquino, Olívia Sampaio, Ana Lúcia Viana e Flaviene Vasconcelos, sem sua amizade e companhias tudo seria mais difícil.

Aos amigos e pesquisadores do mesmo campo e de temas afins (ou não) Alberto Barros Filho, Thiago “Madeixas” e Benjamim “Beterraba” por sua generosidade e troca de materiais.

Aos amigos que me tiraram dúvidas e contribuíram com suas pesquisas Lucinha Oliveira Sousa, caríssima Ana Maria Cortez e Felipe Bilar.

Aos pesquisados, coordenação e funcionários do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola, Ponte de Encontro, pessoal da AESC, do Sintbem, Equipe Interinstitucional e Núcleo de Articulação, particularmente Ney Robson, Rafael Agostinho, Cristina, Rose Marie, Israel, Favaron, Cristiano, Vera, Cristiane, Fatinha, Paul.

Ao Thiago Estevan por sua disposição em ajudar e momentos cedidos a isso e pelas transcrições também, claro.

A minha madrinha Gorete pela torcida.

Ao Prof. Roberto da Silva, pelo convite para que eu pudesse estar em uma das incursões mais privilegiadas da pesquisa de campo, no caso, participar da terceira edição do Congresso Internacional de Pedagogia Social e por favorecer o estabelecimento de laços entre eu e a bancada cearense no evento. A pesquisadora Cândida Andrade de Moraes por me repassar gentilmente artigo seu e de outros pesquisadores do mesmo tema, que mesmo não tendo sido utilizados ou mais utilizados serviram para estender minha visão sobre o que então estudava. Dirijo o mesmo

agradecimento ao Prof. Bernd Fichter que me presenteou com o link de todos os seus artigos traduzidos para português ou inglês, que espero também poder fazer uso em outros trabalhos, uma vez que neste me encontrei impossibilitado pela extensão que este já alcançava.

Meus sinceros agradecimentos a todos que por ventura eu tenha esquecido, que se isto ocorre não o faço por outra razão que não da limitação da falibilidade da memória que não consegue sempre reunir todos no justo momento necessário. Todos tiveram uma contribuição maior ou menor, mas igualmente especial em sua medida para que eu conseguisse cumprir mais este ritual, que traz em si os bons frutos alvissareiros não somente pelo êxito de sua conclusão, mas, também pelo agregado às minhas solas por cada passo trilhado até aqui.

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

(Bertold Brecht)

RESUMO

Esta dissertação versa sobre o desvelamento das representações simbólicas dos educadores sociais de rua e de parte dos educadores de acolhimento institucional dos programas estatais Criança Fora da Rua Dentro da Escola e Ponte de Encontro, pertencentes, respectivamente, ao Governo do Estado do Ceará e à Prefeitura de Fortaleza, que atendem crianças e adolescentes em situação de *vulnerabilidade social*. Foram examinados os valores que guiam sua prática educativa, as motivações para o ingresso e exercício dessa profissão, as perspectivas projetadas para o resultado dessa atividade e sua avaliação e demandas referentes às suas condições de trabalho, com vista a perceber que elementos estes sujeitos trazem para a operacionalização de sua atividade, para além do que é preconizado por suas entidades empregadoras. Constatou-se que existem pontos em comum no que se refere aos valores que orientam a ação do educador, mas estes encontram diferentes condições para convertê-los em prática, conforme o modelo de atendimento de cada programa. As motivações foram tipificadas e encontrou-se interconexões entre elas e as demais representações estudadas. Verificou-se também grande insatisfação com as condições de trabalho e perda de perspectiva de continuar em sua atual função pela maior parte dos investigados. Foi percebido também que existem diferentes *habitus* profissionais entre os educadores que estão relacionados com sua trajetória anterior, condição de ingresso na instituição, tipos de motivação e que tipo de concepções e formas de trabalho são adotadas por cada organização estudada.

Palavras-chaves: educadores sociais, representações simbólicas, *habitus*.

ABSTRACT

This dissertation deals with the unveiling of the symbolic representations of street social educators and part of the educators working on state-owned institutional sheltering programs Criança Fora da Rua, Dentro da Escola (Child Out of the Streets, Inside the School) and Ponte de Encontro (*Encounter Bridge*) developed, respectively, by the Ceará State Government and the City Hall of Fortaleza, which treat children and adolescents in situations of *social vulnerability*. The present research examines the motivations for entering and exercising the profession, the values which guide their educational practice, the prospects for the projected result of this activity and the demands regarding their working conditions, in order to realize what elements these subjects bring to the operationalization of their activity, beyond what is recommended by their employers. Common characteristics were identified with regard to the values that regulate the action of the educators, but they found different conditions to convert them into practice, according to the model of care related to each program. The motivations were typified and interconnections between them were discovered and other representations studied. It was also verified great dissatisfaction with working conditions and loss of perspective to continue in their current role by most educators investigated. It was noticed that there are different professional *habitus* among educators, which are related to their previous work experiences, conditions of entrance into those institutions, types of motivation and what kind of conceptions and working methods are adopted by each organization researched.

Keys-words: social educators, symbolic representations, *habitus*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Perfil dos Educadores do GF1.....	43
Tabela 2 – Perfil dos Educadores das OGs do GF3 (de OGs e ONGs).....	43
Tabela 3 – Controle de entrega dos questionários.....	45
Figura 1 – A HISTÓRIA DO EMBLEMA.....	57
Figura 2 – Logotipos do SINTBEM e AESC.....	58
Figura 3 – Logotipos da Equipe Interinstitucional e do Núcleo de Articulação.....	81
Tabela 4 – Objetivos da Equipe Interinstitucional de Abordagem de Rua.....	82
Tabela 5 – Representação visual das entidades-membro da EI.....	84
Figura 4 – Localização das Instituições Participantes da EI no Mapa de Fortaleza.....	85
Tabela 6 – Atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Articulação De Educadores de Rua.....	88
Figura 5 – Organograma Funcional do Ponte de Encontro.....	90
Tabela 7 – Projeto Ponte de Encontro pelos dados oficiais.....	91
Figura 6 – O lugar do PCFRDE na rede estadual de atendimento.....	97
Tabela 8 – Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola pelos dados oficiais.....	98
Figura 7 – Anúncios de vagas de emprego para educador social na Internet.....	107
Tabela 9 – Educadores distribuídos por idade – Estado.....	112
Tabela 10 – Educadores distribuídos por idade – Município.....	113
Tabela 11 – Educadores distribuídos por escolaridade – Estado.....	114
Tabela 12 – Educadores distribuídos por escolaridade – Município.....	114
Tabela 13 – Vínculo empregatício dos filiados do SINTBEM com as OGs.....	119
Tabela 14 – Jornadas e cargas horárias de trabalho do PCFDE (ACT2010).....	134
Tabela 15 – Educadores de rua da EI por suas jornadas de trabalho.....	136
Tabela 16 – Orientação acerca do público vítima de violência – Estado.....	154
Tabela 17 – Orientação acerca do público vítima de violência – Município.....	154
Tabela 18 – Orientação acerca do público autor de infração – Estado.....	155
Tabela 19 – Orientação acerca do público autor de infração – Município.....	156
Tabela 20 – Comparação do tempo decorrido desde a última formação em que os educadores de rua de cada OG estavam inseridos.....	163
Tabela 21 – Cruzamento dos dados Último Curso/Educadores por quantos Cursos fez/Tempo de Instituição/Tempo de Atuação Com o Público-Alvo – Estado.....	164
Tabela 22 – Cruzamento dos dados Último Curso/Educadores por quantos Cursos fez/Tempo de Instituição/Tempo de Atuação Com o Público-Alvo – Município.....	164
Tabela 23 – Motivação.....	168
Tabela 24 – O que mais gostam em seu ofício.....	174
Tabela 25 – Distribuição dos educadores pelo que creem diferenciar as instituições de atendimento que os empregam – Estado.....	198
Tabela 26 – Distribuição dos educadores pelo que creem diferenciar as instituições de atendimento que os empregam – Município.....	199
Tabela 27 – Educadores distribuídos por sua avaliação sobre a “retaguarda” – Estado	207
Tabela 28 – Educadores distribuídos por sua avaliação sobre a “retaguarda” – Município.....	208

Tabela 29 – O que seria mais importante para melhorar as condições de trabalho – Estado.....	230
Tabela 30 – O que seria mais importante para melhorar as condições de trabalho – Município.....	230
Tabela 31 – Sequencia ordinal da importância atribuída pelos educadores das OGs aos itens que poderiam ser priorizados para melhorar suas condições de trabalho.....	232
Tabela 32 – Melhoramento da proteção dos pesquisados em serviço – Estado.....	245
Tabela 33 – Melhoramento da proteção dos pesquisados em serviço – Município.....	245
Tabela 34 – Educadores divididos pela distribuição de fatores de possível desistência de seguir na profissão frente a uma alternativa salarial melhor/pela afirmação de seguir ou não na profissão frente a uma alternativa salarial melhor por programa.....	258

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categorização nacional tecida sobre os tipos de violências cometidas contra crianças e adolescentes.....	38
Gráfico 2 – Educadores por seu tipo de função – Estado.....	110
Gráfico 3 – Educadores por seu tipo de função – Município.....	111
Gráfico 4 – Educadores distribuídos por sexo – Estado.....	111
Gráfico 5 – Educadores distribuídos por sexo – Município.....	112
Gráfico 6 – Educadores distribuídos por seu tempo de experiência com o público assistido – Estado.....	116
Gráfico 7 – Educadores distribuídos por seu tempo de experiência com o público assistido – Município.....	116
Gráfico 8 – Distribuição dos educadores por sua condição de arte-educadores ou não – Estado.....	118
Gráfico 9 – Distribuição dos educadores por sua condição de arte-educadores ou não – Município.....	118
Gráfico 10 – Distribuição dos pesquisados por vínculo trabalhista – Estado.....	123
Gráfico 11 – Distribuição dos pesquisados por vínculo trabalhista – Município.....	123
Gráfico 12 – Razão de ingresso na função – Estado.....	126
Gráfico 13 – Razão de ingresso na função – Município.....	126
Gráfico 14 – Tempo de permanência na instituição – Estado.....	129
Gráfico 15 – Tempo de permanência na instituição – Município.....	129
Gráfico 16 – Tempo de permanência na instituição – PCFRDE e PE.....	130
Gráfico 17 – Variação de tempos de permanência de educadores na instituição por programa de abordagem.....	130
Gráfico 18 – Tempo de atuação junto a crianças e adolescentes – Estado.....	131
Gráfico 19 – Tempo de atuação junto a crianças e adolescentes – Município.....	132
Gráfico 20 – Tempo de atuação junto a crianças e adolescentes – OGs.....	132
Gráfico 21 – Jornada trabalhada pelos educadores – Estado.....	135
Gráfico 22 – Jornada trabalhada pelos educadores – Município.....	135
Gráfico 23 – Educadores distribuídos pelos auxílios trabalhistas – Estado.....	140
Gráfico 24 – Educadores distribuídos pelos auxílios trabalhistas – Município.....	140
Gráfico 25 – Da distribuição dos pesquisados por idade	
Universo pesquisado: 504 moradores de rua.....	144
Gráfico 26 – Da distribuição dos pesquisados por quem possui dependentes.....	145
Gráfico 27 – Da distribuição dos pesquisados pela quantidade de dependentes.....	145
Gráfico 28 – Os dependentes moram na rua?.....	146
Gráfico 29 – Número de dependentes que moram na rua.....	147
Gráfico 30 – Violência policial por idade.....	149
Gráfico 31 – Distribuição dos educadores por sua autoavaliação se realizam trabalho de reinserção familiar – Estado.....	150
Gráfico 32 – Distribuição dos educadores por sua autoavaliação se realizam trabalho de reinserção familiar.....	151
Gráfico 33 – Participação em curso no momento da pesquisa – Estado.....	158

Gráfico 34 – Participação em curso no momento da pesquisa – Município.....	158
Gráfico 35 – Quantas formações o pesquisado já foi liberado a participar – Estado.....	159
Gráfico 36 – Quantas formações o pesquisado já foi liberado a participar – Município.....	159
Gráfico 37 – Última vez que participou de um curso de formação – Estado.....	161
Gráfico 38 – Última vez que participou de um curso de formação – Município.....	162
Gráfico 39 – Frequência de atividades de formação para os educadores por parte do PCFDRDE.....	165
Gráfico 40 – Frequência de atividades de formação – Município.....	166
Gráfico 41 – Comparação do contingente de educadores de rua por instituição.....	202
Gráfico 42 – Sobre a avaliação que os educadores fazem a respeito da integração dos programas de atendimento – Estado.....	204
Gráfico 43 – Sobre a avaliação que os educadores fazem a respeito da integração dos programas de atendimento – Município.....	205
Gráfico 44 – Problemas de saúde adquiridos pelo exercício do trabalho – Estado.....	211
Gráfico 45 – Problemas de saúde adquiridos pelo exercício do trabalho – Município.....	212
Gráfico 46 – Educadores distribuídos por terem sido vítimas de discriminação ou constrangimento – Estado.....	214
Gráfico 47 – Educadores distribuídos por terem sido vítimas de discriminação ou constrangimento – Município.....	214
Gráfico 48 – Responsáveis por agir com discriminação ou causando constrangimento aos educadores – Estado.....	216
Gráfico 49 – Responsáveis por agir com discriminação ou causando constrangimento aos educadores – Município.....	217
Gráfico 50 – Educadores distribuídos por terem sido vítimas de violência física ou ameaça – Estado.....	219
Gráfico 51 – Educadores distribuídos por terem sido vítimas de violência física ou ameaça – Município.....	220
Gráfico 52 – Responsáveis por ameaçar ou agir com violência física contra os educadores – Estado.....	220
Gráfico 53 – Responsáveis por ameaçar ou agir com violência física contra os educadores – Município.....	221
Gráfico 54 – Educadores distribuídos entre os que tiveram seu lugar de trabalho modificado por medida de segurança e aqueles que não se incluíam nesse caso – Estado.....	224
Gráfico 55 – Educadores distribuídos entre os que tiveram seu lugar de trabalho modificado por medida de segurança e aqueles que não se incluíam nesse caso.....	224
Gráfico 56 – Educadores distribuídos conforme lidam com suas emoções – Estado.....	226
Gráfico 57 – Educadores distribuídos conforme	

lidam com suas emoções – Município.....	227
Gráfico 58 – Educadores distribuídos pelo seu nível de satisfação com a jornada de trabalho atual – Estado.....	237
Gráfico 59 – Educadores distribuídos pelo seu nível de satisfação com a jornada de trabalho atual – Município.....	237
Gráfico 60 – Educadores distribuídos por qual jornada de trabalho consideram mais apropriada para seu ofício – Estado.....	240
Gráfico 61 – Educadores distribuídos por qual jornada de trabalho consideram mais apropriada para seu ofício – Município.....	240
Gráfico 62 – Educadores distribuídos pelo salário que consideram mais apropriado para sua profissão – Estado.....	243
Gráfico 63 – Educadores distribuídos pelo tipo de formação que consideram ideal – Município.....	243
Gráfico 64 – Educadores distribuídos pelo tipo de formação que consideraram adequada para a sua profissão – Estado.....	248
Gráfico 65 – Educadores distribuídos pelo tipo de formação que consideraram adequada para a sua profissão – Município.....	249
Gráfico 66 – Educadores distribuídos pelo tipo de formação que consideram ideal – Estado.....	251
Gráfico 67 – Educadores distribuídos pelo tipo de formação que consideram ideal – Município.....	252
Gráfico 68 – Educadores distribuídos conforme sua perspectiva de prosseguir ou não na profissão – Estado.....	253
Gráfico 69 – Educadores distribuídos conforme sua perspectiva de prosseguir ou não na profissão – Município.....	254

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABBEM – Associação Batista Beneficente e Missionária
AIEJI – Associação Internacional de Educadores Sociais
ACAMP – Associação Comunitária de Ajuda Mútua do Pirambu.
ACT – Acordo Coletivo de Trabalho
AESC – Associação dos Educadores Sociais do Ceará
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social
CRASS – Centro de Referência em Assistência Social
DNCr – Departamento Nacional da Criança
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
EI – Equipe Interinstitucional de Abordagem de Rua.
ES – Educação Social
ESR – Educação Social de Rua
FEBEM – Fundação do Bem Estar do Menor
FEBEMCE – Fundação do Bem Estar do Menor do Ceará
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
FUNCI – Fundação da Criança e da Família Cidadã.
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
NA – Núcleo de Articulação dos Educadores Sociais de Rua.
OG – organização governamental.
ONG – organização não-governamental.
PCFRDE – Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola.
PE – Ponte de Encontro
PMF – Prefeitura Municipal de Fortaleza.
PNABEM – Plano Nacional de Bem Estar
RA – Rede de Atendimento socioassistencial a Crianças e Adolescentes
SAM – Serviço de Assistência ao Menor
SINTBEM – Sindicato dos Trabalhadores em Instituições de Estudos, Pesquisas e Assistência ao Bem Estar da Criança e do Adolescente
SM – Secretaria do Menor do Governo do Estado de São Paulo
SOBEF – Sociedade Para o Bem Estar da Família
STDS – Secretaria do Trabalho e do Desenvolvimento Social

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	12
SUMÁRIO DE GRÁFICOS.....	14
SUMÁRIO DE ABREVIACÕES E SIGLAS.....	17
CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	20
1. Antecedentes e finalidades.....	20
2. Da relevância social do tema.....	21
3. Das demarcações e construção do objeto.....	24
 CAPÍTULO 1 – CONSTRUINDO A PESQUISA.....	27
 1.1. Das definições da pesquisa.....	27
1.1.1. Da definição do sujeito pesquisado (educadores sociais)	27
1.1.2. Das hipóteses e problematização.....	29
1.1.3. Do processo de aproximação e inserção no campo pesquisado.....	30
1.1.4. Das definições empregadas na pesquisa e categorias nativas.....	32
1.1.5. Dos procedimentos de investigação e tratamento de dados.....	40
 1.2. AS REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS:	
meio e objeto de pesquisa em Sociologia ou	
como elas podem ajudar a entender uma dinâmica social.....	48
 CAPÍTULO 2 - APROXIMAÇÕES TEÓRICAS:	
 CONTEXTUALIZANDO E CONSTITUINDO O CAMPO.....	56
 2.1. EDUCAÇÃO SOCIAL - uma aproximação histórica.....	56
2.1.1. Origem da Educação Social.....	56
2.1.2. Surgimento da Educação Social no Brasil.....	57
2.1.3. Educação social de rua.....	59
 2.2. POLÍTICA DE ATENDIMENTO:	
percurso, estrutura e funcionamento.....	69
2.2.1. O percurso das políticas e instituições de atendimento.....	69
2.2.2. O <i>sistema de garantia</i> e a “Rede” na <i>Terra da Luz</i>	73
2.2.2.1. A integração: Equipe Interinstitucional	
e Núcleo de Articulação.....	81
2.2.3. Os programas de abordagem.....	88
 CAPÍTULO 3 – O PROFISSIONAL,	
OU OS VÁRIOS ÂNGULOS DE UM CALEIDOSCÓPIO.....	104

3.1. Quem são?	104
3.2. Educador de rua como profissão.....	119
3.3. Quem atendem?	141
3.4. Como se faz um educador de rua?	153
3.5. Qual o sentido do que fazem, por que e para que o fazem	168
CAPÍTULO 4 – “OSSOS DO OFÍCIO”:	
CONDIÇÕES E PERSPECTIVAS.....	197
4.1. A Rede e os seus fios - O <i>Sistema</i> visto pelo olho da rua: o Educador e a Rede.....	197
4.2. “Profissão perigo”?.....	210
4.3. Como cuidar do <i>Cuidador</i> ?.....	228
À GUIA DE CONCLUSÕES.....	267
REFERÊNCIAS.....	269
ANEXOS.....	277

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

1. Antecedentes e finalidades

A pesquisa que apresentarei aqui visa mapear e analisar como se apresentam e se relacionam as representações dos educadores sociais dos programas dos poderes públicos, em Fortaleza, voltados para crianças e adolescentes que categorizam como em *situação de vulnerabilidade social* ou em *situação de risco*¹, que se encontram em *situação de moradia nas ruas*². As representações dos pesquisados que me interessam dizem respeito a: (1) suas atuais condições de trabalho e suas perspectivas e reivindicações referentes a elas; (2) suas motivações para exercê-lo; (3) como entendem seu trabalho e que perspectiva apontam para ele e; (4) quais valores orientam sua ação e postura frente aos educandos.

A coleta de dados deste estudo compreende o período de 2008 a 2010. O campo deste trabalho abrangeu dois programas: o Ponte de Encontro da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) e o Criança Fora da Rua Dentro da Escola (PCFRDE) do Governo do Estado do Ceará, portanto se concentrando em educadores sociais **de rua**, que representam a maior parte dos educadores do primeiro programa e a totalidade dos que atuam no segundo.

Tentarei com este estudo responder ao seguinte problema: quais são as marcas específicas do pensamento desse agente? Uma vez construída essa reflexão, tendo em vista o mapeamento de que já disponho das concepções que movem e diferenciam as instituições empregadoras desses profissionais – dados produzidos em pesquisas anteriores e ainda não publicados – pretendo, também, visualizar as convergências e distanciamentos entre os horizontes institucionais e dos educadores.

Esse intuito se insere nas preocupações que alimentei nos últimos anos, de procurar entender as dinâmicas sociais do atendimento prestado pelo *sistema de garantia dos direitos da*

¹A definição de *situação de risco* é muito ampla. No Plano Nacional de Política Pública de Assistência Social (2004, p.27), ela aparece junto com *situação de vulnerabilidade* para designar as seguintes situações: *perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências, exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advindas do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que possam representar risco pessoal e social*. Retomarei este termo mais detidamente na sequência desta exposição quando tentarei distinguir melhor vulnerabilidade.

²Esta é uma entre várias conceituações existentes, criadas por redes locais de atendimento e esta especificamente usa o critério de que a criança ou adolescente esteja há *pelo menos dois dias e duas noites fora de casa e vínculos familiares interrompidos ou fragilizados*. Este é o critério adotado pela rede de Fortaleza. Na cidade do Rio de Janeiro o critério é *ter a rua como local de moradia e a usar como local de pernoite provisório, uma vez que estes possuem referência domiciliar e encontram, nas ruas, suas estratégias de sobrevivência*. (ABREU; OLIVEIRA; XAVIER, 2009: p.30).

*criança e do adolescente*³ em Fortaleza. Com isso espero poder compreender como se efetivam os mecanismos de controle e contenção social do Estado nos marcos de paradigmas pautados nos Direitos Humanos, de inclusão social e da doutrina da *Proteção Integral*⁴ a crianças e adolescentes. Busco a partir desse entendimento refletir como esse aparato se associa com as estratégias que o Estado emprega para resolução de conflitos e enfrentamento de problemáticas ligadas ao que pode ser interpretado como desvio social⁵ (GOFFMAN, 1980) quanto aos padrões de conduta dominantes em nossa sociedade.

Nas próximas linhas apresentarei os seguintes aspectos da construção desta pesquisa: definição do objeto investigado; fundamentação de sua relevância social e sociológica; recortes e delimitações do foco do estudo; hipóteses de que parto; aporte teórico-metodológico a que recorrerei; definições das categorias empregadas tanto pelo pesquisador quanto das categorias tomadas por empréstimo do meio nativo; procedimentos de investigação, tratamento de dados e processo de construção do objeto de análise e aproximação, contato, inserção e relação com o campo pesquisado.

2. Da relevância social do tema

O Brasil se constituiu como uma nação nova, de dimensões continentais, língua oficial una, país multicultural assentado na contribuição de vários povos, mas que se apresenta na atualidade como uma pátria livre de movimentos separatistas ou de grupos étnicos que reivindicuem autonomia dentro do território nacional, logo, um país que adquiriu sua unidade nacional, todos os seus grupos étnicos se reivindicando brasileiros. Essa nação construiu ao longo de alguns ciclos de desenvolvimento uma economia diversificada, com uma indústria de base consolidada e ainda em expansão, um pujante parque industrial, grande mercado interno, ampla área de serviços e, apesar da sobrevivência do latifúndio, viu a modernização de sua agricultura. O parque industrial brasileiro dispunha, em 2001, de cerca de 130 mil empresas empregando 5,4 milhões de pessoas e com receita

³ “O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.” (CONANDA, Resolução 113 - Artigo 1.º conforme reprodução feita pela Frente de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Minas Gerais). Apesar de previsto no ECA, a nomenclatura do sistema não é citada em nenhuma passagem dessa lei.

⁴ Doutrina jurídico-assistencial que advem com a Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU, em 1959. O artigo 227 da Constituição brasileira de 1988 insere sua concepção no novo arcabouço legal do país, como marco da nova política assistencial, que será esmiuçado em direitos e deveres, garantias e sanções e complementado com todo um instrumental institucional no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069/90. O Brasil também é signatário de convenções internacionais que adotam essa doutrina como parâmetro.

⁵ Goffman define desvio como sendo a peculiaridade de indivíduos, que dentro de um conjunto de valores e normas sociais referentes à conduta e a atributos pessoais, não aderem às mesmas, sendo, portanto “destoantes” dentro deste grupo.

total de R\$ 754,8 bilhões por ano. A indústria agrícola do país, no mesmo ano, produziu R\$ 40,4 bilhões. Esse mesmo país constituiu um Estado que assegurou muitas conquistas sociais, frutos de muitos embates, e uma democracia que, apesar de jovem, caminha demonstrando capacidade de assegurar a alternância entre diferentes projetos políticos de setores sociais e conta com a participação de vários segmentos da sociedade civil (mídia, ONGs, movimentos sociais) em muitos de seus processos decisórios. Esse mesmo Estado conseguiu construir universidades modernas, grandes empresas estatais e ser indutor da economia em muitos momentos de sua história como inclusive no recente episódio da crise econômica que se abateu sobre o mundo em 2009.

Apesar de tudo isso, de tantos avanços alcançados por essa nação, o Brasil ainda segue como um país fortemente marcado por grande desigualdade social e muitos desafios no sentido de garantir a efetivação dos direitos sociais, econômicos e políticos garantidos em lei à maior parte de sua população. Fortaleza, quarta metrópole do país, cidade com população de 2.452.185 habitantes espalhados em um território de 315 km² (segundo página do IBGE, 2011), ainda é marcada pela concentração de renda e pela desigualdade social que cindem a cidade em duas, uma rica, turística, que aparece em cartões postais e roteiros de guias de turismo e outra pobre, sem equipamentos sociais, retratada em telenoticiários.

Assuntos como a *prática infracional* de adolescentes, a vivência nas ruas de jovens nos grandes centros urbanos, as questões em torno da aplicabilidade do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a recorrente polêmica sobre a imputabilidade penal de menores de 18 anos têm suscitado muita discussão e mobilizado diferentes setores da sociedade. Frequentemente estes segmentos se lançam ao debate em campos opostos: uma parcela cobrando maior severidade por parte das leis e das autoridades jurídicas e policiais; outra pugnando pela atenção e respeito aos direitos desses jovens, apontando para uma perspectiva mais sociopedagógica e baseada nos direitos humanos.

Conforme Arruda (DIÁRIO DO NORDESTE, 2010, p.18) as Nações Unidas apontam que 92,5% da população cearense sofrem com a sensação de insegurança.

“Somente no primeiro quadrimestre deste ano (2010), o número de homicídios cresceu mais de 50% em comparação ao mesmo período do ano passado. Foram 593 homicídios só na Grande Fortaleza contra 415 nos mesmos quatro meses de 2009. A maior parte desses crimes ocorreu com armas de fogo.”

O sociólogo acrescenta ainda que, segundo dados do IBGE, nos últimos oito anos a taxa de homicídio no Ceará cresceu 49,3% e avalia que a violência e a criminalidade não apenas “se situam entre as principais preocupações atuais do cidadão comum”, mas que o *medo difuso e a sensação de insegurança generalizada tomam a forma de uma sinistra gramática social que reordena a*

paisagem da vida humana, redimensionando espaços urbanos e comportamentos.

Pode-se, contudo, lembrar que a maior parte dos delitos cometidos por adolescentes, como apontam várias pesquisas nacionais e internacionais (estatísticas oficiais das últimas décadas, como as do Ministério da Justiça⁶ e estudos como os de BODY-GENDROT, p.169, BLAYA, p. 230-233) são infrações leves, como furto e depredação, não constando sequer o uso de arma de fogo na maioria delas. No entanto, é corrente o discurso de associação de um suposto crescimento de delinquência juvenil ao aumento da violência e criminalidade urbanas, tendo como um de seus reprodutores parte dos grandes meios de comunicação.

De toda forma os adolescentes também se destacam entre as vítimas de crimes violentos. Arruda informa que nos sete primeiros meses do ano de 2010, 164 adolescentes foram assassinados no Ceará e Fortaleza é a oitava cidade em número de homicídios praticados contra crianças e adolescentes. O Índice de Homicídios na Adolescência, publicado em 2009, estipula que cerca de 811 adolescentes entre 12 e 18 anos poderão ter suas vidas ceifadas até 2012 na capital cearense. Como o mesmo Arruda atesta, parte dessas mortes se relaciona com o avanço do consumo de crack, que leva usuários a contraírem dívida com o tráfico, que em casos de inadimplência este último quita a dívida imolando o sangue do seu devedor.

A questão de crianças abandonadas é sabida desde a Antiguidade, mas foi na chamada modernidade que se gestou uma preocupação maior com estes sujeitos, a partir de uma mudança que se processou na sensibilidade e representação sobre a infância como mostra Ariès (2006) em seu célebre estudo, e na medida em que a pobreza se tornou um ônus ao Estado, quando se pensava que o aumento populacional alicerçava o quão ricas poderiam ser as nações (SOUZA apud BARROS FILHO, 2008, p. 19). Esse fenômeno avançou até os dias atuais e mobiliza hoje novas estratégias, ao passo em que permanecem elementos de formas de intervenção do passado.

Os educadores sociais, por se constituírem como elo entre as instituições modernas de atendimento e esse público em *situação de rua*, ganham importância sociológica por levarem a ele o seu primeiro atendimento. Destarte, meu interesse em desvendar suas motivações, os valores específicos que os guiam, como se auto-representam e suas condições de trabalho como elementos que venham a contribuir para a compreensão da dinâmica da efetivação dessas ações assistenciais.

Os educadores em foco estão inseridos numa extensa cadeia de serviços à infância e juventude, que atende por *rede de atendimento*, no jargão desse meio assistencial. Nessa rede, eles protagonizam grande parte do atendimento direto aos assistidos, seja em abrigos ou em diversos

⁶ Conforme o Ministério da Justiça a maior parte dos delitos graves é infringida por adultos, sendo os adolescentes normalmente detidos por furtos ou roubos sem morte. Segundo esses dados, 73,8% das infrações perpetradas por jovens atentam contra o patrimônio, destas, metade são furtos. Somente 8,46% são contra a vida. Em contrapartida, 90% dos delitos no Brasil são cometidos por pessoas maiores de 18 anos (extraído de *Na real* in Portal Educacional, consulta em 2011).

outros projetos; através da abordagem de rua, realizam grande parte dos encaminhamentos desses adolescentes para essas instituições ou outros serviços.

Muitas vezes esses profissionais assumem a direção de algumas instâncias, equipamentos ou mesmo entidades, sejam elas públicas ou privadas. Participam da elaboração de políticas de atendimento como formadores de opinião, mesmo quando não estão nessas instituições, como é o caso dos educadores de entidades não governamentais em relação aos entes governamentais, sobre os quais exercem influência referente ao que se espera da ação desses poderes em situações similares enfrentadas por educadores de ambos os tipos de instituições⁷.

Esses mesmos trabalhadores dão forma às propostas pedagógicas nos estabelecimentos de atendimento, nas comunidades que são alvo dos projetos sociais de suas organizações e na rua. Formam e disputam ideias com indivíduos que ingressam agora na sua área de trabalho. Compartilham continuamente o seu fazer social entre si, como veteranos e iniciantes e com outros tipos de profissionais que também atendem ao mesmo público, sem que necessariamente possuam as mesmas concepções sobre essa clientela e esse trabalho. Concepções estas que podem advir da formação ou da experiência e militância específica que os educadores sociais, em geral, reivindicam para si⁸.

Por todos estes pontos levantados e por muitos outros ligados ao tema, o foco deste estudo parece-me pertinente, inclusive para se refletir outras questões a ele relacionadas e que se colocam como desafiadoras para o pensamento científico. Somente para citar rapidamente algumas dessas discussões, umas presentes, inclusive, neste trabalho, de maneira transversal, menciono: estudo de instituições; a representação da *rua* como *locus* de vivência e de trabalho; instituições por sua condição matricial entre *público* e *privado*; situação marginal e estigma; conflito de valores, norma *versus* desvio social, entre outras.

3. Das demarcações e construção do objeto

Dos vários espaços em que o educador social atua destaquei apenas dois, os da abordagem

⁷ Isso se verifica, por exemplo, nos vários fóruns pontuais que existem (pela erradicação do trabalho infantil, por exemplo) em que tanto as entidades governamentais e não governamentais participam e mesmo a Equipe Interinstitucional de Abordagem de Rua e a sua instância chamada Núcleo de Articulação de Educadores de Rua, onde ambos os tipos de instituições se congregam para uma ação conjunta na abordagem de rua e acolhimento institucional (abrigo, albergue, casa de passagem), que também servem como espaços coletivos para que as ONGs exerçam pressão sobre o Estado, a partir de suas concepções sobre atendimento. Alguns educadores assumem com o tempo posição de destaque dentro de sua entidade empregadora, inclusive quando existe um vínculo que estarei aqui tratando por *militância*. Isso resulta que esses educadores, por vezes representem sua entidade nesses espaços.

⁸ Nas entrevistas com educadores sempre foi comum por parte deles a delimitação de um campo de saberes, valores e atividades próprios de sua profissão, como a questão de respeitar a subjetividade dos adolescentes. Alguns desses valores e atividades são colocados por eles como militância, movidos por uma “causa”, no caso a melhoria das condições de vida das crianças e adolescentes a que atendem.

de rua, principalmente e do acolhimento institucional, mais residualmente, devido ambos se incluírem dentro de um mesmo equipamento examinado, ambos os serviços situados em programas estatais voltados a adolescentes, ditos em *situação de risco* por razões que justificarei agora.

Por que focalizar apenas os educadores que estão nos equipamentos públicos e mais especificamente na abordagem de rua?

Meu primeiro trabalho foi um estudo de organizações públicas, atuando dentro de um mesmo subcampo, em busca de similitudes e descontinuidades (SILVA, 2007), este inserido em um campo maior: a rede de atendimento a crianças e adolescentes, que envolve também entidades privadas e instâncias mistas de Estado e sociedade civil. Esse trabalho foi fruto de um estudo mais amplo que analisou os principais abrigos da grande Fortaleza, tanto públicos quanto privados (ABREU, DA SILVA, 2008).

Nesta empreitada parto do mapeamento produzido nessa pesquisa anterior, que identificou especificidades referentes às entidades de matriz não estatal e estatal, do poder estadual e do poder municipal. Em seguida oriento o meu olhar para os profissionais dos programas públicos de abordagem de rua, pois penso que é do Estado que se espera e se cobra mais ação para resolução dos problemas dessa clientela. É também o Estado quem mais possui recursos para a efetivação dessa tarefa em termos de receita e de prerrogativas legais. Decidi estudar ambos os poderes estatais locais e não apenas um deles porque continuam a me interessar a diversidade e a unidade que apresentam entre si como contexto e condicionante da ação dos investigados.

Sobre escolher apenas programas que trabalham somente ou principalmente com educadores sociais de rua, isso se deve ao fato de que este recorte por si só já me dá um objeto rico, complexo e extenso, e recobre as preocupações que trago como a dualidade proteção social/contenção social. Esse dualismo consiste essencialmente: no fato de adolescentes que compõem o público destas organizações poderem sofrer sanção por prática delitativa, e, se não praticarem atos delituosos, no mínimo, juntamente com as crianças, serão submetidos a todo um esforço de socialização dentro de valores definidos como ideais para sua formação e inserção no convívio social, esforço esse que se confrontará com valores que já encontrará nesses sujeitos alvo e que considerará inadequados para eles; a segunda razão dá-se pela ambiguidade dessa clientela, que é vista pelos educadores e pelo público em geral ora com vitimizador (infrator), ora como vitimizado (abandono, negligência ou algum tipo de exploração ou privação). Dois perfis que na prática muitas vezes se confundem. Objetivo assim perceber em que medida a política de proteção revela um caráter de contenção social que emerge entre outras formas sob termos como *ressocialização*, *resignificação* etc.

Por que estudar as representações em questão desses sujeitos?

Na pesquisa anterior pude traçar um olhar sobre as instituições de atendimento em ação,

neste momento viso investigar como a ação desses estabelecimentos e programas é entendida pelos sujeitos de sua efetivação e qual a participação específica desses educadores no modelamento e atualização dessa ação a partir de suas crenças particulares. Para entender essa contribuição dos educadores optei por perscrutar as motivações desses profissionais e os valores que regem sua prática. Assim, é fundamental descrever como veem seu papel, bem como qual o resultado que esperam dessa empresa.

O recorte local é Fortaleza, por esta ser uma das capitais cuja rede de atendimento apresenta um dos mais elevados níveis de integração de suas organizações e longo tempo de ação dessas dentro da perspectiva legal vigente, sendo tal ação, inclusive, anterior a aprovação do ECA (as ONGs Barraca da Amizade e a Pastoral do Menor atendem a crianças e adolescentes “ditos de rua” de forma socioeducativa desde 1987).

A capital alencarina é apontada ainda como aquela onde a organização associativa dos educadores se encontra mais adiantada. A categoria possui um sindicato que representa tanto os servidores públicos quanto os profissionais terceirizados e uma associação que é referência nacional e internacional. Ambas as organizações protagonizam a luta pelo pleno reconhecimento legal da profissão, dialogando e demarcando posição em nível nacional frente a outras correntes de educadores e pedagogos que pesquisam ou exercem atividades concebidas como Educação Social (ES) ou Pedagogia Social, em um campo cindido por muitas clivagens.

Encerrados os esclarecimentos de ordem metodológica de primeira ordem, deixo o leitor à companhia do universo dos educadores sociais que estudei e de sua aventura, dilemas e lutas, esperando que estes possam minimamente ter sido traduzidos aqui com a dignidade que estes apresentam na trama ininterrupta que tecem dia a dia.

Boa leitura!

CAPÍTULO 1 – CONSTRUINDO A PESQUISA

1.1. Das definições da pesquisa

1.1.1. Da definição do sujeito pesquisado (educadores sociais)

Uma vez exposto o objeto de estudo desta proposta em suas delimitações apresentarei a definição do sujeito em foco, em outras palavras, o que entendo por educador social, uma vez que considero educador de rua apenas uma modalidade de educação social.

Com base nos passos já dados desta pesquisa defino como educador social: o voluntário ou profissional que exerce trabalho pedagógico, originalmente destinado a segmentos sociais considerados *excluídos de* ou *excluídos em* diversos contextos sociais determinados⁹, com destaque para o trabalho com crianças, adolescentes, jovens e famílias do que outrora mais comumente se denominou lumpesinato¹⁰ e atualmente vem se chamando de sobrantes (CASTEL, 1997; BAUMAN, 1999) ou categorizados como em situação de *vulnerabilidade social* ou situação de *risco pessoal e social*¹¹.

Para Castel (Idem, p. 180), “sobrantes” seriam aquelas “pessoas que não têm lugar na sociedade, que não são integradas, e talvez não sejam integráveis”. Estar integrado “é estar inserido em relações de utilidade social, relações de interdependência”. Nesse caso se inclui o trabalhador assalariado que, mesmo que seja explorado, é tido como imprescindível e a partir desse elo se organiza, pleiteia melhores condições de trabalho e de vida e consegue obter algumas melhorias. Os “sobrantes”, por sua vez, não se incluem nem no rol dos explorados, por sua falta de vínculo que os torna excluídos de redes sociais. Bauman trata por esse mesmo termo o que qualifica como *parcela considerável da população que não é necessária à produção e para qual não há trabalho “ao qual se reintegrar”* (1999, p.119-120).

⁹ Ferraro (*apud* RIBEIRO, 2009, p 161) formulou os conceitos *excluído da escola* ou *na escola*, para tratar de fenômenos de não acesso, evasão, repetência e reprovação de crianças de meios populares. Ribeiro ainda lembra que Foucault “*em sua Aula Inaugural no Collège de France em dois de dezembro de 1970, aborda as formas de interdição ou de exclusão do discurso, mostrando que essa exclusão se concretiza materialmente de diferentes formas e com diferentes justificativas.*”

¹⁰ Entendo lumpesinato como a camada social constituída pelos trabalhadores de condição econômica mais precária como alguns trabalhadores informais e desempregados, indivíduos que são categorizados como “excluídos” da produção social e de direitos efetivos o que casa razoavelmente com o sentido do termo em sua origem, nas obras de Marx e Engels (1996, 1998).

¹¹ Ressalto, no entanto, que esse educador começa a desempenhar sua atividade junto a um público cada vez mais extenso e variado, por exemplo, estudantes de instituições de ensino formal, idosos e pacientes de estabelecimentos de serviços de saúde.

Originalmente esse educador aparece desenvolvendo uma atividade educativa chamada ora de informal ora de não formal¹² (FERMOSO, 1997; CALIMAN, 2009; RYYNÄNEN, 2009; LOUREIRO & CASTELEIRO, 2009; CAMORS, 2009; MACHADO, 2009; CARO, 2009; RIBEIRO, 2009; DA SILVA, 2007), de caráter multidisciplinar em espaço extraescolar trabalhando em organizações governamentais ou não governamentais (referindo-me a ONGs) ou em outros tipos de instituições, ao lado de profissionais de diversas áreas. Esse ainda parece ser o perfil dominante desse profissional no Brasil e corresponde ao que pesquiso.

Esse educador pode ser oriundo de um leque variado de profissões ou níveis de formação. O que parece habilitar esse educador para exercer tal trabalho em muitas instituições é ter experiência com o tipo de clientela e/ou formação em campos de saber relacionados seja com o tipo específico de atendimento seja com a clientela em questão.

Julgo como insuficiente entender o que é o educador social apenas por sua prática profissional, ignorando que seu surgimento se deve a um movimento histórico particular que produziu teorias e tradições que alimentam grande debate e alimenta clivagens a ponto de não se ter apenas uma definição para essa prática. Apenas para citar um exemplo alguns autores afirmam que o que esses educadores fazem é Educação Social, outros sustentam que o que realizam é Pedagogia Social.

Vários estudiosos da história dessas tradições e escolas pelo mundo tratam tal fenômeno ora por *educação social* ora por *pedagogia social* (*educação social* é usado por CARO, 2009; RIBEIRO, 2009; ROTGER, 1997; CABANAS, 1997; NUÑEZ & MASSANEDA, 1997; MONTAGUT, 1997; ORTEGA ESTEBAN, 1997; HERAS I TRIAS, 1997; ORTE SOCIAS, 1997; PÉREZ SERRANO, 1997; MARCH CEDÀ, 1997; e *pedagogia social* por CARRERAS, 1997; BERNET, 1997; FICHTNER, 2009; CALIMAN, 2009; RYYNÄNEN, 2009; LOUREIRO & CASTELEIRO, 2009; TORÍO LÓPEZ, 2009; CAMORS, 2009; MACHADO, 2009; DA COSTA, 2009; GRACIANI, 2009; SCOCUGLIA, 2009; SILVA, 2009, SOUZA NETO & MOURA, 2009). Otto (2009) vai afirmar que ambas as terminologias se dirigem à mesma prática social, que possui como uma de suas características se desenvolver em diversas experiências sob diferentes nomes ou, às vezes, sob a ausência de um que a identifique, como sendo do que estamos tratando: uma prática sociopedagógica ou socioeducativa. Particularmente percebo como mais procedente o reconhecimento e separação de ambas, sendo a primeira a atividade prática de atendimento e a segunda como o estudo e teoria que balizam essa atividade, o que avalio assim pela minha

¹² Entenda-se como atividade educativa não formal aquela que é desenvolvida sem os marcos da atividade escolar formal, no caso, sem: um currículo no sentido que este tem nessa atividade; a sua vinculação com o tipo de espaço institucional da qual é inseparável – a escola –; entre outros elementos que partem de seu contexto e configuração específicos.

observação desse embate semântico.

Acima defini o educador social em sua generalidade, tanto nos elementos que marcam o seu perfil original e ainda dominante. Essa definição foi necessária para esclarecer o sujeito-alvo deste estudo em sua complexidade, abrangendo suas características gerais, (por exemplo, quando mencionei educador voluntário), todavia esse projeto pretende focalizar apenas um tipo específico: o profissional que trabalha com crianças e adolescentes que estejam em *situação de vivência de rua*¹³. Portanto, educador social de rua, é aqui definido como aquele que exerce sua prática profissional a partir da modalidade “educação social de rua” e que desenvolve e recorre a técnicas próprias para este fim.

1.1.2. Das hipóteses e problematização

Parto do pressuposto de que o atendimento ofertado pelos programas públicos de abordagem de rua a crianças e adolescentes são modelados não apenas pelo pensamento institucional oficial, mas também mediados por elementos específicos do seu corpo de educadores de forma que não podemos conhecê-lo apenas pelos seus regimentos e discurso oficial.

Tais visões institucionais são resignificadas e postas em ação em maior ou menor medida ao lado de e, em parte, devido a sentimentos, valores e representações próprios da composição, origem, condições de atuação e perfil de seus educadores. Logo, para alcançar maior aproximação heurística de como o trabalho desses profissionais é entendido e vivenciado por eles, buscarei testar tal hipótese ao perscrutar esses elementos mencionados.

Portanto, pressuponho que existe o modo como o atendimento é preconizado e apresentado aos *de fora* e possivelmente outra forma de como ele é justificado, sentido, ressignificado, reconfigurado ou reproduzido que pode apresentar tanto um núcleo duro comum aos que comungam sua realização, quanto uma região multiforme povoada por silêncios, controvérsias, releituras, plurifonia e desvios do que está preconizado, bem como das visões e missões institucionais e pela adoção de estratégias de negociação e mediação referentes a pontos de tensão e dissensos.

Tomando como ponto de partida a hipótese acima, busco aqui responder também a seguinte questão: quais são as representações simbólicas comuns e destoantes entre os educadores de rua e suas entidades empregadoras relacionadas aos pontos elencados, a saber, motivação, perspectiva apontada para esse trabalho, como ele é entendido, em que condições é exercido e quais valores orientam-no na interação com o educando? Sob quais condições isso se processa e que

¹³ Termo genérico que abrange as situações de morar e de frequentar a rua, sendo esta última a situação de crianças e adolescentes que possuem ainda vínculo com seus lares.

estratégias seus aplicadores recorrem para mediar essas duas dimensões, uma ideal e outra real, uma de marco mais organizacional e outra que parte dos seus operadores?

As práticas e discursos presentes nesses programas governamentais são questões relevantes para que possamos tentar compreender em que medida a ação efetuada por eles é marcada por conflitos ou pela cooperação, o que mudou e o que persiste na forma de tratar as desigualdades sociais e econômicas causadas pela ausência de uma equidade distributiva e os conflitos que ela gera no campo do simbólico. Evidentemente, para não me desviar do foco central estas questões serão apenas levantadas quando a reflexão a cerca do tema tratado puder suscitar essa direção que, no mais, ficará como apontamento para, quiçá, aprofundamento posterior a este trabalho.

1.1.3. Do processo de aproximação e inserção no campo pesquisado

A escolha do tema deste trabalho surgiu a partir da convergência de uma série de fatores de diferentes ordens. O primeiro desses fatores é o fato de que já possuía familiaridade com a temática, por conta da minha atividade política no movimento estudantil. Meses antes do meu ingresso na Universidade tive a oportunidade de representar a entidade municipal dos estudantes secundaristas de Fortaleza em alguns fóruns para debater a questão da redução da maioria penal, tema que corriqueiramente vem à tona. Medida a qual a entidade que então eu representava se opunha terminantemente. Já na mesma época compunha a União da Juventude Socialista (UJS), uma organização juvenil que move permanente campanha contra essa proposta e em defesa da aplicação plena do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A segunda razão é que já pensava em estudar um tema que tratasse da juventude, de movimentos sociais e de políticas públicas, para ter embasamento prático e teórico sobre um tema que me desperta interesse tanto pela questão acadêmica, quanto pela militância que continuei a desempenhar no movimento universitário.

O terceiro motivo foi o convite que recebi do meu orientador, Prof. Domingos Abreu, para ser um bolsista do CNPq pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFC em seu projeto de pesquisa, intitulado *Tipologias de instituições sociais que atendem a jovens em situação de risco*. O objetivo desse projeto foi estudar os estabelecimentos de acolhimento institucional governamentais e não-governamentais, chamados abrigos. Em agosto de 2003 começamos essa pesquisa da qual extraí minha monografia, que abordava então uma parte do objeto daquela pesquisa, no caso, a dinâmica social do atendimento ofertado pelos abrigos públicos.

Em 2008, após o término de meu bacharelado, prosseguimos com essa investigação

chegando a novas conclusões, depois de sistematizarmos o que pudemos reunir no curso desses cinco anos de pesquisa. O presente trabalho traz parte desses resultados e reflexões que não foram ainda compilados e apresentados em sua inteireza¹⁴.

Entre os meses de agosto de 2003 e julho de 2004, formando uma equipe com o professor D. Abreu e a aluna Milena Dias Gomes, nos propomos a mapear toda a rede social de atendimento a esse público de forma que, assim, pudéssemos nos orientar melhor para o que havíamos escolhido estudar, de maneira que nossa pesquisa pudesse apresentar tal mapa como subsídio para outras pesquisas. Assim possibilitaríamos uma visão panorâmica desse setor organizado, de modo que se pudesse posteriormente definir quais outros possíveis recortes e focos poderiam ser adotados em novas pesquisas sobre suas instituições e programas, como pude fazê-lo agora escolhendo os educadores de rua.

Nossa equipe de pesquisadores buscou sistematizar as diversas formas de atendimento prestadas a crianças e adolescentes em situação de “risco social” na Grande Fortaleza e tipificar as instituições responsáveis por esse trabalho, resultados dos quais me valerei nesta pesquisa; construir um perfil dessas instituições, de suas atividades e representações. Então levantamos e iniciamos estudos de bibliografia do tema, visitamos 18 instituições, entre elas abrigos, centros educacionais – estes últimos, unidades de privação de liberdade para adolescentes infratores – e projetos voltados à referida clientela. Fizemos visitas exploratórias seguidas, noutra oportunidade, de novas incursões, aí já com um certo roteiro de questões elaboradas. Coletamos materiais das instituições e informações de forma preliminar. Colhemos entrevistas gravadas com questões não estruturadas previamente, de diretores dessas instituições, técnicos e educadores, num primeiro momento, e também em etapa posterior, já com um questionário semiestruturado, entrevistando, então, até dirigentes da esfera governamental. Acessando as páginas na Internet do Governo do Estado, de suas secretarias estaduais, principalmente da então Secretaria da Ação Social (SAS), da Fundação da Família e da Criança Cidadã (FUNCI) da Prefeitura de Fortaleza, do Poder Judiciário local e do Ministério Público, pudemos extrair elementos que vieram compor nosso mapa das instituições e de suas atribuições.

Esses dados foram somados a outros, colhidos em visitas, observação de campo e registro etnográfico, novas entrevistas semiestruturadas, gravadas, com representantes de entidades de ordem pública e privada. Assistimos a eventos relacionados ao tema como as programações da V Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ceará realizada entre 30 de

¹⁴ Apresentamos esses resultados no I e II Seminário sobre "Intervenções Sociais Destinadas a Crianças e Adolescentes em Situação de Risco e Conflito com a Lei", realizados pelo LEV, respectivamente, nos anos de 2007 e 2008, e parte destes mesmos dados e algumas reflexões foram compilados em artigo selecionado para o II Congresso Latino Americano e Caribenho de Ciências Sociais na Cidade do México em maio de 2010).

setembro e 1º de outubro de 2003.

Posteriormente, inclusive a aprovação do projeto desta pesquisa na seleção de Mestrado que me aprovou, a Equipe Interinstitucional de Abordagem de Rua (EI), convidou o Professor Abreu para realizar uma pesquisa financiada pelo UNICEF, para traçar o perfil dos educadores sociais de rua, de abrigo e técnicos das instituições que compõem a E.I. e mapear suas condições de trabalho e aspirações de melhoria das mesmas. Tal empreitada adiantou esta pesquisa, conferindo-lhe muitos dados.

Após iniciado o curso de Mestrado aproximei-me dos programas de abordagem, apresentei este projeto, dialoguei com seus dirigentes, recolhi materiais e realizei novas visitas.

1.1.4. Das definições empregadas na pesquisa e categorias nativas

Outra questão fundamental diz respeito às categorias próprias do meio pesquisado e do tratamento que daremos a elas. Descrever fatos desse universo particular significa adentrar num rico léxico, detentor de denso repertório conceitual.

Por essa razão, muitos dos termos que empregarei são “nativos” e oriundos de diferentes origens: uns como *situação de risco social e pessoal* e *vulnerabilidade social* são do Serviço Social; outras advêm do Direito como *Proteção Integral*. Não tomo essas ideias como dadas, autoevidentes e procederei ao exame de algumas que considero interessantes para esse estudo. Um analisarei mais detidamente, outras verei *en passant*, conforme a relevância para os objetivos deste trabalho. No entanto, em geral, tais categorias serão tomadas por empréstimo com seu significado êmico¹⁵, sempre explicitado quando forem trazidas à exposição, uma vez que não nos propomos aqui a problematizar o repertório classificatório do meio pesquisado, mas mapear e estabelecer relações de causalidade ou afinidade entre certas representações simbólicas a serem delimitadas e outros elementos da realidade estudada que instigam nosso interesse.

Destarte, cada termo nativo será apresentado em itálico para demarcá-lo como tal. Há, pelo menos, mais uma razão pela qual destacarei a terminologia técnica e coloquial do campo de atendimento à infância e juventude. É evidente que é preciso nomear, classificar, categorizar, mas essas ações sempre incorrem em riscos para aqueles que as empregam de que por meio delas se opere “rotulações” e produção de estigmas para os que são alvo de sua ação classificatória. Exemplo disso é o conjunto de nomenclaturas elaborado historicamente para essa clientela até período bem recente. Estas classificações tiveram como sua marca a rotulação pejorativa e

¹⁵ A distinção entre categorias êmicas e categorias éticas é aqui buscada na tradição da Antropologia, na qual as primeiras são conceitos lógico-empíricos de uso dos pesquisados, de caráter prescritivo, enquanto as últimas são as conceituações analítico-descritivas construídas pelo observador-pesquisador.

discriminatória. Como tal perigo é latente a tal exercício e pode em alguma medida se efetivar ainda hoje não me proponho a mesclar a terminologia daqueles que estudo com a da própria exposição de sua análise sob pena de incorrer no mesmo risco de reproduzir juízos de valor que venham a comprometer o distanciamento que se faz necessário buscar em uma pesquisa desse tipo.

Quanto às classificações feitas pelo meio investigado muito se avançou quanto ao tipo de rotulação a que me referi, entretanto, observando bem as expressões que suplantaram as do passado, os termos atuais expressam certa formalidade eufemista. Acredito que isso se deve, em parte, por conta da própria reflexão social que se processou sobre as categorizações precedentes, a partir de vários estudos já realizados.

Nesse processo de elaboração classificatória, parece-me que, inevitavelmente, ocorre mais uma maneira de dar forma, corporificar, certa negatividade presente em representações simbólicas e nos constrangimentos objetivos presentes nas situações vividas por aqueles que essa rede social examina e atende, como as situações de privação e de desproteção social.

Além da crítica feita sobre as formas de classificação de outrora, percebemos um conseqüente embate a essas noções que se faz na própria forma contemporânea de representar esses sujeitos de forma mais digna, o que só corrobora para se concluir que essas antigas formas de representação sobrevivem e lutam com as concepções hodiernas desse meio. Para ilustrar o que argumento, cito aqui que as reminiscências do período anterior ao advento do ECA são alcunhadas sob o termo de *menorismo* como referência a representação *menor*, identificada como estigma de criança e adolescente vinculado à situação de pobreza material, delinquência e abandono. Para que se nomear aquilo com que não se pode deparar? Pois tais concepções do passado em seu tempo já possuem um nome, a doutrina da *situação irregular*¹⁶, logo *menorismo* se refere a outra coisa: as formas remanescentes dessa visão.

Grande parte dos mais importantes termos do meio pesquisado já foram apresentados e definidos acima, como educador social, educador de rua, situação de risco, todavia restam ainda dois termos essenciais que precisam ser esclarecidos quanto a como os tomo nesta reflexão. O primeiro deles é representações, que entendo com o sentido compartilhado pela tradição sociológica, que encontra nessa expressão o seu objeto maior de reflexão, sejam enquanto as representações coletivas e individuais a que Durkheim (1970, 1978) faz referência, ou simplesmente as representações a que Weber (1983, 2004) e Marx (1998) se referem. Em suma, tomo representações simbólicas como as ideações concebidas pelos indivíduos e grupos sociais em suas interações e atividades, acerca de qualquer elemento material ou abstrato que representem em suas consciências e que assim orientem suas ações e julgamentos.

¹⁶ Conceito jurídico da legislação de atendimento ao referido público, anterior ao ECA, que criminalizava a situação de pobreza de crianças e adolescentes.

Também quando mencionar o termo jovem como público-alvo dos pesquisados, estarei me referindo ao grupo etário conhecido como *adolescente*, destacando-o assim do grupo *juventude*, da forma como este é definido pela legislação brasileira, como a faixa de pessoas compreendida entre 15 e 29 anos¹⁷, o que abrange grupos etários que fogem à cobertura do Estatuto e deste estudo. Os pesquisados atendem crianças e adolescentes, conforme a definição do ECA, logo seus assistidos possuem entre 0 a 18 anos incompletos, excepcionalmente inclui-se entre esses jovens com até 21 anos, conforme o próprio Estatuto os trata ainda como alvo de sua preocupação.

O termo vulnerabilidade social, apesar de já citado em nota de rodapé, merece maior atenção por ser usado ao lado de *situação de risco* ou simplesmente *risco*, como se fossem sinônimos, quando na realidade não trazem exatamente os mesmos sentidos, logo, parecem, mas não representam, necessariamente, a mesma coisa. Assim apresento aqui uma definição correspondente ao seu uso êmico, extraída de um material de instrução sobre as políticas de assistência social. Conforme esse material, *vulnerabilidade social* inclui

[...] vulnerabilidades decorrentes da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos...) e ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências) (SILVEIRA, 2004).

Apesar do emprego de ambos os termos juntos, *risco* e *vulnerabilidade*, aparecem, vez por outra, como se referindo aos mesmos fatos e em outras vezes enquanto coisas diferentes. Senão, vejamos como exemplo, a definição de *situação de risco*, conforme Eisenstein e Pagnoncelli de Souza¹⁸, que afirmam que se trata de:

[...] uma circunstância que oferece risco a toda uma comunidade ou subgrupo social. Por exemplo, as más condições de esgoto de um determinado bairro colocam em risco toda esta população, da mesma forma a permissividade ao uso das drogas põe em risco todos os jovens de uma determinada comunidade. A situação de risco transcende ao comportamento individual (1993, p. 19).

Como podemos ver é grande a semelhança entre *risco* e *vulnerabilidade*, presente em cada designação em termos como *pobreza*, *privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos)*, em um dos termos e *más condições de esgoto de um determinado bairro* que encontramos na conceituação do outro. Podemos encontrar outro exemplo de como os termos são muito similares, nessa passagem abaixo, de outro trabalho, em que suas autoras buscam diferenciar ambas as definições. O seu próprio esforço em tentar a diferenciação entre os conceitos já decorre,

¹⁷ Definição vigente a partir da recente aprovação da Proposta de Emenda a Constituição nº138-a, PEC 138-A, a chamada “PEC da Juventude”, *proposta que assegura aos jovens prioridade em direitos como saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização e cultura*. Extraído de: http://cjsbh-cursos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html. Acesso em 11.08.2010.

¹⁸ SOUZA, R.; EISENSTEIN, E. **Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes**. Petrópolis: Vozes, 1993.

inclusive, da confusão que é feita entre ambos, acontecimento a que elas se referem em outras passagens do seu artigo.

Atualmente, o conceito de vulnerabilidade é entendido como algo dinâmico, multidimensional, polissêmico, transdisciplinar e qualitativo, amplamente utilizado em diferentes áreas do conhecimento. Abrange os diferentes níveis de complexidade, podendo favorecer abordagens integradas e contribuir para ampliar o diálogo entre diferentes profissionais.

O termo risco remonta à origem incerta e antiga. A partir do século XVI, o vocábulo passa a ter um emprego definido, ligado às transações comerciais no âmbito do direito marítimo. No entanto, esse conceito passou por transformações radicais ao longo do tempo, desde a sua conotação neutra, quando relacionado à probabilidade de ganho e perda. Na Idade Moderna, em torno do século XVI até a metade do século XIX, o sentido de risco foi largamente utilizado como sinônimo de perigo. Na atualidade, o risco passa a ter uma conotação moral, que leva o indivíduo a optar entre uma forma de vida e outra. Dessa forma, o conceito de risco alcança hoje praticamente todas as dimensões da vida e está além dos contextos biomédico-epidemiológicos e da saúde ocupacional. Na literatura, encontram-se vários estudiosos que tratam do assunto (GIRONDI et al, 2010, p.2).

Mesmo com o esforço das autoras, ainda se percebe grande semelhança entre os elementos de uma e de outra formulação. Um conceito (vulnerabilidade) é *dinâmico*, o outro (risco) *passa por transformações radicais ao longo do tempo*, da mesma forma o primeiro é *multidimensional* e o segundo *alcança hoje praticamente todas as dimensões da vida*, e assim por diante. Todavia, apesar de não terem apresentado grandes distinções, a não ser a de que risco estaria associado a uma conotação mais moral, delimitam que ambos os termos tratam de questões distintas, apesar de próximas. O momento em que os dois conceitos parecem ser melhor diferenciados no texto é quando afirmam que

o risco busca expressar as chances de adoecimento de **um** indivíduo, enquanto que a vulnerabilidade expressa os potenciais de adoecimento/não-adoecimento relacionados a **cada** indivíduo, apresentando uma compreensão ampliada em relação aos fenômenos da saúde, envolvendo comportamentos individuais, questões subjetivas, condições sociais, políticas, econômicas e culturais, como também a oferta de serviços de saúde (*Id. Ibid.*, p. 23).

Apesar da volta das aparentes repetições (chances, potenciais), vulnerabilidade aparece aqui como um termo que permite uma visão mais sistêmica, englobando todos os aspectos do indivíduo.

Ambos os trabalhos citados são direcionados à questão da saúde de crianças e adolescentes. Porém, apesar de, por exemplo, esse último trabalho se situar dentro dos debates da Enfermagem, trata sob enfoque diferente do mesmo conceito de que trato aqui, até porque os conceitos do campo a ser examinado aqui são em parte objeto de certa ascendência do campo da saúde sobre as políticas dirigidas a clientela dos educadores sociais. As autoras deixam claro que tratam do mesmo conceito vulnerabilidade de que trato, por exemplo, nessa passagem:

Entende-se que a vulnerabilidade às doenças e às situações adversas da vida, tais como acidentes, violência, riscos ocupacionais e ambientais, expande-se ainda de maneira diferente, segundo os indivíduos, regiões e grupos sociais, e relacionam-se também à pobreza, às condições socioeconômicas, ao nível educacional e ao local de moradia, entre outros (Idem, *ibidem*, p.23).

O termo *vulnerabilidade*, com o tratamento conceitual que ele confere ao objeto, parece estar se apresentando como alternativa à abordagem representada pelo termo *risco*, que ainda parece estabelecer conexões de sentido de forte cunho moral: *risco* enquanto perigo, não apenas a que o sujeito em *situação de risco* estaria exposto, mas perigo que ele também poderia representar a outros. O termo já possui histórico nesse sentido: *grupo de risco*, *área de risco*, *população de risco*.

Existe uma alternância “natural” entre termos para se referir a algumas mesmas classes de fenômenos, assim, durante as décadas de 60 e 70 ouviu-se muito falar em marginalidade na América Latina, nos anos 80 e 90 se trabalhou muito com a noção de exclusão. Nas discussões sobre a realidade socioeconômica, o conceito de vulnerabilidade vem sendo empregado cada vez mais em debates sobre empregabilidade e condições de trabalho no lugar da noção de exclusão social, à qual muitos autores vêm chamando a atenção para seus limites explicativos (MTE,/DIEESE, 2007, pp. 9-10). Mas o próprio estudo em que me baseio afirma que este conceito de *vulnerabilidade* é o mesmo que *adquiriu, com o tempo, um papel destacado na análise das questões sociais em geral* (Idem, *ibidem* pp. 10-11).

A partir das críticas aos limites do conceito de exclusão social, alguns estudos passaram a apontar a existência de uma “*zona de vulnerabilidade*”, formada seja por setores pobres que buscam alternativas para estar incluídos ou por setores médios empobrecidos que tem perdido canais de inclusão. Para Castel, a vulnerabilidade social é uma *zona intermediária instável* que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade. Se ocorrer algo como uma crise econômica, o aumento do desemprego, a generalização do subemprego, a zona de vulnerabilidade dilata-se, avança sobre a zona de integração e elimina a desfiliação. Os estudos sobre vulnerabilidade social, especialmente os que se aplicam à realidade dos países menos desenvolvidos, estão associados também à ideia de *risco* frente ao desemprego, à precariedade do trabalho, à pobreza e à falta de proteção social (*Id., Ibid.*, p. 13).

Eu também destacaria como particularidade dos países industrialmente menos desenvolvidos, no tocante a aplicação do conceito de vulnerabilidade social, que estes trazem um contexto diferente do cenário europeu, na medida em que a discussão não necessita de uma crise ou outro tipo de mudança de impacto para que então a categoria mencionada entre em ação. Isso porque os problemas de que ela trata se apresentam, nesses países, via de regra, por outras razões: devido a processos históricos que remetem à formação dessas sociedades, devendo-se a ordenamentos socioeconômicos e culturais que legaram impasses e problemas estruturais específicos a esses povos, apesar de esses fenômenos estarem ligados a processos mais gerais e globais, que também apontam para problemas estruturais envolvendo todo o sistema econômico

moderno.

Curiosamente, também as especificidades desse grupo de países são reparadas e são argumentadas em favor do recurso ao conceito de vulnerabilidade social para o seu caso específico:

O conceito de vulnerabilidade, pela sua capacidade de apreensão da dinâmica dos fenômenos, tem sido, na opinião de muitos autores, apropriado para descrever melhor as situações observadas em países pobres e em desenvolvimento, como os da América Latina, que não podem ser resumidas na dicotomia, pobres e ricos, incluídos e excluídos. Neste sentido, o termo vulnerabilidade seria o que descreveria melhor a realidade dos mercados de trabalho e da sociedade dos países latino americanos, conseguindo apreender o dinamismo do processo de desigualdade de forma mais ampla. (Garcia, 2006) (MTE,/DIEESE, Op. cit., pp. 13-14).

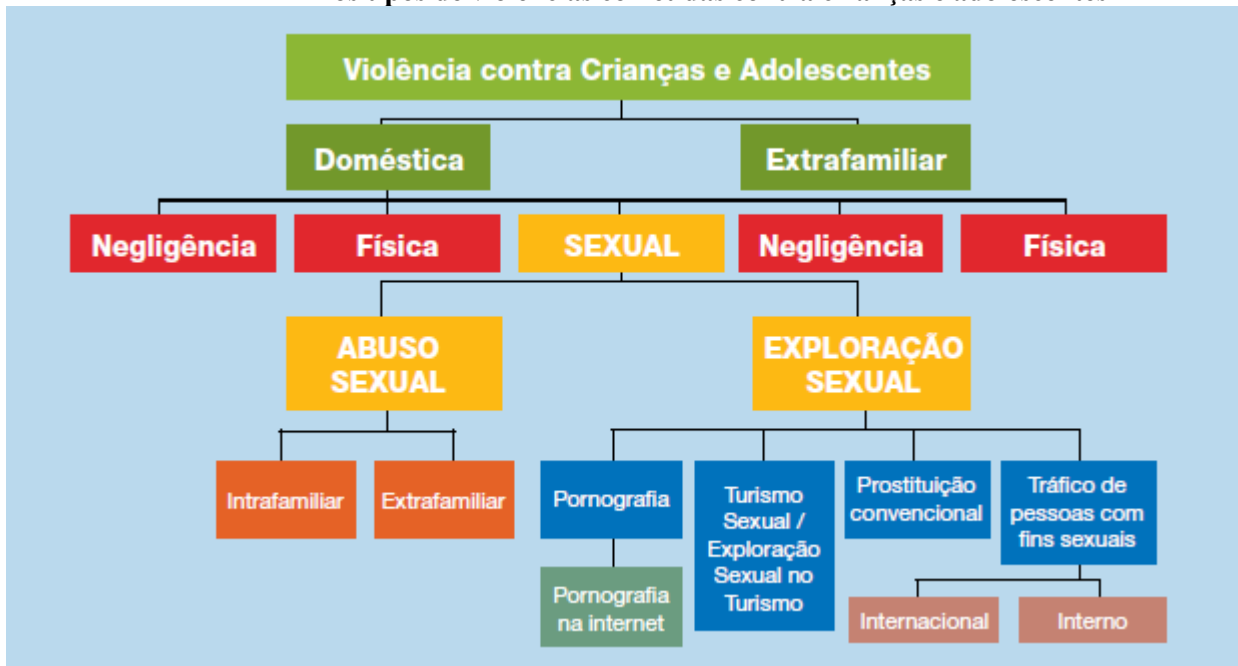
Quanto ao conceito de exclusão social, por considerá-lo transversal nessa discussão, até porque o alvo aqui não são os meninos em *situação de rua*, mas as representações de seus *cuidadores*, não insistirei nessa conceituação. O seu papel foi mais de situar as bases de um termo que permeia as representações do meio pesquisado e análises feitas sobre este mesmo.

Para encerrar, apresentarei uma última definição de *vulnerabilidade*, trazendo para demarcações feitas em nossa realidade particular, apresentando uma definição do conceito feita pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados e Estatísticas (SEADE), que construiu seu próprio indicador de vulnerabilidade denominado IPVS (Índice Paulista de Vulnerabilidade Social). Na elaboração do IPVS a vulnerabilidade foi concebida como uma “noção multidimensional, na medida em que afeta indivíduos, grupos e comunidades em planos distintos de seu bem-estar, de diferentes formas e intensidade” (SEADE apud MTE/DIEESE, 2001). Como se pode ver, essa definição se aproxima da apresentada por Girondi e outras autoras, mesmo cada uma sendo feita para contextos de pesquisa e em áreas de saber diferentes.

A amplitude de conceitos como *situação de risco social e pessoal* e de *vulnerabilidade* abarca tanto clientelas das instituições que pesquisamos quanto outras que não perfazem o perfil de atendimento que enfocamos. Existe um repertório de categorias do meio pesquisado que classifica diferentes tipos de vitimização que as crianças e adolescentes que as crianças e adolescentes podem sofrer. Abaixo reproduzo um quadro com essas categorias extraído de uma cartilha informativa publicada pela Secretaria dos Direitos Humanos do Ministério do Desenvolvimento Social sobre o Disque 100, serviço nacional de atendimento a denúncias sobre essas formas de violência.

Apesar dessa grande abrangência e indiferenciação que as expressões em questão encerram, as instituições e políticas sociais diferenciam muitos perfis dentro dessas categorias maiores. Alguns assistidos se encontram em mais de um desses perfis. Por exemplo, uns podem ser considerados em *situação de rua*, e se encontrarem nessa condição por *abandono* ou *vitimização de violência*, todas estas configurando também outras *situações de risco*, além da situação de se estar desabrigado e sem responsáveis, que já é uma *situação de risco*.

Gráfico 1 – Categorização nacional tecida sobre os tipos de violências cometidas contra crianças e adolescentes



Fonte: Cartilha Disque Denúncia Nacional (SDH, 2010)

Não posso também deixar de comentar que ambos os termos trazem implicações problemáticas. *Vulnerabilidade* pode trazer a pecha de “coitadinhos”, de dependência, como termos tais como *carente*, *necessitado*, *desfavorecido*, *descamisado*, que pode afetar negativamente a autoestima de quem é assim rotulado, estigmatizar esses grupos, além de se adequar a estratégias de resolução do problema por via meramente assistencial, que não vise à promoção social desses segmentos a uma condição de autonomia. O termo *risco* parece dúbio, pois a quem se refere? Quem corre risco? Aquele que é nomeado como nessa situação ou este é que representa risco para os outros? Sua dubiedade pode se comunicar no imaginário das pessoas a uma extensa família de representações que tomam os sujeitos desviantes como ameaça, tais como *classes perigosas*. A própria Equipe Interinstitucional, desmascarando tal ambiguidade e seu potencial alarmista, utiliza em seus e-mails e folder de apresentação a frase "criança não é risco é oportunidade".

Posteriormente, deparei-me com as formulações que dão conta da necessária distinção da amálgama de situações enumeradas por essas expressões e que fundamentam tal separação, às quais apresentarei agora. Primeiramente, a política social em questão é ligada ao campo da assistência social, e esta, a política de *proteção social*, se divide em *proteção social básica* e *proteção social especial*. A *proteção social básica*, segundo o Plano Nacional de Política Pública de Assistência Social – PNAS (2004, p.19) tem como objetivo *prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários*. E é direcionado a grupos que vivenciam *situações de vulnerabilidade social* do tipo

pobreza, ausência de renda, privação ou acesso restrito a serviços públicos, ou vítimas de discriminação étnica, de gênero, por razão de deficiência entre outras ou de fragilização de vínculos afetivos, no caso, presumivelmente, familiares e comunitários, principalmente. Finalmente uma diferenciação clara, na qual a vulnerabilidade envolve situações que antecedem as consideradas de risco, estas podendo se suceder a partir das fragilidades apresentadas na primeira condição, que é de menor gravidade.

Portanto, a proteção social básica possui essencialmente caráter compensatório, preventivo e pode se articular com a *proteção social especial*. Esta modalidade de proteção social pode abranger abordagem de rua e abrigos para outros públicos em outras situações diferentes dos enfocados aqui¹⁹.

Mas a modalidade que interessa aqui é a *proteção social especial*, definida no PNAS como *a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, de maus tratos físicos, e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras*.

Esta modalidade ainda desprende-se em duas: *proteção social especial de média e de alta complexidade*. O diferencial de um tipo para o outro é que o de *média complexidade* trata de sujeitos com direitos violados, mas estes ainda preservam laços familiares e comunitários, mesmo que fragilizados, tanto que a sua clientela pode ser só indivíduos como pode ser famílias, enquanto que o tipo de *alta complexidade* volta-se para indivíduos, e mesmo famílias, que tenham laços familiares e comunitários rompidos e ou que não possam por outra razão retornar ao seu núcleo familiar ou comunitário de origem, por correr risco de vitimização²⁰.

No entanto, quando estudei as instituições de acolhimento detectei que uma parte do público dos abrigos não possuía este perfil, mas que deveriam estar sob políticas de *proteção social básica*, ou seja, de cunho preventivo. Isso significa que se tais separações fossem seguidas rigidamente as demandas de encaminhamentos aos abrigos deveriam ser menores e haveria um fator a menos para a falta de vagas nessas instituições, o que permitiria mais encaminhamentos de crianças e adolescentes em *situação de rua*.

Doravante analisarei as instituições empregadoras dos pesquisados para demonstrar como o atendimento se desdobra em diferentes modalidades. Para isso construí as categorias

¹⁹ Tais como idosos, portadores de deficiência física ou psíquica e mulheres vitimizadas por violência doméstica.

²⁰ A *proteção especial de média complexidade* envolve abordagem de rua, medidas sócio-educativas como liberdade assistida (LA) e prestação de serviços à comunidade (PSC), entre outras medidas. Já a *proteção de alta complexidade* abrange as medidas sócio-educativas restritivas e privativas de liberdade (semiliberdade, privação de liberdade e privação de liberdade provisória), trabalho protegido, família acolhedora, família substituta, albergue e os abrigos para adolescentes em situação de risco (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. 2004. p 19-22).

atendimento integral e atendimento integrado para demarcar as diferenças entre o tipo de atendimento de acolhida oferecido, respectivamente pelas organizações governamentais e pelas organizações não governamentais, que poderei tratar também por: *instituições públicas* e *instituições privadas*. No caso aqui abordarei as últimas apenas para nos auxiliar a compreender a especificidade das primeiras que estão dentro do nosso verdadeiro foco.

O acolhimento institucional sob a forma de abrigo, contribuirá para que entendamos como as concepções de cada tipo de instituição modelam seu tipo de atuação, diferenciando umas das outras e como influem no desenho geral da rede a partir da distribuição de tarefas entre as OGs e ONGs e, conseqüentemente, repercute no serviço de abordagem de rua, inclusive quanto a diferenciações entre os programas públicos desse tipo de atendimento.

1.1.5. Dos procedimentos de investigação e tratamento de dados

Recorro, na exposição que se segue, a um *resgate* do desenvolvimento histórico da rede sócio-assistencial em que surge e se insere a educação social de rua, seguindo a uma descrição de como ambas se configuram hodiernamente para, enfim, focarmos o aparato da rede local, quando então situo tipologicamente as entidades empregadoras dos profissionais em foco. O olhar diacrônico e o recorte da rede em seu presente são reunidos aqui para que possamos entender a historicidade do meio pesquisado e, conseqüentemente, melhor poder situar o sujeitos pesquisados, suas representações e os seus condicionantes, entre eles, o público alvo, as políticas implementadas e o seu aparato institucional. Das organizações abordadas analiso o seu tipo de estruturação, proposta pedagógica, histórico, perspectiva, forma de trabalho e metodologia. Também fundamento minha análise em entrevistas semiestruturadas com gestores, técnicos e educadores sociais, em observação de campo, esta mais circunscrita a eventos e interações sociais dos e com os educadores, em pesquisa bibliográfica e documental. Este trabalho se beneficiou, também, do fato de anteriormente eu já ter participado de um trabalho de análise da imersão das instituições a que me reportarei adiante, na rede socioprotetiva da clientela em questão, como citado antes.

O percurso metodológico se dividiu em dois momentos. O primeiro foi determinado pela demanda da Equipe Interinstitucional e Unicef²¹, entre os meses de novembro de 2008 a novembro de 2009, que resultou na referida pesquisa coletiva de que tomei parte. O segundo momento corresponde ao período logo após esse ano de trabalho, ou seja, a partir de dezembro de 2009, início de 2010, até o momento de encerramento da escrita deste texto, momento empreendido então apenas por mim, tendo em vista complementar minha pesquisa. Essa segunda etapa se deveu tanto

²¹The United Nations Children's Fund ou Fundo das Nações Unidas para a Infância, identificação de que faz uso no Brasil.

ao fato de que: 1º) apesar dos dados que possuía serem suficientes para meu intento, para que se exercesse uma reflexão mais substanciada sobre eles, necessitava-se ainda recorrer à consulta à bibliografia específica sobre a temática, ainda pouco empreendida até ali, e de se continuar um trabalho de campo, quase concluído até então; 2º) quanto ao fato de que não pude deixar de reunir dados para este trabalho até praticamente o último instante de sua confecção escrita, como é o caso de dados quantitativos que levantei para a contextualização do debate, textos que continuei encontrando e analisando e informações sobre a situação atual dos programas examinados que busquei para retratá-los tal como se encontravam no momento de fechamento deste texto.

O primeiro momento de pesquisa correspondeu à realização de quatro grupos focais (GFs) nos quais ouvimos: educadores de organizações governamentais (OGs) em 12/11/2008 com sete pesquisados; educadores de organizações não governamentais (ONGs) em 17/11/2008 com outros oito; educadores de ONGs e de OGs em conjunto no dia 19/11/2008 com oito educadores de programas estatais e oito de entidades não estatais; por fim, os gestores das instituições que compõem a Equipe Interinstitucional no dia 26/11/2008 com três representantes de entidades, no caso, todas ONGs. Fiz o convite para as entidades enviarem seus educadores para os grupos focais, via correio eletrônico, além do convite por contato telefônico com o responsável por cada projeto junto a EI. Nossa equipe também contou com o reforço por parte da coordenação da Equipe para que os programas assegurassem a realização dos GFs. Os educadores foram liberados de suas atividades para comparecerem em horário de serviço para as entrevistas, todas realizadas à tarde. Os GFs todos a que estou me referindo aqui foram realizados no Laboratório de Estudos da Violência da UFC.

Também, nesse primeiro momento da pesquisa, se inscrevem a escuta das gravações desses GFs, a transcrição e leitura dessas gravações já passadas para o papel, elaboração de um questionário e uma primeira análise a partir das respostas a esse recurso, inclusive dispondo da tabulação de seus dados e de tratamento estatístico mais elementar conferido a esses mesmos resultados. Tal análise se deveu à necessidade de elaboração do relatório da pesquisa, para sua entrega às instituições que a encomendaram, o que me permitiu ter que escrever uma primeira interpretação sobre considerável parte das questões que dão substância ao conteúdo do presente trabalho. Isso porque esse primeiro momento, nessa investigação coletiva, reuniu muitos dos dados qualitativos que trago aqui e levantou todos os dados quantitativos de que faço uso referentes aos educadores, excetuando os dados repassados por seu sindicato.

Os Grupos Focais serviram como ferramenta tanto para propiciar a nossa equipe uma base de dados mais qualitativos, para colhermos representações, sentimentos, memórias, testemunhos que tornassem mais acessíveis as ideias coletivas e o imaginário desses profissionais, quanto para

que, alicerçados em algum conhecimento prévio sobre o público alvo da pesquisa, pudéssemos elaborar o questionário a ser entregue a todos esses educadores. GOODE e HATT (1969, p. 226) chamam a atenção para esse procedimento: de que antes que se faça uso do recurso a questionários, se proceda primeiro a uma pesquisa exploratória e que, dificilmente esse primeiro instrumento (questionário) dispensa a necessidade de se realizar antes entrevistas prévias com os investigados.

Antes de descrever o perfil dos informantes dos grupos focais (GF) convém explicar que estes foram identificados individualmente por nomes de personagens da mitologia grega. Essencialmente nomes de figuras célebres, todos humanos ou semideuses que tiveram ações heroicas ou possuíam qualidades admiráveis como o traço comum que perpassa os pseudônimos escolhidos. Não pretendo explicar a que mito especificamente se referem, por isso não ter qualquer relação com a atribuição dos seus nomes aos respectivos informantes, tendo esse processo seguido o critério de qual personagem emergia da memória à medida em que segui de informante a informante na tarefa de atribuir-lhes um nome fantasia, na ordem que em que cada educador apareceu na tabela que segue abaixo. E a disposição desses educadores na mesma tabela se deveu também a ordem em que apareceram na transcrição de cada grupo focal, a ordem de sua apresentação na entrevista.

Dos entrevistados de programas públicos, foco deste estudo, no primeiro grupo focal (GF1): 4 eram do programa do Governo do Estado, o Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola (PCFRDE) e 3 do programa da Prefeitura, o Ponte de Encontro (PE). Dos educadores do PCFRDE, 1 estava na época há 1 ano no programa, 2 outros há 7 anos e outro há 3 anos. Dos profissionais do PE, 1 já estava há nove anos, outra há 3 e outra há 2, mas se considerarmos seu tempo de trabalho anterior em outra (s) entidade (s), esta educadora já estava há 11 anos nessa profissão. De qualquer forma, tratou-se de um grupo predominantemente veterano. Desses, 4 eram do sexo masculino, 3 do programa estadual, e 3 do sexo feminino, uma do PCFRDE e duas do “Ponte”. O conjunto possuía entre 26 e 40 anos. A maioria do grupo possuía ensino superior completo ou em curso, sendo 4 graduados e 1 ainda graduando. Dois possuíam nível técnico e um ensino médio. A distribuição de cada um pelos programas, conforme sua idade e instrução formal, não informados aqui textualmente, podem ser conferidos, assim como os dados já relatados, na tabela 1 logo abaixo.

Houve um segundo grupo focal, concebido para reunir apenas educadores das ONGs, este não citamos aqui, por fugir ao escopo deste trabalho que recorta parte dessa pesquisa coletiva como parte da produção desta pesquisa aqui apresentada. No entanto, como devo eventualmente recorrer ao relato de um ou outro os nominarei por ordem de apresentação neste texto como educador (a) 1, educador (a) 2 e assim por diante.

Tabela 1 – Perfil dos Educadores do GF1

Referência (nome fantasia/programa)	idade	Tempo como educador de rua/tempo no programa	Nível de instrução formal
Atalanta (PCFRDE)	38 anos	7 anos (t.e.r./t.n.p. ²²)	Ensino técnico concluído
Hércules (PCFRDE)	38 anos	1 ano (t.e.r./t.n.p.)	Ensino técnico concluído não reconhecido
Orfeu (PCFRDE)	40 anos	7 anos (t.e.r./t.n.p.)	Ensino superior completo
Perseu (PE)	32 anos	3 anos (t.e.r./t.n.p.)	Ensino médio
Eurídice (PE)	26 anos	3 anos (t.e.r./t.n.p.)	Ensino superior completo
Andrômeda (PE)	32 anos	11 anos (t.e.r.) 2 anos (t.n.p.)	Ensino superior completo
Teseu (PE)	28 anos	9 anos (t.e.r./t.n.p.)	Cursando ensino superior

Elaboração: do próprio autor.

Os educadores dos programas governamentais que compareceram ao terceiro grupo focal (GF3), que reuniu também educadores de ONGs, eram ao todo 8, sendo 4 do PCFRDE e 4 do PE. Destes, 5 eram do sexo feminino, 3 do programa estadual e 2 do municipal. Dos homens 2 eram do programa municipal e 1 do estadual. As idades variaram entre 24 e 42 anos e podem ver examinadas mais detalhadamente na tabela abaixo. Dos 8 educadores em questão, 5 possuem o ensino médio completo (3 do PCFRDE e 2 do PE), e 3 possuem o ensino superior completo (PE). Observou-se entre os educadores do Município o maior número de educadores que tiveram acesso ao ensino superior, em comparação com os educadores do Estado.²³ De experiência os tempos de trabalho variam entre 3 meses a 12 anos, sendo que entre os educadores do Município observou-se os menores *tempos de casa*, mesmo que esses educadores tivessem mais tempo na profissão.

Tabela 2 – Perfil dos Educadores das OGs do GF3 (de OGs e ONGs)

Referência (nome fantasia/programa)	idade	Tempo como educador de rua/tempo no programa	Nível de instrução formal
Cassandra (PCFRDE)	42 anos	6 meses (t.e.r./t.n.p.)	Ensino médio concluído
Helena (PCFRDE)	27 anos	6 anos (t.e.r./t.n.p.)	Ensino médio concluído
Cassiopeia (PCFRDE)	35 anos	1 ano (t.e.r./t.n.p.)	Ensino superior incompleto

²² As iniciais *t.e.r./t.n.p.* significam respectivamente *tempo de experiência no ramo* e *tempo de trabalho no programa* em que trabalhava no momento da pesquisa.

²³ Apesar de não termos como seguramente indicar quais da tabela 2 possuem o ensino médio completo, sabemos que, de fato, de todos os entrevistados apenas os educadores indicados como graduados ou graduandos são os que se encontravam nessa situação, pois isso foi afirmado pelos educadores na ocasião da resposta a essa questão.

Jasão (PCFRDE)	40 anos	12 anos (t.e.r./t.n.p.)	Ensino médio concluído
Castor (PE)	24 anos	3 anos (t.e.r./t.n.p.)	Ensino médio completo
Ariadne (PE)	40 anos	Mais de 10 anos (t.e.r.) 2 anos e 2 meses (t.n.p.)	Ensino superior completo
Medeia (PE)	25 anos	7 anos (t.e.r.) 2 meses (t.n.p.)	Ensino médio completo
Pólux(PE)	37 anos	3 meses (t.e.r./t.n.p.)	Ensino superior completo

Elaboração: do próprio autor.

Nessa tabela citamos apenas os informantes das OGs, mas é necessário registrar que esse grupo focal reuniu também educadores de organizações não-governamentais, que não listamos por suas citações nesse trabalho serem pouquíssimas, de caráter complementar e para também diferenciá-los daqueles que de fato constituem nosso sujeito pesquisado. O perfil dos mesmos não será esboçado aqui porque, tal como os representantes das entidades empregadoras, um dirigente da FUNCI e um educador de abrigo que foi de abordagem de rua, todos os quais aproveitaram alguma citação durante a exposição, são informantes não-pesquisados e o critério e razão de interesse em descrever algumas características de informante aqui foi de fazê-lo quando se tratasse de informantes pesquisados. Será utilizado o mesmo critério de identificação para identificar todos os educadores dessas organizações não importando em qual grupo focal proferiu a fala citada. Poucos destes educadores participaram apenas de um desses dois grupos, diferentemente dos das OGs, que possuem muitos educadores e, inclusive por pedido nosso, enviaram diferentes educadores a cada entrevista. Também foi solicitado que fossem enviados profissionais de ambos os sexos e de diferentes *tempos de casa*.

Também foi realizado um quarto grupo focal (GF4) para entrevistar dirigentes das entidades empregadoras dos educadores. Infelizmente compareceram apenas representantes de três entidades não estatais, destes apenas um sendo de fato o dirigente de sua entidade, sendo os outros técnicos com funções de confiança em suas instituições. As entidades públicas não justificaram sua ausência. Cito aqui este grupo porque em alguns momentos da exposição trarei falas desses entrevistados para embasar algumas reflexões que trarei à baila.

Desta feita, realizados os grupos focais, transcritas essas entrevistas, lidas e relidas as transcrições e ouvidas as aproximadas seis horas de gravações (em média duas horas por gravação), elaboramos o questionário, tecendo grande parte das alternativas de cada questão a partir das próprias falas dos educadores. O questionário seguiu um roteiro semelhante ao das entrevistas, mas

mais enriquecido, isso já consequência de uma análise preliminar que se realizou sobre o resultado daquele primeiro recurso de coleta. Feito isso, contatamos com o educador de rua da Associação Curumins, responsável pela distribuição desse instrumento aos demais funcionários das instituições membro da Equipe.

Nesse momento nos foi solicitado pela Equipe Interinstitucional que ampliássemos a pesquisa para além dos educadores sociais de rua. O questionário foi então repassado também a técnicos e educadores sociais dos abrigos.

Foram distribuídos 302 questionários a 9 entidades²⁴. A distribuição seguiu os seguintes passos: nosso grupo de pesquisa repassou os formulários para dirigentes da EI, esses os repassaram para as direções de suas entidades membros, que teriam que entregá-los aos seus educadores, para que estes, após os terem respondidos, se fizesse o movimento inverso pela mesma cadeia de transmissão, para a devolução desse material. Foi estipulado o prazo de um mês a partir da data da entrega, para a devolução dos questionários, contudo, houve atraso nesse retorno e algumas entidades não chegaram a fazê-lo, de modo que do universo de 302 formulários entregues, recebemos 165 de representantes das duas organizações governamentais e de quatro não governamentais, conforme demonstra a tabela 3 a seguir. De educadores de rua dos programas públicos obtivemos respostas de 108 educadores de um universo de 160. 73 educadores do Estado e 35 da Prefeitura, possuindo a época 80 educadores cada um. Contudo trabalharei aqui com as respostas de todos os educadores sociais, não apenas com os de rua, mas também com as respostas dos educadores de abrigo. Isso perfaz um total de 131 profissionais.

Tabela 3 – Controle de entrega dos questionários

Entidade	Entregues	Recebidos e Preenchidos
1) Prefeitura – Ponte de Encontro e abrigos	100	68
2) Estado PCFRDE e Espaço Viva Gente	155	79
3) Associação Barraca das Amizade	10	6
4) Associação Curumins	8	6
5) Associação O Pequeno Nazareno	4	4
6) Pastoral do Menor	2	2
7) Movimento de Saúde Mental do Bom Jardim	3	0
8) Casa do Menor São Miguel Arcanjo	18	0
9) ACAMP	2	0
TOTAL	302	165

Elaboração: Natália Xavier²⁵

O número de formulários produzidos e entregues seguiu aproximadamente o número

²⁴ Apenas uma entidade da Equipe não recebeu questionários, a Sociedade da Redenção, por não fazer abordagem.

²⁵ Colega da pesquisa coletiva já mencionada que contribuiu sobremaneira para este trabalho além de estar entre as leituras obrigatórias para este trabalho.

previsto de profissionais que se enquadravam no foco da investigação, e que, na época, estavam trabalhando em cada instituição. Como se pode notar, pela tabela acima, as OGS concentram o maior número de profissionais, em todos os casos: técnicos e educadores, tanto de abrigos quanto para a abordagem de rua – mesmo que o quadro acima não esteja especificando isso. Também se pode notar que o número considerável de questionários obtidos de cada poder público assegurou uma amostra bem representativa e um retorno bastante satisfatório, a julgar pelo que se conhece das dificuldades que envolvem o uso desse recurso no que se refere a não devolução do material (GOODE & HATT, 1969, p. 223). Em contingentes de inquiridos menores como os das ONGs pode-se supor maior margem de controle sobre a aplicação desse instrumento, apesar de algumas dessas entidades não estatais não terem devolvido nenhum formulário, verifica-se que a maior parte delas devolveu o material, garantindo sua participação na amostra, o que reforçou a validade da mesma. Só posso inferir que a devolução foi exitosa e que demonstrou empenho da maioria das instituições, pois não precisou muito envolvimento dos pesquisadores na coleta dos formulários, uma vez que as próprias instituições assumiram para si essa parte e tinham a motivação de terem encomendado a mesma a pedido de seus parceiros, que são financiadores de ações e mesmo de algumas das organizações parceiras da EI.

A análise das transcrições dos grupos focais foi privilegiada como fonte de informação qualitativa a respaldar os dados quantitativos. Os dois tipos de abordagem podem ser muito úteis se combinados, se complementando e se potencializando, conduzindo a uma maior aproximação com o objeto em estudo. A abordagem qualitativa se justifica pelo fim desta pesquisa visar o campo das representações, valores e motivações dos investigados e a abordagem quantitativa por eu pretender rastrear-las em grupos de relativo porte e não a partir apenas de alguns informantes de referência. Estarei então cruzando representações de uma coleta mais densa em conteúdo qualitativo (grupos focais) com suas mesmas ocorrências em material também qualitativo, quantificado e menos concentrado em termos de conteúdo interpretativo, distribuído por uma amostra razoável de um grupo bem mais extenso e um pouco mais variado. Ambos os materiais demonstraram alto nível de correspondência em seus resultados, o que em parte, certamente, se deve a coerência interna metodológica que foi buscada na constituição de cada momento da pesquisa.

Dos dados coletados pelo questionário, já tabulados, se calculou as frequências simples e médias moderadas de respostas dadas em questões que permitiam a atribuição de notas de 1 a 5 para alternativas apresentadas, conforme a preferência dos inquiridos por elas. Esses mesmos dados também foram filtrados por: tipo específico de profissão (educador de rua, de abrigo, técnico), sexo e programa a que pertencem (do Estado, do Município e de ONGs). Foram elaborados gráficos e tabelas pelo educador de rua Marcos Castro, que compõe o Núcleo de Articulação da EI, que

prestou serviço remunerado para nossa equipe de trabalho. Tais gráficos e tabelas se referem ao grupo total e aos perfis filtrados. Faço uso aqui desses recursos expositivos e tive que modificar o modelo de tabelas e alterar alguns gráficos para aumentar as informações contidas neles, dado o fato que alguns não apresentavam nominalmente todas as variáveis. Também tive que fazer algumas tabelas e gráficos novos para tentar explicitar melhor alguns resultados, traçar alguns paralelos e novos cruzamentos. Dos filtros criados, devo me valer apenas do definido por programa de abordagem, recorrendo por vezes, comparativamente ao perfil por pertença a ONGs e ou ao perfil geral dos educadores da EI.

Esse material foi analisado e cruzado com um novo e mais apurado exame das transcrições dos grupos focais e anotações de observação em campo, para se estabelecer conexões entre as variáveis traçadas no questionário e assim tecer problematizações que levem a evidências e estas nos mostrem indicações de relações, elos e nexos que possam ser inferidos.

Concomitantemente e também depois disso, procedi a incursões a campo, ampliação e consulta da bibliografia especializada e sistematização de dados das pesquisas anteriores junto ao que foi coletado nessa pesquisa mais recente. Essas ações correspondem ao que me refiro como o segundo momento desta pesquisa, que corresponde ao meu projeto de mestrado, indo além da investigação demandada pela Equipe Interinstitucional.

A técnica de observação que adotei nessa pesquisa se orientou pelas reflexões de Goldman (1999), que constata que para o pesquisador que estuda fenômenos no contexto das sociedades complexas *a observação direta e contínua se converte em “observação flutuante”, semelhante à “escuta flutuante” do psicanalista: o observador está sempre em situação de pesquisa, sua atenção podendo ser exigida a qualquer instante* (p. 105).

O autor arremata que, em outros termos, e um tanto ironicamente, trata-se no fundo de continuar a fazer o que sempre nós, cientistas sociais, costumamos procurar fazer quando investigamos nossa própria sociedade.

As incursões a campo se resumiram: a participação no II Encontro Estadual de Educação Popular/ I Encontro Estadual de Educação de Educação Social, entre 4 e 6 de dezembro de 2008; no VI, VII e VIII Seminários do Núcleo de Articulação dos Educadores Sociais de Rua, realizados respectivamente em novembro de 2008, setembro de 2009 e o último em abril do mesmo ano; a quatro visitas a reuniões de educadores do Programa Ponte de Encontro entre fevereiro e março de 2010; a idas a sede do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola; ao III Congresso Internacional de Pedagogia Social, em São Paulo, ao lado de educadores dirigentes do SINTBEM e da Associação dos Educadores Sociais do Ceará (AESC), em maio do mesmo ano e; a um encontro

na sede do SINTBEM²⁶, para assistir o segundo jogo da seleção brasileira na última edição da Copa do Mundo de Futebol na sede da entidade.

Nesse período me aproximei e busquei conquistar a confiança de membros do Núcleo de Articulação, diretores do sindicato, da AESC, e dos programas elencados para esta investigação. Por diversas vezes encontrei casualmente alguns desses educadores com os quais travei conversas mesclando meus interesses de pesquisa com conversas triviais. Aparentemente obtive êxito na aproximação com alguns deles, mas encontrei dificuldades de empreender incursões regulares a abordagens de rua dos educadores dos dois programas escolhidos. Por isso este trabalho não contém e nem se propõe a ser uma etnografia, sem deixar de se apoiar em um tipo específico de trabalho e observação de campo.

1.2. AS REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS: meio e objeto de pesquisa em Sociologia ou como elas podem ajudar a entender uma dinâmica social

Abordo agora alguns momentos da constituição das representações simbólicas como ferramenta analítica no campo da Sociologia, em particular aqueles que servem de marcos de referência para essa pesquisa, nomeando alguns de seus principais estudiosos e escolas. Pretendo assim fundamentar este tema como caminho de pesquisa e objeto de estudo contemporâneo. Dialogo com autores que, apesar de olharem em diferentes perspectivas, formulam estratégias de análise voltadas para esse tipo de estudo que me ajudam a definir os princípios que norteiam a análise que se seguirá.

Émile Durkheim foi o primeiro autor da tradição sociológica a dedicar um artigo para tratar especificamente das representações sob o título *Representações individuais e representações coletivas* presente na coletânea de textos Sociologia e Filosofia. Neste artigo o autor vai polemizar com teses da época que buscavam reduzir a consciência a um mero reflexo mecânico das interações de nosso corpo com o meio e as representações a reações cuja existência era restrita ao instante em que eram vivenciadas. A recorrência das mesmas representações se explicaria por um condicionamento nervoso, que permitia a repetição desses estados de espírito enquanto reação nova, prescrita a certos estímulos, não sendo as mesmas que vivenciamos primeiramente por não permanecerem latentes. Ao contrário, desapareceriam por completo depois de vividas, até o próximo estímulo certo trazer de volta tal sequência de causa e efeito. Serge Moscovici, continuador dos estudos das representações no campo da psicologia social se deparou com embates semelhantes até consolidar o espaço do estudo em representações quando o behaviorismo era então dominante.

²⁶ Sindicato dos Trabalhadores em Instituições de Estudos, Pesquisas e Assistência ao Bem Estar da Criança e do Adolescente.

Durkheim, ainda no referido artigo, apresenta os principais argumentos desse pensamento *psicofisiologista*, desconstrói-os um a um, dá sua definição às representações, dividindo-as em individuais e coletivas e defende a autonomia do terreno e objeto da psicologia perante as tentativas de deduzi-la pela lógica e dinâmicas importadas de outras áreas. Ao mesmo tempo, Durkheim demarca o espaço dessa ciência e da sociologia, afirmando as razões da especificidade desta, partindo dos mesmos argumentos com que defendeu o lugar da psicologia, mostrando uma brilhante coerência lógica em seu pensamento. Estavam assim lançadas as bases para o desenvolvimento de várias vertentes de linhas de pesquisa de representações e para a formação de uma escola específica sobre esta questão em psicologia social.

A saber, o sociólogo francês define então as representações coletivas, como sendo a trama da vida social se originando das relações que se estabelecem entre os indivíduos assim combinados ou entre os grupos secundários que se intercalam entre o indivíduo e a sociedade total. Tais construções, em outras palavras suas, seriam produzidas pelas ações e reações permutadas entre as consciências elementares das quais é feita a sociedade (1970, p.38).

Durkheim reconhece ainda uma relativa autonomia ao campo das representações, considerando que estas podem ter seu próprio movimento sem depender diretamente dos fatos de seu substrato social. Este entendimento é mais compreensível na medida em que percebemos em seu pensamento a atribuição de uma vida própria às construções sociais humanas, logo simbólicas, de forma a estas, valores, sentimentos e normas coletivas, exercerem coerção sobre os indivíduos e resistência a quem as queira contrariar. É dessa força irresistível que estas formas sociais assegurariam a coesão e continuação do grupo.

Ressalta que apesar dessas representações societárias serem constituídas nas relações entre as *consciências elementares* estas construções não derivam delas e as extravasam. E prossegue afirmando o caráter transcendente que estas formas assumiriam ante as consciências individuais:

Com efeito, se se pode contestar talvez que todos os fenômenos sociais sem exceção, se impõem aos indivíduos vindos de fora, a dúvida não parece possível no que tange às crenças e práticas religiosas, as regras da moral [...]. Todas são expressamente obrigatórias; ora, a obrigação é a prova de que essas maneiras de agir e de pensar não são obra do indivíduo, mas emanam de uma potência moral que os ultrapassa, quer a imaginemos misticamente sob a forma de um deus, quer dela façamos uma concepção mais temporal e científica (DURKHEIM, 1970, pp. 38-39).

Como se pode perceber, o autor reifica as convenções e normas sociais o que torna difícil pensar em margens de manobra e de autonomia de ação dos indivíduos, além da dificuldade assim colocada para a própria perspectiva da mudança social. Isto se deve pela sociologia do autor centrar sua preocupação na permanência das formas sociais e não em como estas se modificam. Mas, apesar de limitar essas possibilidades, Durkheim admitia a ideia de conflito entre as representações

e que, além da permanência, havia espaço também para a mudança, como é posto nesta colocação:

Realmente, quando uma maneira de ser ou de fazer depende de um todo, sem depender imediatamente das partes que o compõem, ela goza graças a essa difusão, de uma ubiquidade que a libera até certo ponto. Como não está presa a um ponto determinado do espaço, não está sujeita a condições de existência que sejam rigidamente limitadas. Se alguma causa a leva a modificar-se, as modificações encontrarão menor resistência e se produzirão mais facilmente, uma vez que ela tem, de certa maneira, maior campo para se movimentar. Se essa ou aquela parte a isso se recusa, outras poderão fornecer o ponto de apoio necessário à nova disposição, sem que sejam obrigadas, por isso, a se reajustarem (Idem., *ibidem.*, p. 29).

Percebe-se, portanto, que a mudança não está descartada no seu esquema explicativo, apesar de que esta é afirmada, na passagem acima, a partir da retomada do argumento da supremacia de estruturas coletivas sobre as consciências individuais. Nesse texto, Durkheim, inclusive, recorre em seus argumentos ao devir, quando polemizando com outros pensamentos da época. Pode-se facilmente reconhecer que as convenções e representações exerçam um poder de coerção, mas considero que este deve ser relativizado ao se levar em conta também fatores subjetivos, produzidos pelos agentes individuais e coletivos como a indiferença ou defecção da convenção, as estratégias de burla da regra, de alargamento de margens de manobra dentro do cumprimento das normas, a rebelião ou a sabotagem passiva, a espera e resistência acumulativa de força por parte de sujeitos com disposição consciente para desviar de determinadas prescrições e as reelaborações e reapropriações de sentidos prenes de criatividade divergente e ou revigorante de forças sociais latentes ou em germinação. Algumas destas questões estão presentes no debate crítico contemporâneo a respeito de questões como *controle social*²⁷ (ALVAREZ, 2004, p.170).

Outra questão que marca o pensamento próprio do autor e que aparece várias vezes nesse seu artigo é que para ele as representações se associam umas às outras por suas semelhanças num processo que ele alude à síntese química – da qual surge algo novo, *sui generis*, que vem das partes, mas não se encontra como todo em nenhuma delas. Dessa síntese são as semelhanças que se sobressaem no agregado social resultante, enquanto as diferenças se anulam mutuamente. Reflito que não há nesse processo e em seu resultante apenas uma só ordem de semelhanças, estas ficando dispersas universalmente e que, por fim e dessa forma, somente essa ordem impere harmonicamente. Penso que se deve considerar a existência de uma pluralidade de ordens de dadas semelhanças entre determinadas ideações e que estas mesmas ordens podem ser divergentes de algumas e dialogáveis com outras ordens de similitudes. Apenas algumas dessas continuidades estarão mais difundidas e ou legitimadas que outras às quais podem ser divergentes e às quais vão se impor, modelando estruturas desiguais, talvez hierarquizadas, não apenas pela lógica da

²⁷Depois de sumariar o itinerário da noção de controle social, apóia-se na crítica de Cohen, que aponta que as abordagens do controle social acabaram por tomá-lo como um poder sombrio e coerentemente orquestrado, que faz tábula rasa dos que estão submetidos a ele.

cooperação, mas também pela lógica da dominação.

Para além da cooperação da perspectiva durkheimiana, pretendo focalizar o conflito, as disputas, relações de poder e processos de negociação e medição de forças. Avançando no percurso do desenvolvimento do estudo das representações coletivas encontra-se a teoria contemporânea das representações sociais que provoca o debate sobre as aproximações entre a Psicologia Social e a Sociologia, sendo um pensamento que afirma as interseções entre estes dois saberes, se colocando como recurso hoje em pesquisas de ambos os lados.

Como foi visto, em Durkheim, os aspectos mais interessantes das representações de âmbito mais geral são seu poder de coerção, de *obrigar* e, conforme sua perspectiva, de integrar e manter a sociedade coesa, o que, em outros termos, poderia corresponder à reprodução de estruturas sociais. Esses mesmos aspectos conferem sacralidade a representações comuns em sociedade como o autor examina em *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. Já para Serge Moscovici, que funda a teoria das representações sociais no terreno da psicologia social, interessa investigar não apenas a conservação de crenças e valores, mas como estas se modificam, se renovam e se ressignificam. Exemplo disso é como este estuda a reapropriação pelo senso comum da psicanálise pela cultura francesa. Este é outro ponto de diferença na teoria do conhecimento entre estes dois autores apontados aqui. Enquanto Durkheim desconfia do senso comum e chega a colocar que este não constitui objeto para análise da Sociologia em *as Regras do Método Sociológico*²⁸ (2002, p.14), Moscovici se propõe a, entre outros temas, estudar a construção de representações do senso comum. Assume abordagens para tratar das representações que assinalam para uma autonomia maior dos indivíduos frente às construções coletivas não se limitando a perspectivas como *conformismo* ou *submissão*.

Segundo Jodelet (1993; p. 31) fabricamos representações para nos situarmos no mundo, operarmos sobre ele, identificar e solucionar problemas. A semelhança de suas proposições com as de Moscovici não se devem ao acaso, pois também ela compõe o quadro de pensadores da teoria iniciada pelo pensador romeno, com base durkheimiana. Ainda segundo ela, tecemos essas construções em coletivo, seja em momentos de convergência ou de conflito. Essas representações transitam em nossos discursos, cristalizam-se nas condutas, procedimentos e em *agenciamentos materiais e espaciais*. Jodelet ressalta que as *representações sociais (RS)*, são sempre ordenadas a partir de um saber que afirma algo sobre o mundo. Tais indicações da autora reforçam a ideia de que devo buscar nas falas e percurso histórico da constituição do saber profissional dos investigados, a educação social, elementos que desvelam sua prática como responsáveis que estes sujeitos são por

²⁸ O autor toma o senso comum apenas como prenoções que *constituem um véu interposto entre as coisas e nós*. Contudo seu pensamento se sofisticava posteriormente como podemos constatar em *As formas elementares da vida religiosa*.

parte importante do atendimento ofertado a crianças e adolescentes assistidos por suas instituições – a análise da história da educação social será o próximo passo nessa exposição.

Jodelet comenta justamente aspectos das *RS* que as escolhas metodológicas desta pesquisa localizam como aspectos presentes no campo simbólico a ser estudado, quando a autora afirma que:

[...] as representações sociais engajam a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com interiorizações de experiências, de práticas, de modelos de conduta e pensamento, socialmente inculcados (Id., 1993, p. 5, trad. Ismael Pordeus).

Seguindo as pistas que tal citação condensa, penso que poderei chegar ao estatuto que estes profissionais trazem consigo de sua função específica, como contribuinte para a forma como o atendimento é vivenciado e justificado a partir do exame da constituição histórica da educação social, identificando que valores esta toma por base e mobiliza, como motivações para seu fazer, orientação de sua prática educativa e construção identitária como educador social, que permanecem ou são resignificados em sua prática atual. Ao mesmo tempo procurarei ver na sequência a isso como a configuração da rede de atendimento e em particular, das entidades empregadoras e as condições de trabalho encontradas influem nessa atualização e atuam como fatores de modelamento de conduta.

Ainda buscando esclarecer como Jodelet conceitua as *RS*, posso, sinteticamente, relacionar como as suas principais propriedades as seguintes implicações:

- informativa, na medida em que permitem o reconhecimento dos acontecimentos e coisas através de sua mediação;
- cognitiva, fornecendo interpretação do mundo por meio de classificação;
- operativa, gerando orientação para a ação, para dar respostas ao mundo, a partir dos referenciais que constrói;
- comunicativa, uma vez que a comunicação social é o veio de sua gestação e atualização e é beneficiária de seus efeitos;
- identitária, *exprimindo os indivíduos e grupos que as forjam e dando ao objeto que representam uma definição específica* (p.4);
- normativa e ideológica, uma vez que reforçam ou realinham noções valorativas, através de seu efeito classificador e na medida em que se ancoram em valores e saberes anteriores e tendem a integrar e também constituir *sistemas de pensamento* (idem), entre eles o próprio senso comum.

Os elementos pertença social, interiorização de práticas e modelos de conduta dispostos na formulação de Jodelet também são questões chaves nas formulações de Pierre Bourdieu, a quem

também recorrerei em muitos momentos durante a análise que se seguirá, através de noções como *habitus*, principalmente. *Habitus* é definido pelo sociólogo francês como

produto da incorporação de uma estrutura social sob a forma de uma disposição quase natural, muitas vezes dotada de todas as aparências do inato, o *habitus* é a *vis insita*, a energia potencial, a força adormecida, donde a violência simbólica, e em particular a que se exerce através dos performativos, extrai a sua misteriosa eficácia (BOURDIEU, 1998:149-150).

Bourdieu vê na relação entre as capacidades do *habitus* de produzir práticas e artefatos e de diferenciar e apreciar esses mesmos elementos o que constitui o mundo social representado (2008, p. 162). Define o espaço social afirmando que *se para evocá-lo, bastasse o fato de que ele possa apresentar-se sob a forma de um esquema, tal como foi descrito é uma representação abstrata, produzida mediante um trabalho específico de construção* (Idem, ibidem.). Em suma, as representações simbólicas assumem papel central em seu pensamento.

Uma vez apresentados aqui aspectos gerais da conceituação e do debate sobre representações nos autores com quem dialogo no decorrer deste argumento, assumo para este estudo como definição de representações a que, conforme Jodelet, é de comum acordo em meio à comunidade científica, a qual diz que representação

é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, tendo um objetivo prático e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como ‘saber do senso comum’, ou ainda, ‘saber ingênuo’, ‘natural’, esta forma de conhecimento é distinguida, entre outras, do conhecimento científico. Mas ela é tida como objeto de estudo também legítimo como o último, em razão de sua importância para a vida social, da clareza que ela traz sobre os processos cognitivos e as interações sociais (1993, p. 5).

Apesar dessas categorias e outras reflexões bem pontuais, específicas, do autor, que trarei ao debate no curso deste argumento, sem dúvida, as contribuições principais de suas formulações para o meu instrumental analítico se constitui, além do conceito de *habitus*, já definido acima, pelo conceito de subcampo, que consiste num recorte menor de uma rede maior de interações sociais concebida por Bourdieu como *campo*. O *campo* de que trata é um espaço de relações objetivas nas quais se dão lutas incessantes pelo controle de bens materiais e imateriais, entre os agentes que reconhecem esses como alvos de interesse, partilham os mesmos esquemas de percepção e disputam o monopólio de classificação no interior desse mesmo espaço. O campo que enxergo aqui é o que Xavier (2009, p. 32) define como o espaço das medidas de proteção e das políticas de atendimento da Assistência Social no País. Penso que por ora não cabe mais me estender aqui sobre as contribuições desse autor para este trabalho, posto que elas surgirão na medida em que se fizer necessário no decorrer da exposição. Além de que, Moscovici e Jodelet, diferentemente de Bourdieu, se debruçaram mais detidamente em delimitar as possibilidades e demarcações das

próprias representações atendendo a uma demanda histórica nas ciências sociais quando então começaram a empreender esse esforço, o que faz com que seja mais fácil tratar específica e mais extensamente de representações nesses dois autores, tal como em Durkheim, por razões semelhantes. Isso ficará mais claro com o que trarei logo adiante.

Passando para o ponto do desenvolvimento dessa linha de estudo, Jodelet relata que a noção de representação social rapidamente caiu em desuso, *após ter sido posta claramente na psicologia social por Moscovici*, passou por um período de latência antes de ser razão de uma extensa corrente de estudos facilmente constatável pelo número de publicações, diversidade de países onde é empreendida, domínios onde ela é trabalhada e linhas metodológicas e teóricas que ela alimenta. A autora relata que o domínio por algum tempo do behaviorismo na psicologia social e de teorias mecanicistas nas ciências sociais representaram obstáculos para o avanço desse campo de estudos. Todavia, o desenvolvimento de pesquisas e mudanças de paradigmas abriram espaço para a retomada dos estudos representacionais.

A psicóloga francesa assevera que o conceito de representação social, tal como foi renovado em psicologia social, seria apenas restrito a sua escola de pensamento, mas se comunicaria com o trabalho em outros campos de pesquisa servindo como reunificador nas ciências sociais:

Essa é concebida pelo historiador como um elemento necessário da corrente conceitual permitindo pensar ‘as ligações entre o material e mental na evolução das sociedades’ (Duby, 1978, p.20). Ela se vê conferir, pelo antropólogo, com a propriedade de particularizar, em cada formação social, a ordem cultural (Héritier, 1979), de ser constitutivo do real e da constituição social (Auge, 1974; Godelier, 1984), de ter eficácia própria dentro do seu futuro. Para o sociólogo, ela dá conta de comportamentos políticos (Michelat e Simon, 1977) e religiosos (Maître, 1972) e aparece, via sua objetivação, na linguagem e foi aceita no discurso político, como um fator de transformação social (Bourdieu, 1982; Faye, 1973) (1993, p.7).

Considero que para o sociólogo, tal noção, até pelo já exposto, também contribui para entender qual a contribuição de grupos particulares de sujeitos na constituição de suas práticas sociais, inclusive de suas práticas organizacionais – para além do papel que já exerçam as estruturas estruturantes mais gerais que aqui subentendo. Assim como a análise das representações pode ajudar, em estudos de organizações, a esclarecer a interação entre a prática social aplicada a partir de seus componentes individuais, que crescem nesse fazer, suponho, elementos de outras vivências que não a de seu espaço organizacional em foco (as tais estruturas mais gerais em seus contextos específicos, classe, pertencas e trajetória) e como tal prática é prescrita e em parte também construída a partir do marco da instituição, – no caso aqui, seria essa interação entre os educadores e suas entidades empregadoras referentes ao atendimento prestado, empreendimento para o qual não pretendo aqui ainda dar respostas, mas algumas pistas.

A presença de representações como parte das análises em ciências sociais, mesmo que relegadas por algum tempo, nunca estiveram de todo ausente e figuram desde os seus clássicos, como podemos vê-las sendo operacionalizadas na obra de Marx, sob a forma de conceitos como ideologia em *A Ideologia Alemã*, as robinsadas, fetiche e noção de dinheiro em *O Capital*, representação simbólica de classe em *18 Brumário de Luís Bonaparte*, e em Weber quando este trabalha categorias como a de vocação, espírito divino do indivíduo, graça, predestinação entre um rol infindável de crenças e dogmas religiosos em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*.

Existe um traço em comum que liga todos os teóricos arrolados aqui e não é à toa: Durkheim, Moscovici, Jodelet e Bourdieu, todos, compartilham da premissa de que o entendimento da vida social deve se dar a partir da teoria do conhecimento e tomam os sistemas classificatórios como fundamento comum de sua reflexão sobre o objeto das ciências sociais. Trata-se do que, segundo o próprio Bourdieu (1989), Durkheim denominou de conformismo lógico, ou seja, do acordo de concordância coletiva construído sobre a definição daquelas que passam a ser as referências compartilhadas entre os membros de uma sociedade, definindo sua visão e orientando sua ação sobre o mundo. São representações, e esse olhar é iniciado, entre outros, por Durkheim, em quem os outros pensadores citados aqui vão buscar essa mesma premissa. E é justamente essa questão que está presente neste trabalho, ao estudar as representações dos educadores de rua, no intuito de aprender um pouco mais sobre o trabalho que prestam, suponho que tal prática é definida em grande medida por como estes definem o seu olhar sobre o que os cerca, do qual separo, no momento, o que lhes está mais próximo, elementos que constituem sua construção identitária e relacional com seu o assistido: suas motivações, valores que os guiam em seu ofício, seu olhar sobre o que fazem. Espero assim fundamentar o porquê da escolha do objeto escolhido nessa pesquisa para buscar alcançar o objetivo para ela traçado mesmo que ao fim não possa apresentar muitas respostas.

Afinal, o que tentamos também, nós pesquisadores, ao estudar tais assuntos senão também tecer outras noções sobre os mesmos objetos? O fazemos de modo diferenciado, crítica e reflexivamente, apoiado em método específico, por certo. Mas também esta atividade é uma questão que nos remete à teoria de conhecimento, de que o saber que assim geramos define-se sobremaneira a partir do modo como se dá a tessitura de uma nova forma de classificação, a que os pesquisadores empregam.

CAPÍTULO 2 - APROXIMAÇÕES TEÓRICAS: CONTEXTUALIZANDO E CONSTITUINDO O CAMPO

2.1. EDUCAÇÃO SOCIAL – uma aproximação histórica

2.1.1. Origem da Educação Social

A primeira urgência, em todos os casos, seria tomar para objeto o trabalho social de construção do objeto pré-construído: é aí que está o verdadeiro ponto de ruptura (BOURDIEU, 1989, p.28).

Segundo Santos (2007, p.25) a Educação Social remonta ao século XIX na Alemanha visando se apresentar como alternativa à educação escolar, a qual era então vista como *elitista e verbalista, enfatizando apenas o desenvolvimento individual em detrimento da dimensão social*. Dessa forma, a Educação Social aparece como proposta educativa que promoveria o desenvolvimento das pessoas, principalmente das “mais marginalizadas”, para integrá-las ao seu grupo social. Em 1844 aparece a expressão Pedagogia Social na publicação germânica *Revista Pedagógica*, através de seu editor Karl Mager²⁹, popularizando-se a partir da ação do educador prussiano Friedrich Diesterweg.

Já no século XX, Paul Nartop³⁰ tido como o pai da Educação Social, publica o célebre livro *Pedagogia social*, no qual se mantém a clivagem entre a educação escolar e a extraescolar, assinalando que a primeira não atenderia a alguns valores como a solidariedade nem seria capaz de promover os “marginalizados”. Como tratarei mais adiante, valores como a solidariedade e o altruísmo vão acompanhar o percurso da educação social como alguns dos valores motivadores de seus aplicadores.

Na Espanha, a então pedagogia social surge pela primeira vez em 1915 e em 1960 torna-se disciplina optativa no curso de Pedagogia das universidades de Complutense e de Barcelona. Santos relata que esse saber ganha mais espaço nesse país no período do pós-guerra quando esses educadores passam a atender crianças órfãs devido ao conflito. Esse momento é comumente trazido como o ponto de origem da educação social em muitas falas, como testemunhei em campo.

Hoje existem cursos de bacharelado, licenciatura, Mestrado e de Doutorado em países europeus como a Espanha e Portugal, linhas de pesquisas, publicações, atuação em diversos campos

²⁹ Essas informações foram obtidas no site: <http://www.indef.org/index.htm>. Acesso em: 02/03/2007. O trabalho original está em inglês com o título: Social Pedagogy.

³⁰ Essa reflexão encontra-se no site: <http://www.deusto.es/estudios/titulaciones/asignaturas.asp>. Acesso em: 10 dez.2006. O texto tem como título: Aparición de La Educación Social.

novos, e forte organização desses trabalhadores em entidades.

Possuem uma associação mundial, fundada oficialmente em 19 de março de 1951 na cidade de Schluchsee, na Alemanha, originalmente como a *Associação Internacional de Educadores de Jovens Inadaptados*, hoje renomeada como *Associação Internacional de Educadores Sociais* (AIEJI) atualmente sediada na Suíça – e há pouco sediado no Uruguai, país referência no continente americano –, possuindo mais de vinte países sócios. No início do seu trabalho, objetivava integrar, compartilhar e divulgar as experiências dos educadores sociais com jovens vítimas do pós-guerra.

A HISTÓRIA DO EMBLEMA



dois chifres sobre sua cabeça, evocaria perfeitamente o movimento, saltando da marca AIEJI nova. Puseram-no com o lema latino "em Sursum Libertate".

O globo do mundo que serve como pano de fundo para a gazela apareceu primeiro na ata do III Congresso Mundial da AIEJI, realizado em Fontainebleau, em 1956. Na época, havia organizações nacionais afiliadas existentes na Bélgica, França, Holanda e Alemanha. Desde aquela época, outras associações nacionais foram criadas e passaram a integrar a Associação Internacional de AIEJI."

Fonte: <http://www.aieji.net/>

Tradução: Google Tradutor com intromissões deste autor

“Os participantes (do Congresso de) Schluchsee não só organizaram e desenvolveram a associação agora conhecida como AIEJI, também criaram o logotipo da associação internacional, que é reconhecido em todo o mundo hoje. Os participantes do encontro internacional ficaram intrigados com os sinais de trânsito frequentes na região da Floresta Negra, avisos de animais selvagens cruzando (a pista). Eles pensavam que a corça pulando, mais tarde promovido a uma gazela, com a adição de

2.1.2. Surgimento da Educação Social no Brasil

Conforme ainda Santos na América Latina a educação social emerge em meio aos regimes ditatoriais e a processos de redemocratização como são os casos respectivamente de Uruguai e Brasil na década de 1980, atuando com crianças e adolescentes que viviam nas ruas, excluídos da educação escolar. No Brasil desenvolve-se uma pedagogia própria, designada como educação popular com forte influência de Paulo Freire que se consolida como referência para a educação social no país e também como referência internacional.

Em ambos os países o referencial teórico é a pedagogia de Paulo Freire, mas no Uruguai a

organização desses profissionais está mais avançada e já há um processo de construção de um currículo acadêmico para a sua formação.

De acordo com a Associação de Educadores Sociais do Ceará (AESC), a denominação Educador Social surgiu no Brasil na década de 1970, como parte de um movimento de resposta a uma demanda crescente que foi a visibilidade do aumento de crianças em situação de moradia nas ruas nas grandes cidades.

O Ceará é pioneiro em pautar e avançar em espaços para os educadores sociais. As duas casas parlamentares cearenses já tornaram lei o dia estadual e municipal do educador social, que é celebrado no dia 19 de setembro, data do aniversário natalício de Paulo Freire, e que se tornou a semana do educador social. Os educadores sociais desse estado têm realizado mobilizações como caminhadas, protestos e audiências públicas nos parlamentos locais. Alguns elaboram pesquisas na academia sobre seu campo de atividade, articulam-se com movimentos sociais, Estado e academia, alcançaram destaque dentro do que se pode dizer ser a síntese da rede local, que é a Equipe Interinstitucional e até o projeto de lei no Congresso Nacional que visa validar sua profissão é de autoria de um deputado federal pelo estado, o Dep. Chico Lopes, como fruto também da articulação desses educadores.

Em meados da década de 1980 foi fundada a Associação dos Servidores da FEBEMCE que no ano de 1995 recebe o nome de Sindicato dos Trabalhadores em Instituições de Estudos, Pesquisas e Assistência ao Bem Estar da Criança e do Adolescente – SINTBEM/CE. Esse sindicato reúne hoje como seus associados tanto servidores como terceirizados da Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social do Governo do Estado do Ceará – STDS, Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura Municipal de Fortaleza – SDH e funcionários de ONGs que atuam na mesma área. Os sócios são por volta de 1.200, distribuídos na capital e entre as cidades de Sobral, Iguatu, Crateús, Juazeiro do Norte e Crato. O sindicato é filiado à Central Única dos Trabalhadores - CUT, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em estabelecimentos de Educação e Cultura – CNTEEC e a Federação Interestadual de Trabalhadores de Empresas de Difusão Cultural e Artística – Nordeste (Ceará, Maranhão e Piauí) – FITRDECA. O SINTBEM, segundo informa em seu blog, também dispõe de atividades de cunho social e recreativo com serviços de restaurante para seus filiados em sua sede social no bairro Antonio Bezerra.



Em 2004 os educadores sociais decidiram, em assembleia geral da categoria, fundar a já citada Associação de Educadores Sociais do Ceará – AESC. A associação é sediada no centro de Fortaleza e tem centrado seus esforços, entre outras metas, na luta pelo reconhecimento da profissão. Também mantém relações com a AIEJI. Tanto a associação e sindicato trabalham juntos e não percebi rugas entre as duas instituições, ao contrário, demonstram certa sintonia.

2.1.2. Educação social de rua

Walter Ferreira de Oliveira (2007), estudioso da história da educação social de rua, termo pelo qual ele mesmo trata esse fenômeno, justifica a necessidade de se reconstituir os passos desse movimento porque

conhecer sua história significa examinar as bases filosóficas e políticas norteadoras das práticas dos educadores de rua e o papel dos movimentos liderados por profissionais, intelectuais e religiosos ligados a essa área que, juntamente com outros movimentos, constituíram resistência política no período da ditadura militar (p.136).

E justamente aqui interessa, entre outros, buscar entender essa construção social que vai engendrar certos valores que se plasmarão como base para a prática educativa desses sujeitos, inserindo-se em concepções de *causa, ideal, luta* pelos quais militar. Essa causa, de início, é a mudança da sociedade, de uma ditadura social e economicamente excludente para uma democracia constitucional, um Estado de direito, atrelando a isso a luta pela defesa dos Direitos Humanos de crianças e adolescentes. Por conseguinte, desta última bandeira advém a própria causa do reconhecimento e valorização dos profissionais que surgem nessa empreitada e se encontram sem o amparo trabalhista da lei. Jodelet chama atenção que é justamente em embates que se constituem determinadas representações sociais e que estas podem se ancorar em valores e em saberes prévios podendo constituir *sistemas de pensamento* (1993, p.4) (*propriedade normativa e ideológica*), e a educação ou pedagogia social é um bom exemplo disso. Esses valores vão constituir o quadro motivacional desses educadores, podendo, como abordarei mais a frente, repercutir em suas perspectivas quanto ao seu próprio futuro como educador.

Oliveira afirma que a educação social de rua (ESR), pioneira da educação e pedagogia social no Brasil, contextualiza-se na evolução das políticas sociais no país. No desenvolvimento da ESR envolveram-se instituições públicas e privadas, laicas e religiosas e de natureza filantrópica. O autor divide o desenrolar dessa prática social em fases, denominando a sua primeira fase de era de ouro ou época áurea, e também por fase pioneira e romântica, que vai de sua emergência, ao final dos

anos 70, até meados dos anos 90, seguida pela fase dos “paladinos da lei”, a partir da aprovação do ECA e a fase atual que seria de latência da ESR.

Segundo o autor o “milagre econômico” resultou numa progressiva concentração de renda, causando empobrecimento da população, agravando os problemas sociais e afetando, principalmente a “mão de obra não-especializada”. O resultado foi uma das maiores e mais duradouras crises econômicas da história do país, que só foi agravada nos governos subsequentes. Esse quadro foi constatado publicamente somente na década de 1980, com o ocaso da ditadura. 50% da população possuía 13,6% da riqueza nacional, e 13,13% dela encontrava-se nas mãos de 1% dos brasileiros mais ricos. A diferença entre a média dos salários dos mais pobres da região Nordeste e Sudeste girava em torno de 97%. Calculava-se que aproximadamente 25 milhões de crianças e adolescentes até 18 anos viviam em famílias que tinham que sobreviver com menos de meio salário mínimo *per capita*.

Nessas situações, frisa Oliveira, as crianças e adolescentes pobres geralmente sofrem mais. Segundo o UNICEF entre os anos de 1983 e 1986 duplicou o número de trabalhadores com menos de 14 anos. Estimava-se que metade das crianças matriculadas no primeiro grau não ingressariam no segundo. Esse contexto social alimentou a resistência ao regime e as mazelas que este trouxe, contribuindo sobremaneira para o advento da ESR, que avançou junto com a evolução das políticas sociais para crianças e adolescentes no Brasil.

Naquele momento criticava-se a Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor – Funabem, por centralizar demais o poder e deixar de fora dos processos de decisão as comunidades e os profissionais das instituições conveniadas que prestavam o atendimento ao público alvo da fundação. A modernização das suas unidades, as FEBEMs, encontravam obstáculos nos seus funcionários, advindos do seu predecessor, o antigo Serviço de Assistência aos Menores (SAM). Isso fortaleceu a reorganização da resistência no setor público. Aos poucos voltava a liberdade de expressão e o regime tolerava mais críticas. Fortaleceu-se o movimento comunitário, com apoio das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica. No fechar das cortinas da década de 1970 estes e outros segmentos pautavam políticas públicas e projetos sociais.

Com o decorrer do tempo aumentou consideravelmente a quantidade de crianças nas ruas. Tornou-se urgente encontrar novas abordagens para lidar com o problema, mas o sistema que existia para cuidar dos ‘menores’ estava em colapso tanto no aspecto estrutural quanto operacional, optando pela institucionalização e o trato correccional.

Florescia uma contra onda dentro do próprio sistema, aliando-se aos movimentos por melhores condições de vida e cidadania. Cisões internas, as dissensões corporativas e ressentimento ocasionados pelo alijamento dos técnicos e trabalhadores das FEBEMs nas tomadas de decisão insufla-

ram as críticas à política vigente. Muitos funcionários, envolvidos na luta pelo fim do regime militar e por melhores condições de trabalho, continuavam nessas unidades de atendimento também por acreditarem que os internos precisavam de quem os protegessem na instituição. *Deixar o emprego era trair, abandonar as crianças à própria sorte. Buscavam transformar a instituição a partir 'de dentro'* escreve Oliveira (2007, p.141).

Com o tempo formou-se uma forte rede oposta à ideologia correcional que almejava a transformação das FEBEMs e de todo o sistema de atendimento, mexendo com a sua base ideológica e social. Esse movimento agregou administradores, técnicos e outros trabalhadores, intelectuais, pais, lideranças comunitárias, militantes de direitos humanos entre outros personagens. Oliveira assevera que *unia esses agentes uma profunda indignação com as condições desumanas das crianças pobres, quando o país, ainda sob a embriaguez do 'milagre brasileiro', alardeava sucesso econômico e abundância material*. Graciani registra a amplitude e repercussão que a questão tomou naquele momento.

Esse momento da história foi acompanhado de muitas e expressivas colaborações artísticas: o livro *Infância dos Mortos*, de José Lourenço; a pesquisa *Meninos de Rua*, da arquidiocese de São Paulo, orientada por Rosa Fisher; a música *Pivete*, de Chico Buarque de Holanda; o polêmico filme *Pixote*, de Hector Babenco, bem como as *Semanas Ecumênicas do Menor*, em São Paulo, promovidas pela Pastoral do Menor, que, de certa forma, favoreciam os planos estratégicos dos diferentes segmentos que tentavam alguma iniciativa educativa, diante desse fenômeno social – meninos (as) de rua – que adentrava ao cenário nacional com muita força, em caráter abrangente e avassalador (2005, p. 212-213).

Os protagonistas desse movimento organizaram-se, política e operacionalmente, se basearam em movimentos sociais e pedagógicos revolucionários. A Teologia da Libertação e o pensamento de Paulo Freire foram os principais fundamentos, assim como, segundo Oliveira, a obra da argentina Emilia Ferreiro sobre o desenvolvimento infantil, as ideias de Celestine Freinet, Anton Makarenko, Moisey Pistrak, e estudando as análises de Michel Foucault e Erving Goffman. Montou-se, assim, um corpo teórico, uma área de conhecimento, que animou esse movimento.

Em 1974 o Unicef apoiou uma pesquisa interdisciplinar na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), visando analisar sociologicamente a questão das crianças e adolescentes em 'situação de risco', relacionando-o com as questões sociais, políticas e econômicas que geram desigualdade ao invés de, como era comum se fazer, simplesmente se culpar as suas famílias. Confirmou-se a ligação da condição social como origem de problemas sociais e as situações das crianças se tornaram indicadores sociais.

Uma nova sensibilidade social gerava turbulência política e congregava grupos diversos e, até, historicamente antagônicos, como trabalhadores e intelectuais, cristãos e marxistas, profissionais liberais e líderes comunitários. Projetavam-se os desejos de uma massa que necessitava de uma ban-

deira viva. E não havia bandeira mais legítima e inquestionável que as crianças e adolescentes de rua – os mais oprimidos, as maiores vítimas da injustiça, filhos das favelas, a prole dos deserdados (OLIVEIRA, 2007, p.142).

Oliveira informa que os defensores dos direitos das crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas *sentiam-se também oprimidos, e seu engajamento não era somente atuação profissional, mas uma profunda identificação existencial – ‘com’ e ‘como’ os explorados, empobrecidos, perseguidos e oprimidos*. Afirmo que suas práticas deviam não apenas responder às necessidades das crianças, mas também a suas próprias *angústias e inquietações sociopolíticas e profissionais*. Aqui se pode perceber representações que são construídas sobre outro que se ancorando em representações preexistentes dele e de quem vai construindo-as, e que atuam na elaboração de novas representações sobre si mesmo. As representações como afirma Jodelet (1993, p.4), tem essa propriedade identitária, de ***exprimir os indivíduos e grupos que as forjam***. Das mais variadas origens e formações, com esse sentimento muitos deles vão se tornar os primeiros educadores sociais de rua.

Com apoio político da Igreja Católica e inspirados nas propostas referenciais das pedagogias libertárias, alguns deles foram para as ruas encontrar as crianças e adolescentes, considerando esta uma atividade profissional e de solidariedade humana (OLIVEIRA, 2007, p.142).

Em 1979 doze jovens, a maioria graduados em antropologia, sociologia ou teologia, sob os auspícios da Pastoral do Menor, começou um trabalho do que se chamaria depois de abordagem de rua no centro de São Paulo, principalmente na praça da Sé. Foram, conforme Oliveira, os primeiros no mundo a se autodenominarem Educadores Sociais de Rua ou, apenas, Educadores de Rua. Eles eram ligados à doutrina cristã, e, também, autodidatas, sem treinamento específico ou supervisão. Realizavam encontros semanais, quando debatiam e avaliavam seu trabalho. Também nessas ocasiões circulavam e estudavam textos proibidos pela ditadura e contrabandeados do Chile. Oliveira trata por ‘Pedagogia da Presença’, a metodologia desses pioneiros, que segundo ele *desafia o conformismo implicado nos métodos de ‘reabilitação social’ e propõe uma análise crítica da sociedade e sustenta que esta necessita tanto ou mais de ‘reabilitação’ quanto os jovens ‘anormais’*. O objetivo seria uma socialização que permitisse *uma vida mais digna e humanizada* (p.143).

Oliveira revela que esses primeiros educadores buscavam formar um vínculo significativo e produtivo, a partir de uma atitude aberta, disposição, sensibilidade, compromisso e dedicação. Colocavam-se como educador aprendiz. Nessa concepção o educador deve aprender com o garoto ou garota, escutando-o, buscando conhecê-lo, sem julgá-lo. Oliveira cita como atitudes da educação de rua a paciência histórica, a escuta, não impor nada, construir o projeto de vida com a criança. Um desses primeiros educadores de rua, conforme Oliveira, testemunha que *não era “vamos para a rua*

para tirá-los da rua”... (mas) “vamos para a rua para criar uma relação efetiva e pensar e discutir, com a criança, a situação delas nas ruas e se nós vamos propor algo”.

Nessa fase experimental, da ESR, os educadores receberam apoio, entre outros, do Unicef e do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), que, em 1982, implantaram o Projeto Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua. Esse projeto tinha por finalidade desenvolver abordagens de sentido comunitário, partindo da premissa de que era necessário um trabalho com as comunidades de origem do seu público atendido. Buscava também propagar e estudar as experiências dos educadores da praça da Sé e de alguns projetos de intervenção comunitária, exitosos, e também voltados para o problema do desemprego.

O desemprego causava preocupação nas áreas rurais e pequenas cidades circunscritas, principalmente. Muitos jovens se dirigiam para as grandes cidades, mas ficavam nas cidades que encontravam pelo caminho e dessa forma, paulatinamente, foi se constituindo, nessas cidades do interior uma subcultura de rua com costumes, uma ética e uma estética específicas, estratégias de sobrevivência com base no trabalho informal, na mendicância e nos pequenos delitos. Devido a isso, em muitas dessas cidades pequenas, existiam, já nos anos 1970, vários projetos para crianças moradoras de rua, voltados, sobretudo, ao acolhimento, alimentação, complementação da educação, cuidados referentes à saúde e medidas destinadas a combater o desemprego.

Os primeiros textos sobre ESR no Brasil foram da série Ponto-de-Encontro, baseados no Projeto Alternativas e na experiência dos educadores sociais de rua da praça da Sé. O primeiro título foi *Educador de rua* e reunia finalidades, metodologia e fundamentos pedagógicos desses educadores. Nele a origem da ESR é atribuída a Pastoral do Menor e o termo “agente de pastoral” é utilizado como sinônimo de “educador social de rua”.

Com o tempo criou-se uma demasiada expectativa sobre esse grupo de educadores sociais. Em meados da década de 1980 capas de revistas internacionais mostravam a praça da Sé, seus educadores de rua e educandos, o que influenciou na reflexão da educação fora do ambiente e marcos da escola em diversos países. A problemática dos “meninos de rua” converte-se em questão política e moral dentro e fora do país. Tal destaque atraiu a atenção de organizações e cidadãos em todo o país e no exterior. Muitas das ONGs atuais que agem junto a essa “clientela” nasceram da Igreja ou dessas organizações e da dedicação de pessoas estrangeiras que tomaram parte no esforço de dar outra perspectiva para as crianças e adolescentes que se encontravam morando nas ruas.

Sob forte pressão devido à grande visibilidade que se criou sobre eles, os educadores estressados e cansados, sentiram a necessidade da expansão de novos programas através da Pastoral e procuraram envolver outras organizações no trabalho junto à população atendida, como meio de não se sobrecarregarem.

Buscaram-se novos focos, no caso trabalhar com as famílias e comunidades em defesa dos direitos desses sujeitos. É nesse movimento que surgem os Centros de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente – como grupos comunitários atuando com vista a uma *educação civil, isto é, enfatizando a igualdade de direitos para todos os cidadãos* (p. 150).

Em 1984 foi realizado o Primeiro Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias para Crianças de Rua, em Brasília, promovido pelo Projeto Alternativas. Nesse evento muitos setores do movimento de defesa dos direitos das crianças e adolescentes participaram da fundação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, entidade histórica que possivelmente significou um marco na trajetória da luta em defesa da infância e juventude pobre. Oliveira informa que o MNMMR apresentava como seu princípio basilar

fortalecer as práticas libertárias que considerem meninos e meninas de rua como agentes de suas próprias vidas, promotores de uma nova sociedade justa, fraternal e participativa, em conjunto com todos os segmentos oprimidos que hoje lutam por sua liberdade (OLIVEIRA, 2007, p.151).

A participação dos atendidos é colocada como valor norteador de sua ação sendo vista como organização política das crianças e adolescentes, que conforme o autor, foi um princípio, para além do preconizado, sempre posto em prática. Os membros do Movimento eram chamados “militantes” e tratavam os meninos e meninas como sua “base”. O MNMMR foi importante na construção de referências para a prática da educação social, criou o primeiro Centro de Formação em ESR, que forneceria o modelo de trabalho para grande maioria dos educadores sociais. Em 1986 o Movimento realizou em Brasília o Primeiro Encontro de Meninos e Meninas de Rua, financiado pelo Unicef, Funabem e Misereor. O Encontro se tornou uma instância com a periodicidade de três em três anos, com foro em Brasília, contabilizando comparecimentos de mais de mil crianças e adolescentes de todo o território nacional.

O MNMMR produziu relatórios sobre o extermínio e outros tipos de violência contra crianças e adolescentes em moradia de rua, elaborou proposta pedagógica para a ESR, politizando-a, investiu na formação pedagógica e política dos educadores sociais e defendeu as crianças e adolescentes em âmbito nacional e internacional.

Oliveira entende que a educação social de rua teve seu início como uma pedagogia social e teológica (pela Pastoral do Menor), com inspiração em pedagogias libertárias, em seguida sendo sucedida por uma pedagogia mais laica e politizada (a partir do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua), dentro do novo contexto de reordenamento institucional aberto pelo ECA.

Em 1987, no mandato de Orestes Quércia no Governo paulista, criou-se a Secretaria do Menor (SM) do estado de São Paulo, primeiro órgão estatal voltado diretamente para a criança e ado-

lescente em *situação de vivência na rua*. Essa questão ganha o *status* de objeto de uma secretaria específica, fortalecida por recursos da Fundação Baneser, o que legitimava os educadores, profissionalizados pelo poder público, com exigência de nível superior para seu ingresso no órgão. A SM gerou programas para vários perfis de crianças e adolescentes. Focalizou a arte como recurso pedagógico, tendo realizado circos que se tornaram célebres, levando arte educação a crianças e adolescentes dos bairros periféricos.

Entretanto, Oliveira relata que a SM marcou uma cisão na ESR, pois: havia a expectativa de que esta viesse para ser uma instância normativa, que reforçasse as entidades que já atuavam em campo, ao contrário, esta se tornou a maior fonte de atendimentos diretos para a criança e o adolescente no Brasil e veio a competir com as outras instituições ao invés de buscar parceira com elas. Ao mesmo tempo, existiam também diferenças ideológicas, segundo o autor, entre os primeiros educadores sociais, que concebiam a ESR como um projeto pedagógico político e libertário e o programa da SM, de caráter mais técnico. Aos olhos dos outros educadores o educador da Secretaria não se colocava na defesa da libertação dos oprimidos, embora, possuísem um Centro de Formação em que era estudado o pensamento de Paulo Freire e psicologia do desenvolvimento. Os educadores da Secretaria do Menor eram vistos como técnicos, profissionais, “agentes de propaganda de governo”, “ignorantes das bases filosóficas fundamentais” que demarcavam o terreno da ESR. Moscovici já citava este tipo de fato como resultado do que chamava de poder de convencionalizar próprio das representações sociais. Sob essa ótica a representação construída de educador social exige para o reconhecimento de alguém como tal o atendimento de determinadas ações e conduta que foram convencionalizadas como seu distintivo, em outras palavras um efeito de classificação e ordenamento do mundo, do lugar das coisas nele, o *conformismo lógico* desse segmento sobre sua identidade. Bourdieu se refere a essas disputas ideológicas como lutas por legitimidade e por imposição de uma visão como verdade reinante dentro do campo. No caso os educadores de rua anteriores a SM tinham necessidade de reafirmar sua concepção como as regras que deveriam continuar definindo a ação a ser considerada correta, a ação que caracterizaria um educador social contra a nova concepção e prática invasora de “seu território”.

O estopim da animosidade teria sido quando a secretária Alda Marco Antônio disse que a SM tinha sido responsável pela invenção da ESR. O autor ainda cita que a mesma instituição repetiu alguns dos erros do Plano Nacional de Bem Estar do Menor, PNBEM ao: centralizar poder, marginalizar quem organizava o pensamento crítico e se negar a reconhecer a contribuição e pioneirismo das organizações que já atuavam (p. 153).

O movimento em defesa da criança e do adolescente fortaleceu e condicionou a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. O debate gerado pela aprovação do novo marco regu-

latório inaugura uma nova situação que impõe aos educadores sociais terem que buscar também domínio no campo do direito. Oliveira entende que houve um deslocamento da pedagogia social de um viés teológico (pela Pastoral do Menor) para um outro, mais laico e político (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua) até a ESR passar a se caracterizar, dentro do novo contexto de reordenamento institucional aberto pelo ECA, como uma Pedagogia de Direitos (p. 154). Mas o autor alerta que *outros educadores e o resto da população, tinham sérias restrições às provisões do Estatuto, considerado, por muitos, como extremamente liberal e não realista, especialmente no contexto do cotidiano do Brasil.*

Mas os ventos mudaram e o autor reconhece que alguns educadores sociais seguem trabalhando em condições precárias e sem muito suporte institucional. As ONGs hoje predominam ocupando um espaço que já possuiu mais presença do poder público, como foi o caso da Secretaria do Menor do Governo Quéricia em São Paulo. Houve uma proliferação dessas ONGs que hoje realizam um leque variado de serviços. O autor vê esse momento caracterizado por um enfraquecimento da ESR, desde a cisma promovida pela Secretaria do Menor, com muitos educadores de rua passando a ocupar cargos de direção deixando *'a ponta' desguarnecida, sem investimentos.* Oliveira entende que a educação social de rua *colapsou, entrou em estado latente, como permanece até hoje.*

A leitura do autor se propõe a ser de um panorama nacional, mas toma uma parte pelo todo. Desconhece, aparentemente, ou ao menos não considera o investimento feito pelos poderes públicos em Fortaleza que promovem vários serviços de educação social, inclusive gerou dois programas com contingentes numerosos de educadores de rua.

Outro elemento interessante que sua retrospectiva traz é a divisão ou di-visão, aludindo a Bourdieu (1989), entre, de um lado, educadores *militantes, mais políticos*, de motivação *teológica* ou *laica* e de *identificação* pessoal com os oprimidos e, de outro, educadores *profissionais, técnicos*, vistos como peça de propaganda governamental e desautorizados pelo primeiro grupo como autênticos educadores sociais. Buscarei demonstrar, sem tecer comparações automáticas, que tal fato, a meu ver, se comunica com como os educadores dos dois programas em foco aqui se representam e, que a existência desses dois perfis de educadores sociais narrados por Oliveira, nesse passeio pela história, só confirma a impossibilidade de se tecer uma única definição de educador social, como de praxe os autores da temática o fazem, escolhendo um determinado tipo como sendo o profissional em sua generalidade, quando, como Oliveira demonstrou, apesar dele incorrer no mesmo feito, tem-se mais de uma modalidade de educador, caso não se queira, é claro, adentrar nas disputas ideológicas que permeiam as representações dos próprios pesquisados.

Os educadores de rua possuem articulações e espaços de socialização de suas experiências em nível internacional, como a Rede Internacional de Trabalho Educativo de Rua, sediada em Bruxelas, Bélgica, que mantém o sítio <http://www.trabalho-de-rua.net> – disponível em português, espanhol, francês e inglês – e um fórum, promovido pela mesma, no qual sua profissão é designada sob a abrangente nomenclatura de trabalhadores de rua. A Rede existe há oito anos, se avalia em processo ainda de constituição como uma representação internacional dos educadores de rua e afirma que:

[...] El progreso es observable. Pero sobre el terreno en la calle y teniendo en cuenta la situación concreta de muchas personas vulnerables, lo que queda por hacer es todavía largo. Hoy en día esta red existe y moviliza a trabajadores de la calle en 42 países y se considera portador de un modelo alternativo de desarrollo para todas las personas (2010, p.1).

Essa organização atribui sua criação a uma investigação-ação iniciada em 15 de novembro de 1999 e filia desde redes nacionais de organizações a pessoas físicas. A adesão, como chamam, pode ser efetuada até mesmo pelo preenchimento de um formulário de adesão em sua página eletrônica, em qualquer caso sendo necessário concordar com os termos da Carta da Rede, em que esta declara seus princípios e fins. Os seus componentes são divididos entre entidades membros, “especialistas associados” e coordenação geral do projeto, esta ocupada pela Dynamo International. Essa entidade foi fundada em 2001 e tornou-se ONG em 2004. A Dynamo Internacional define como seu objetivo social

la coopération au développement dans la thématique des droits de l'enfant et plus précisément dans les domaines concernant les enfants et les jeunes de la rue, l'éducation et le travail social de rue, le développement communautaire et la prévention de l'exclusion sociale, la protection de l'enfance et l'insertion socio-professionnelle ([Portail Dynamoweb](#), acesso em nov. 2010).

Possui como sua instância diretiva o Grupo Piloto, composto pelos coordenadores dos diferentes ‘talleres’. Esse fórum se reúne 1 a 2 vezes ao ano para abordar todas as questões práticas e organizativas da rede. Também realiza Seminários nacionais e internacionais, tendo ocorrido 11 eventos do tipo, 7 desses internacionais, assumindo em alguns momentos outro nome, pautando diferentes temáticas, desde formação dos educadores até a relação com a mídia e produzindo relatórios, alguns acessíveis na página da Rede. Essa rede também disponibiliza publicações e uma delas é um Guia Internacional para o trabalho socioeducativo de rua, com uma versão estendida e outra curta.

No Brasil a única instituição associada a essa Rede é o Centro Social e Cultural Resgate e Socialização, sediado em Sabará, Minas Gerais. Segundo o site da referida rede:

[...] cada país membro se constituye una plataforma local de coordinación y de concertación de trabajadores sociales de calle (educadores de calle) que se movilizan alrededor de sus necesidades, de sus proyectos y de sus especificidades (Portal Trabalho de rua)

Porém esta rede não possui nenhuma outra entidade brasileira filiada, apesar de existirem muitas entidades com mais expressão que a sua única entidade associada no Brasil, inclusive com essas possuindo renome internacional. E só tive informação sobre essa mesma rede próximo ao fim desta pesquisa e mesmo depois disso, ao tentar saber mais sobre ela, descobri que algumas lideranças dos educadores de posição destacada não tinham conhecimento de sua existência. Não consegui maiores informações sobre o Centro Social e Cultural Resgate e Socialização, por não ter encontrado página eletrônica dele nem nenhum outro registro da entidade em pesquisa feita por sítio de busca da internet. As informações sobre a rede foram todas obtidas no sítio eletrônico da mesma.

Outrossim, registro aqui a existência de tal articulação, pois esta tende a estreitar seus laços com a rede de atendimento local. Pois cheguei a essa rede através de mensagem eletrônica enviada por uma informante, educadora social do poder municipal e diretora da Associação, que encaminhava mensagem endereçada a ela e a outros agentes da rede, em que uma dirigente da Equipe Interinstitucional, que iniciou sua atividade como educadora de uma das instituições, repassava uma resolução de um encontro internacional dessa rede, ao qual essa dirigente foi representando a Equipe Interinstitucional. Isso pode ser o início da aproximação dessa rede com os educadores de rua de Fortaleza.

O referido evento foi a segunda edição do seu Fórum, ocorrido entre os dias 26 e 30 de outubro de 2010, em Bruxelas. O II Fórum Internacional de Trabalhadores Sociais de Rua *Palavras da Rua: Trabalho de rua, direitos do menino, pobreza e exclusão social* traçou uma avaliação das condições em que se desenvolve o trabalho dos educadores em seus diferentes países e deliberou 23 recomendações para governos, instituições de atendimento e educadores sobre o trabalho socioeducativo de rua (vide documento na íntegra em Anexos), condensados no documento que leva o título do encontro, sendo o mesmo material que me foi repassado por correio eletrônico, como já mencionado.

O referido documento anuncia-se com os objetivos de tornar mais conhecido o trabalho que seus profissionais desenvolvem, combater os programas estigmatizantes ou de cunho repressivo dirigido aos jovens, lutar contra o abismo crescente entre o mundo dos adultos e o mundo dos jovens e fortalecer a implementação dessa rede.

De seu conteúdo, destaco ainda que ele apresenta uma série de recomendações para diferentes ordens de destinatários, começando com orientações gerais *enunciadas por vários atores da sociedade civil, autoridades dos Estados e instâncias internacionais que insistem na importância do reconhecimento de: que todo o indivíduo, independente de sua situação social, é sujeito portador de direitos e que se respeitem os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Con-*

venção sobre os Direitos da Criança; do direito a um mínimo de recursos financeiros, mobiliários e culturais, que lhes permitam ter uma vida digna e desenvolvimento pessoal e todos os Estados devem assegurar essas garantias; os mesmos Estados devem oferecer um sistema de proteção social oficial e acessível a todos; do direito à mobilidade internacional para todos os indivíduos, ou seja, o direito de circular, estudar e trabalhar em todas as partes do mundo; da obrigação dos Estados em garantir um ensino primário gratuito e obrigatório para todos; destinação de recursos públicos de pelo menos 0.7% de seu Produto Nacional Bruto a favor da cooperação ao desenvolvimento e; encerra, pugnando pelo desenvolvimento sustentável e pela paz, pela resolução dos conflitos em áreas de tensão pelo mundo, os identificando como fator de mazelas sociais que atingem os setores da sociedade mais vulneráveis e geram situações de desproteção social.

O documento segue enumerando várias sequências de recomendações para diferentes destinatários, na seguinte ordem: dois tópicos abrem as recomendações, aparentando serem para todos, sendo referentes ao enfrentamento da exploração econômica, física e sexual de pessoas, principalmente de adolescentes; recomendações internacionais; recomendações europeias e; recomendações nacionais (que deve ser no sentido de “para o resto dos países”).

2.2. POLÍTICA DE ATENDIMENTO: percurso, estrutura e funcionamento

2.2.1. O percurso das políticas e instituições de atendimento

A preocupação com crianças desprotegidas socialmente ou situadas fora dos padrões sociais de conduta dominantes, possivelmente remonta à antiguidade. No Brasil ela tem suas bases no trabalho desenvolvido pelos jesuítas do período da colonização e vai com o tempo assumindo os mais diferentes contornos. O advento do Estatuto da Criança e do Adolescente pôs fim a um longo período em que as políticas dirigidas ao referido público se pautavam nos Códigos de Menores e na doutrina que criminalizava a pobreza como “situação irregular”. Tal como se alternou muito os nomes que se davam às instituições, também desfilou pela história uma grande sucessão e ora mesmo concomitância e justaposição de novas classificações para essa clientela e junto a elas também despontaram novas abordagens ao problema. Assim tivemos em nossa história, entre muitas outras, categorias como *enjeitado*, *exposto*, *menor vadio*, *menor delinquente*, *menor abandonado*, *menor carente*, até os *meninos de rua* e *jovens infratores*, *vitimizadores* ou *vitimizados* e *em situação de risco* de nossos tempos. Dentre essas classificações encontram-se categorias mais gerais que podiam abranger diversas situações e no transcorrer dessas políticas de atendimento a

que mais vingou até nossos dias é certamente a categoria de *menor*.

A categoria *menor* – muitas vezes disfarçada pelo acréscimo do *-de* lhe precedendo (*de menor*), hoje especialmente muito comum – traz consigo desde o início do século XX uma carga pejorativa de associar aquele a que se refere o termo com a pobreza e vincular essa com o abandono, a marginalização, a prática infracional, o risco à segurança, à ordem e às pessoas *de bem*. *Menor* não significa simplesmente “menor de idade” ou o mesmo que criança ou adolescente. Um exemplo ilustrativo na história brasileira nos leva ao ano de 1940 quando o Governo Vargas cria o Departamento Nacional da Criança (DNCr) dentro do Ministério da Educação e Saúde e no ano seguinte funda o Serviço de Assistência a Menores (SAM). O menor tem classe social certa e é entendido como um ser desviante³¹ das normas vigentes que pede cuidados especiais. Os serviços realizados pelos educadores abordados aqui, no caso a abordagem de rua e o acolhimento institucional, ou abrigo, este sendo o atendimento feito por uma proporção menor de pesquisados, são formas recentes de intervenção junto ao segmento alvo dessas políticas.

A abordagem de rua foi definida sucintamente no início deste trabalho, mas é interessante acrescentar alguns elementos que se tornam mais convenientes para este momento da exposição. Houve muitos nomes para definir essa atividade, abordagem direta e abordagem de rua, ‘por exemplo. O Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), em reunião ordinária realizada nos dias 11 e 12 de novembro de 2009, aprovou a resolução nº 109 que padroniza os serviços socioassistenciais e define abordagem de rua como um tipo de serviço especializado em abordagem social, que é definido como um

serviço ofertado, de forma continuada e programada, com a finalidade de assegurar trabalho social de abordagem e busca ativa que identifique, nos territórios, a incidência de trabalho infantil, exploração sexual de crianças e adolescentes, situação de rua, dentre outras. Deverão ser consideradas praças, entroncamento de estradas, fronteiras, espaços públicos onde se realizam atividades laborais, locais de intensa circulação de pessoas e existência de comércio, terminais de ônibus, trens, metrô e outros.

O Serviço deve buscar a resolução de necessidades imediatas e promover a inserção na rede de serviços socioassistenciais e das demais políticas públicas na perspectiva da garantia dos direitos (BRASIL, 2009, p.22).

Conforme ainda esse documento os objetivos são definidos como: construir o processo de saída das ruas e propiciar acesso à rede de serviços e a benefícios assistenciais; identificar famílias e indivíduos com direitos não atendidos, a natureza dessas violações, suas condições de vida, estratégias de sobrevivência, procedências, anseios, necessidades e relações estabelecidas com as instituições; *promover ações de sensibilização para divulgação do trabalho realizado, direitos e necessi-*

³¹Desvio aqui segue o mesmo sentido definido por Goffman (1980), como particularidade de indivíduos, que dentro de um conjunto de valores e normas sociais relativos à conduta e atributos individuais, não seguem às normas, sendo “destoantes” dentro deste grupo.

dades de inclusão social e estabelecimento de parcerias; promover ações para a reinserção familiar e comunitária.

O trabalho social realizado nesse serviço é descrito como constituído por proteção social proativa; conhecimento do território; informação, comunicação e defesa de direitos; escuta; orientação e encaminhamentos sobre/para a rede de serviços locais com *resolutividade*; articulação da rede socioassistencial; articulação com os serviços de políticas públicas setoriais; articulação interinstitucional com os outros órgãos do Sistema de Garantia de Direitos; geoprocessamento e georreferenciamento de informações; elaboração de relatórios.

São relacionados ainda como materiais permanentes e de consumo necessários para a efetivação dessa atividade: *telefone móvel e transporte para uso pela equipe e pelos usuários, materiais pedagógicos para desenvolvimento de atividades lúdicas e educativas.*

O abrigo, por sua vez, é previsto no art. 92 do Estatuto da Criança e do Adolescente, como uma medida de proteção para crianças ou adolescentes em *situação de vulnerabilidade social*. O ECA especifica o abrigamento como medida provisória e excepcional, que busque fortalecer os laços familiares e comunitários visando a reinserção das crianças e adolescentes em sua família natural, ou, se for o caso, para a sua colocação em família substituta, não se tratando de privação de liberdade (art. 101). O abrigo é historicamente uma instituição bem jovem, se contrapondo ao que perdurou durante grande parte de nossa história, no caso, as instituições asilares, como documentam Priore, (1996), Rizinni e Rizinni (2004), Ponte (2001), Alvarez, Salla e Souza, (2004). Essas últimas passaram por muitos nomes: “orfanatos”, “asilos ampliados”, “escolas de preservação”, “escolas industriais”, “preventórios”, “reformatórios”, “educandários” ou “institutos”. Estes estabelecimentos tiveram distintas naturezas, ora religiosa, ora militar, civil estatal ou de associação privada filantrópica e caracterizaram-se por duas características básicas: (a) pela visão caritativa e correcional, tutelar e paternalista sobre os filhos das classes subalternas, dando-lhes como alternativa o confinamento longe do convívio social para “incutir hábitos morais considerados convenientes à sociedade, bem como preparar as crianças para o trabalho” (FREITAS, 2000, p. 25) e; (b) deslegitimar as famílias dos assistidos como não apenas economicamente incapazes, mas moralmente inabilitadas a assumirem a criação de seus filhos, não focando a promoção social das próprias famílias.

Dos tempos do uso da definição de “classes perigosas” para as camadas marginalizadas da população no início do século XX até hoje, houve uma mudança conceitual no vocabulário do legislador e do gestor tentando evitar a desqualificação da clientela atendida. A estigmatização foi marca não apenas da uma longa tradição de rotular o público alvo das políticas assistenciais, mas também signo da passagem deste pelas instituições de atendimento. A partir do momento em que

passa a existir uma política nacional, centralizada e pretensamente uniforme por parte do Estado, com a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) em 1941, aparece esse fenômeno de atribuição de uma marca institucional na construção identitária e na imagem dos atendidos. Esse estigma parece ter suas bases em muitos fatores, entre eles: na forma como a nascente sociedade burguesa *endemonizou* e criminalizou a pobreza. Não se pode negligenciar o papel da imprensa da época que aparece como fustigadora de estereótipos a esse público ligando-o ao *desvio*, ao *desajuste social* e à *periculosidade*³².

Na atualidade esses elementos ainda são sentidos. A Fundação Nacional de Bem Estar do Menor – FUNABEM, e sua congênere local, Fundação do Bem-Estar do Menor do Ceará – FEBEMCE, herdaram o legado do estigma institucional. Não apenas provocavam por provocar o estigma sobre seus internos, mas elas próprias eram estigmatizadas. Portanto passava a ser uma questão de contágio simbólico. Podemos pensar aqui, para além da significação religiosa, num tipo de apartação da ordem do *profano*, marcando os que eram estigmatizados pela alcunha *menor*, com uma carga simbólica, portadora de energia *contagiosa*.

Desse forma, onde existe uma unidade de abrigo, principalmente se for pública, a comunidade entende existir ali uma *Febem*, frequentemente sem distinguir o que difere aquele espaço de um Centro Educacional, este sendo o espaço para jovens infratores. O fato de ser público tende a reforçar a estigmatização devido ao fato de que a Febemce estatal e também por conta, desconfio, da austeridade e discrição institucional que estes abrigos têm, em contraposição aos abrigos “privados”, que geralmente possuem uma aura mais lúdica e certo “marketing social”, além de serem associados à imagem de filantropia.

O abrigo de hoje e a abordagem de rua surgem na desconstrução dos seus predecessores asilares. Eles partem do princípio de que toda política pública é antes de tudo caracterizada por respeitar os Direitos Humanos. Desta forma as experiências travadas pelos movimentos sociais, de educação e de acolhida³³ dessas crianças e adolescentes por organizações não-governamentais – que denunciavam as políticas anteriores – foi amplamente levado em consideração na produção do novo texto legal, assegurando a doutrina da *Proteção Integral* como paradigma dessa política pública.

Essa doutrina jurídico-assistencial dá seus primeiros passos em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU e é reafirmada em 1989 quando ocorre a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Os artigos 204 e 227 da Constituição de 1988 já trazem essa visão como marco da nova política de assistência e o Brasil é signatário de

³² Irene e Irma Rizzini (2004) mostram que esta última noção surge como categoria presente no segundo Código de Menores do país.

³³ Estas últimas criaram os primeiros abrigos na acepção moderna e se inseriram na militância pelos Direitos Humanos e pela redemocratização do país, num amplo processo de mobilização popular.

convenções internacionais que a adotam como parâmetro.

Conforme Matos (1998), em 1994 a Secretaria de Trabalho e Ação Social do Governo do Estado do Ceará (SAS) e o Sistema Nacional de Emprego (SINE) realizaram uma pesquisa que estimou existirem naquele momento por volta de 5.692 meninos e meninas que trabalham para completar a renda de suas famílias e haver 184 crianças fazendo das ruas sua morada na capital cearense.

Esses dados chamaram a atenção para a necessidade de se investir mais no atendimento ao segmento infanto-juvenil em *situação de risco social e pessoal*, o que levou a ampliação de equipamentos e serviços da Secretaria tais como: ABCs; Criança Feliz; Atleta do Ano 2000; Casa da Juventude; Polo Central de Atendimento (Albergue), mais tarde sendo esses três projetos reunidos num só, o atual Espaço Viva Gente; Casa do Menino Trabalhador; Núcleo de Iniciação ao Trabalho Educativo; Respeitável Turma e; S.O.S. Criança.

Em janeiro de 1996, a partir da provocação de uma equipe de técnicos da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor do Ceará (FEBEMCE) surge o “Projeto Vale Cidadão”, depois chamado “Programa Passos para a Cidadania”, para atender emergencialmente crianças e adolescentes em *situação de mendicância*. Posteriormente este programa tornou-se o Programa Criança Fora da Rua, Dentro da Escola.

Já o Ponte de Encontro nasce a partir do então programa Da Rua Para A Cidadania que já exercia trabalho de abordagem de rua.

2.2.2. O Sistema de garantia e a “Rede” na Terra da Luz

Destaco do conjunto do sistema de garantia o conjunto que compõe a Equipe Interinstitucional para fazer uma análise institucional mais densa (GEERTZ, 2008), por entender que a EI ao envolver os dois poderes executivos locais, além das ONGs que a integram, consegue, dessa forma, abranger aqueles que dirigem significativa parte desse sistema, restando poucas instâncias a se considerar. No que se refere ao atendimento direto e sistemático então, quase nada fica fora do alcance da Equipe (comunidades terapêuticas para drogadictos seria um exemplo do que não estaria incluído em seu arco). Aos executivos dos poderes públicos que correspondem a grande parte, aliás, do que os educadores alcunham de *retaguarda*, que se trata dos serviços que complementam seu trabalho e até dos quais depende o resultado que se espera dele.

Pretendo aqui apresentar os traços que delineiam os serviços de atendimento prestados pelas entidades da Equipe Interinstitucional à clientela dos educadores de rua: de abrigo e de abordagem de rua. Este será um meio de apresentar na prática o que diferencia as OGs e ONGs, ou seja, em que

a pertença a uma ou a outra natureza institucional diferencia o atendimento de entidade para entidade e o que permanece comum entre elas. Na comparação com as entidades não-estatais ficará mais clara a especificidade da ação dos poderes públicos, até porque estes são em certa medida condicionados por como as primeiras atuam, seja por pressão delas ou pelas OGs se mirarem em alguns de seus métodos e concepções. Diferenciarei cada poder estatal por seu tipo de ação e estruturação desta. E tecerei tipificações para cada grupo de instituições e atendimentos. Assim se poderá entender quais pensamentos organizacionais servem de contexto e prescrição para a ação e construção de representações dos pesquisados.

Primeiramente, já faço uso da tipologia “nativa” de organização governamental (OG) e organização não governamental (ONG). Mas depois de analisar as entidades da EI tive que estabelecer uma tipificação nova ainda referente à natureza de sua pertença institucional. Esta primeira conceituação surgiu para que se pudesse chamar a atenção sobre a particularidade de um grupo de abrigos que se diferencia dos demais e também, devido à inadequação e insuficiência das categorias elencadas para dar conta da natureza dessas instituições. Tratam-se de abrigos de matriz privada, cuja existência é determinada por uma demanda do Governo do Estado, quem de fato os mantém materialmente. No entanto, o Poder público estadual não os supre diretamente com servidores, prédios ou equipamentos, mas fornece-lhes as condições para tal estruturação. Esses abrigos receberam a mão de obra terceirizada que antes estava em abrigo estadual. Esses mesmos estabelecimentos receberam os atendidos, o dirigente, técnicos e educadores do Abrigo José Moacir Bezerra (AJMB), do Estado, fechado em 2006, portanto, aqueles que faziam parte desse abrigo, salvo, possivelmente, algumas exceções. Assim, no que se refere ao público adolescente, o Governo do Estado, deixou de ter um abrigo estritamente seu, estatal, passando a investir em abrigos privados, que possivelmente não existiriam sem seus repasses. Bem dizer, o estado “terceirizou” seu atendimento de abrigo para jovens. No entanto tais abrigos são apresentados na página oficial da Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS) do Estado como sendo parte dos equipamentos do Governo, mas conveniados.

Esta maneira de perceber e enunciar o abrigamento se distingue do que acontece na Fundação da Família e da Criança Cidadã (FUNCI), da Prefeitura, que também, na época, vinha financiando, através de convênio, cinco instituições de abrigamento, que compõem a Equipe Interinstitucional de Abordagem de Rua, que recebiam R\$ 350,00 mensais por criança ou adolescente atendido, sem, no entanto, apresentá-las como parte do seu aparato público.

O antigo abrigo AJMB era alvo de muitas críticas, pois encarnava as instituições asilares dos tempos do Código de Menores, de forma que nem seus funcionários escondiam sua reprovação ao seu formato de atendimento referindo-se a ele com termos como *universidade dos problemas* ou

que logo se tornaria *uma prisão a céu aberto*. De fato os novos abrigos conveniados com o Estado surgem e são ditos como continuidade do antigo Moacir Bezerra. Seus fortes vínculos com o estado podem ser denotados de muitas formas: são citados como equipamentos do governo e para poder visitá-los tive que pedir autorização à mesma secretaria. No início de 2009 empreendi junto com meu orientador, devido outra pesquisa, visitas a quase todos esses abrigos e coletamos material das instituições e entrevistas gravadas com dirigentes e técnicos.

Essas instituições são mantidas por repasse do Governo através de convênio de subvenção social, definido a partir da publicação de editais que abriam processo de seleção para aprovação das entidades com quem se celebrou tal parceria: Instituto de Ação e Proteção Social (IAPS) e a Associação de Moradores do Conjunto Tancredo Neves (AMCTN), ambas oriundas do bairro da referida associação. Os abrigos em questão são: Abrigo Nova Vida, do IAPS; Abrigo Renascer e Abrigo Recanto de Luz da AMCTN.

Frente a tal novidade, formulei o conceito de *abrigo interinstitucional* para designar estas unidades a que nos referimos, assim definido:

[...] abrigo interinstitucional ou interinstitucionalizado é em última instância de pertença pública ou privada, mas se diferencia de abrigos públicos ou privados convencionais por três características basicamente: a) ter a ingerência de ambos os agentes; b) que a ingerência do segmento que não for o de sua matriz, no caso aqui, do Estado, seja definidora, em determinada medida, do seu tipo de atendimento e política pedagógica; c) que esse outro segmento responda por parte do suporte material da unidade de forma dirigida àquele estabelecimento especificamente e de forma definida, entre ambos (o edital marca tais características) e não que seja um investimento ocasional ou amplamente difuso a vários estabelecimentos congêneres ou de atribuições diferentes (SILVA, 2007, p. 57-58).

A partir da divisão feita entre instituições públicas e “privadas”, consegui constatar um conjunto de similaridades entre todas elas, que seriam o núcleo duro do abrigamento. Tal análise interessa aqui, pois são as mesmas organizações que realizam abordagem de rua. Também encontrei muitas semelhanças e diferenças entre essas entidades, algumas agrupando-as por grupo de pertença (estatal = estatal; não estatal = não estatal; estatal ≠ não-estatal), umas separando internamente esses dois blocos (estatal ≠ estatal; não-estatal ≠ não-estatal) e estabelecendo ligação entre parte de um com parte de outro grupo (estatal = não estatal). Essas observações se referem tanto ao campo das práticas quanto ao das representações oficiais. Apresento as principais delas.

Todas as instituições compartilhavam:

1. o entendimento do **ECA como o seu paradigma maior** e buscavam frequentemente justificar suas ações no Estatuto, mesmo tal lei sendo omissa quanto ao detalhamento do atendimento por parte dos abrigos e abordagem de rua e sendo os atendimentos ofertados bem distintos entre si, se comparar entidade a entidade;

2. espaço comum de elaboração nos **fóruns e conselhos** constituídos para essa política específica;
3. esforço combinado na **abordagem de rua unificada**, na comunicação entre as entidades, na categorização dos adolescentes, com ficha padrão (*ficha única*) para a abordagem, na elaboração e compartilhamento dos estudos de caso de cada atendido, no mapeamento de onde estão os adolescentes em *vivência de rua* e na distribuição de educadores para assegurar a cobertura de todas as *áreas* de abordagem;
4. ter que lidar com **usuários de substâncias psicoativas** mesmo não possuindo condições para se trabalhar com drogadictos (como por exemplo, ter como encaminhá-lo para um equipamento clínico-terapêutico específico para isso);
5. alguns **traços de carga institucional** em suas unidades (sala de administração separada da casa-abrigo, lousas com orientações e textos que lembram uma escola);
6. rotinização do **tempo** dos assistidos dentro da instituição, forte **regramento** por normas, **horários** estipulados para praticamente qualquer atividade que o abrigado faça e controle sobre **saídas** não previstas
7. a **divisão funcional** em Direção, com corpo administrativo dentro ou fora do abrigo (fora no caso de abrigos estatais do município), equipe de técnicos (assistente social, pedagogo, psicólogo, terapeuta ocupacional), educadores e corpo de apoio (faxineiro, cozinheiro, almoxarife etc.);
8. abertura e **contato com a comunidade**, prestando serviços à mesma;
9. Ampla **acervo de categorias** técnicas e jargão do seu meio profissional;
10. alguns educandos se tornam educadores da instituição, tanto em abrigo, trabalho de rua ou outro serviço;
11. um mesmo educador social pode ficar trabalhando no abrigo ou na rua conforme conveniência da instituição ou necessidade do educador (exemplo: o educador pode estar ameaçado na rua ou a instituição resolve não abrigar por um tempo mais nenhum novo educando e então resolve retirar seu educador de rua para reforçar o trabalho no abrigo, o que já foi feito por certa ONG);
12. seguem um **modelo básico geral de acolhimento institucional** que torna as atividades básicas, sua sequência, os deveres e obrigações, infrações graves e atividades educativas e lúdicas praticamente homogêneas o que se trataria do núcleo duro do atendimento (em geral todos têm as mesmas regras centrais para o abrigado, de proibição de uso de drogas, quanto a estudar e de respeitar e não agredir as pessoas do abrigo, em geral todos oferecem cinco refeições etc.);

13. **discursos recorrentes:** reclamação de encaminhamentos que não seriam casos de abrigo e da falta de acompanhamento dos abrigados por parte dos conselheiros tutelares que os encaminham; ausência de meios dentro da rede de se lidar com o problema da drogadição entre sua clientela, etc.;
14. **atendem adolescentes de outras comarcas**, mesmo não considerando interessante, devido a dificuldades de se trabalhar o retorno familiar, isso acaba ocorrendo, mesmo que pouco, em praticamente todas as entidades;
15. é de entendimento geral que os assistidos possuem o direito de ir e vir, logo podem deixar o abrigo, mas isto deve ser trabalhado na forma de algum encaminhamento, para a família, outros parentes, outro abrigo, de forma que a **evasão** do abrigo por parte de educandos é sempre citada como acontecendo por descuido ou acidentalmente, o abrigo nunca aparece liberando quem quer ir embora, e assim, mesmo quando ocorre é alvo de condenação por parte de juízes da área, outros abrigos, conselheiros tutelares e até familiares;
16. **períodos de adaptação:** em praticamente todas as instituições, quando se acolhe um novo atendido esse passa pela condição de *ser marginal* (enquanto aquele que passa por uma margem social como acontece nos ritos de passagem sobre os quais há vasta literatura), passando por um período de 15 (quinze) dias de adaptação, quando não visitará a família, mas sua história, principalmente familiar, será pesquisada, tempo em que deve se acostumar com o abrigo, tal como, também, em casos de retorno familiar se trabalha por um tempo o desligamento da instituição – na Casa das Meninas, abrigo municipal, esta questão foi, inclusive, me relatada, por seu então diretor como *ritualização de passagens*.

Em contrapartida, todas as instituições se dividiam, prevalecendo as semelhanças por pertença público-privada, separando-as entre estatais de um lado e não-estatais de outro, nos seguintes pontos:

1. **controle sobre sua capacidade de atendimento (tendo como referência o acolhimento):** as públicas não podem recusar encaminhamentos, já as entidades “privadas” possuem maior autonomia, pois, apesar de formalmente não poderem, chegavam a recusar impunemente encaminhamentos vindos de juízes da infância e da juventude, o que é algo impensável para um abrigo público ou conveniado com o Estado, mesmo que este esteja com sua capacidade “estourada” e isso fazia com que também tivessem maior liberdade na sua abordagem de rua podendo retirá-la ou direcioná-la para um perfil mais específico para encaminhamento ao seu abrigo;

2. **lotação:** por isso muitas vezes as estatais se encontravam em sua capacidade máxima e mesmo a ultrapassavam um pouco, enquanto as não estatais mantinham, com mais frequência, a capacidade que consideravam adequada;
3. as públicas possuíam um **atendimento integrado**, ou seja, garantiam o atendimento básico (moradia, proteção, alimentação, higienização, a matrícula e frequência à escola formal, acompanhamento médico e educacional com reforço escolar, acompanhamento e auxílio na construção de um *projeto de vida*, atividades sociopedagógicas, lúdicas, artísticas, culturais, desportivas, de espiritualidade, de reflexão, orientação sexual e sobre saúde, trabalho junto às famílias para efetivação do *retorno familiar e engajamento* do atendido e familiares em programas sociais) complementando-o com atendimentos externos (como acompanhamento psicológico, tratamentos médicos, profissionalização) servindo-se de equipamentos e serviços públicos e de programas sociais, enquanto os entes privados tinham um **atendimento integral**, quer dizer, ofereciam esses outros serviços como parte de seu atendimento próprio, excetuando apenas a Barraca da Amizade, apesar de que estas entidades também se serviam desses serviços comunitários e públicos, mas o faziam menos e essa diferença está ligada ao público-alvo, que remetia a clientela em situação de rua como discutirei mais a frente;
4. **acesso a serviços especializados:** no caso das governamentais, o fato de que alguns dos serviços de que sua clientela necessitava eram oferecidos pelo próprio poder público, logo por suas “matrizes”, o que facilitava o acesso a sua clientela;
5. **concepção de abrigo e o tipo morfológico deste:** o Abrigo José Moacir Bezerra, hoje extinto, era o que se chama *abrigo institucional*, inclusive fora do que é preconizado no ECA, uma verdadeira instituição total (Goffman, 2005), mas os atuais abrigos interinstitucionais, que, por sinal, surgiram para substituí-lo, apesar de não diferirem muito desse tipo, já se aproximam muito mais de um abrigo domiciliar, não tendo muitos traços institucionais, os do município também se “encaixavam” mais nesse modelo, mas atuavam dentro da concepção de que os atendidos não deviam criar vínculos com o abrigo, este não deveria ser atrativo, os abrigados devem ter o máximo de atendimentos fora da unidade, os quais deveriam ser mantidos após sua saída do acolhimento, por serem direitos do adolescente, já os privados trabalhavam mais a construção de vínculos, além de serem estruturalmente mais atrativos e também não demonstravam admitiam não ter muita pressa em efetuar o retorno familiar, apostando muito nos efeitos positivos de uma permanência maior no abrigo e em sua maioria eram *aldeias* de abrigos domiciliares, excetuando a Barraca da Amizade;
6. **autonomia financeira:** os abrigos e programas de trabalho de rua governamentais não possuem autonomia financeira, administrativa, mas apenas pedagógica, parcialmente, já as

ONGs possuem autonomia administrativa e pedagógica e uma maior autonomia financeira, no sentido de que são parte de uma secretaria ligada a outra instância superior que é cercada de outras instâncias que lhe fiscalizam, mas também têm a quem prestar contas, aos seus financiadores públicos e privados, e, por vezes, são obrigadas a condicionar seu atendimento para se ajustarem a um edital de financiamento, mas estas ainda vendem produtos que elas mesmas produzem, pedem doações, realizam campanhas ou são beneficiadas por elas, o que lhes dá maior flexibilidade já que o mesmo não acontece, via de regra, nos abrigos governamentais;

7. **estabilidade financeira:** as OGs possuem recursos financeiros assegurados, certos, previstos e regulares, o que ocasiona estabilidade, mesmo que precária, visto que às vezes a demora de licitações causa precariedade, quanto às ONGs, estes não possuem recursos financeiros certos, previstos e regulares e dependem de editais públicos e financiamentos privados por tempo limitado e que variam ocasionando fases de precariedade;
8. **estrutura:** as governamentais têm melhor logística em itens como pessoal, formação, manutenção física, segurança, transporte e para planejamento a médio e longo prazo, contudo as não-estatais se sobressaem às vezes em instalações, além do fato de que as escolhas que estas fazem por um atendimento mais completo *in loco* acabam por gerar outros elementos que reforçam a agilidade de atendimentos e serviços (enfermaria, quadra esportiva no próprio espaço da entidade etc.);
9. **ligação com indivíduos e grupos estrangeiros:** entre as privadas há forte ligação com indivíduos e grupos estrangeiros, alguns são seus idealizadores, fundadores, colaboradores e financiadores, sendo essencialmente dos países da Europa Ocidental, EUA e do Canadá, entre os públicos essas ligações eram parcerias ainda bem incipientes;
10. **filantropia:** é uma das motivações – mesmo que se mescle a outras – e mesmo parte da natureza das entidades não-governamentais deste campo, está presente entre essas como trabalho voluntário, campanha para estimular doações e apadrinhamento de abrigados, enquanto que nos abrigos públicos não se via geralmente nem estagiários, apesar disso, alguns chegavam a receber doações, mas sendo algo pífilo, ou os seus próprios funcionários faziam esforços para complementar as atividades no que faltasse materialmente ou para ocasiões especiais do calendário tradicional (através de bazares, cotas de contribuição entre eles, trazer materiais de casa, etc.) – já não seria correto atribuir exclusivamente para as ONGs o atributo militância, que detectamos também entre agentes das OGs;
11. **educadores no trabalho de abordagem de rua:** somente as organizações privadas possuem esses educadores próprios com vínculo direto com o abrigo, contudo são de 1 (um) a 3

- (três) educadores em cada uma, enquanto as instituições que mantinham os abrigos públicos possuíam programas para isso, possuindo cada uma, FUNCI e STDS, números mais extensos que variam de período a período, entre 80 (oitenta) a 100 (cem) profissionais, garantindo a maior parte desse atendimento que serve a todas as organizações da EI;
12. **estabilidade da proposta:** os entes não-públicos possuíam uma proposta básica que não mudava em essência mesmo que mudassem seus dirigentes, enquanto que a política das organizações governamentais depende da gestão que assume sua respectiva instância de governo;
 13. **localização:** excetuando a Barraca da Amizade, as ONGs pesquisadas, e outras que sabemos, em geral, situam seu abrigo na região metropolitana, mesmo a Casa do Menor São Miguel Arcanjo, que situa-se também em Fortaleza inclui-se nesse perfil, pois os primeiros meses de seu atendimento se davam noutro sítio em Pacatuba, portanto, todas elas isolam os abrigados de seu ambiente de origem, uma vez que a maior demanda de atendidos é da capital, sendo todas essas unidades sítios, já os abrigos da PMF e os conveniados ao Estado estão todos na capital, e enquanto os interinstitucionais têm aspecto residencial, mas com segurança reforçada, o que dá um aspecto também de detenção, que seu predecessor AJMB também possuía, os municipais, apesar de misturarem um pouco de ambos os aspectos (sítio e detenção), têm vigilância uniformizada e muro alto, que pode ser pulado, mas que dá mais aspecto de detenção que o de um sítio grande (e essas medidas são justificadas por receberem abrigados ameaçados de morte que necessitam de maior proteção);
 14. **perfil da clientela:** curiosamente, mesmo contrariando a autodescrição oficial desses abrigos, os abrigos públicos e os conveniados, quase não atendem mais ou não atendem adolescentes com *vivência de rua*, por outro lado os privados atendem muitos quando não atendem exclusivamente este público, e quanto a isso um profissional de uma das ONGs afirmou tratar-se do fato de que estes garotos exercem liderança sobre os outros abrigados e se inclinam mais à evasão, acabando por levar outros atendidos quando fogem da instituição, e este tipo de caso de fato já foi citado por educadores de abrigos públicos;
 15. **alguns discursos:** nas instituições públicas escutei frequentemente sobre os riscos que partem dos atendidos, como que em caso de agressão de um deles a algum funcionário se deve chamar a Delegacia da Criança e do Adolescente, que é para, entre outras coisas, tratar de infrações dos adolescentes, no entanto, nunca se ouve esse tipo de discurso nas entidades privadas, o que pode se dever às públicas receberem mais adolescentes com histórico de atos infracionais e com perfil de *vitimizador* e, aparentemente, às ONGs destinarem um tipo de

proteção diferenciada da oferecida pelas OGs, menos pautada pela inibição e mais semelhante a um tipo de cumplicidade, sem querer aqui aludir isso a permissividade.

Para concluir, já que significativa parte da análise institucional das entidades da Equipe Interinstitucional se fez a partir da função abrigo das mesmas, considero importante registrar que papel entendo que esta função cumpre sociologicamente. O abrigo serve como um meio para que se operem esforços de pacificação do potencial risco representado pelos adolescentes que estão fora dos padrões aceitos em nossa sociedade, como os que estão nas ruas ou na delinquência. Isso se faz através de recursos variados, desde o uso de técnicas da pedagogia e formulações teóricas sobre como tratar com esse público e ganhar sua aceitação e disposição para serem reeducados, associados até mesmo a medidas de suporte econômico para eles e ou suas famílias e comunidades.

Mesmo que a instituição que possui um determinado abrigo tenha uma perspectiva emancipatória, as possibilidades de se trabalhar questões como autonomia, conscientização e transformação social dentro desse espaço parecem demasiado limitadas, existem em algumas entidades, mas não é a marca definidora desse tipo de atendimento, que se destina essencialmente a proceder uma socialização complementar dos valores hegemônicos. Um exemplo de iniciativa que já ultrapassa essa função reprodutivista do abrigo é o estímulo a participação dos educandos em decisões nos abrigos municipais, mas mesmo esse tipo de iniciativa parece enfrentar dificuldades de fugir a lógica mais geral de controle social da instituição.

2.2.2.1. A integração: Equipe Interinstitucional e Núcleo de Articulação



Em um material, me repassado por uma educadora de rua, que esta recebeu em uma formação ocorrida há poucos anos, de apenas uma página em folha ofício, texto digitado do tipo de simples impresso de computador, intitulado de *Modelo de Articulação*, aparece, sem nenhum preâmbulo, o que se sugere pela leitura como sendo a estrutura de articulação dos educadores de rua de Fortaleza:

1 – Assembleia geral dos educadores sociais de rua, que conforme o mesmo documento tem por:

periodicidade: ordinariamente, semestralmente, extraordinariamente, por convocação da Equipe

Interinstitucional.

Convocação: a cargo da Equipe Interinstitucional.

Função: instância máxima para deliberar acerca de questões fundamentais atinentes ao trabalho articulado; avaliar a caminhada conjunta e princípios, diretrizes e metodologia, etc. (EI, s/d).

2 – Equipe Interinstitucional

função:

- providenciar a carteira de educador social,
- zelar pela continuidade e fidelidade das decisões do Fórum dos educadores sociais que trabalham em prol de crianças e adolescentes que vivem na rua
- articular-se com o Núcleo de Articulação (EI, s/d).

3 – Núcleo de Articulação

Sobre este último reservarei as informações que lhes são relativas, presentes no referido material para a seção que dedicarei a abordagem dessa instância em particular, que é a próxima na sequência expositiva. De todo o modo estas são as instâncias organizativas dos educadores sociais de rua da Equipe Interinstitucional, que possuem, como venho demonstrando, uma organização própria em paralelo a dos educadores sociais em geral, o que não identifiquei no caso dos educadores que atuam em espaços institucionais.

Não reuni muitas informações sobre a Assembleia de educadores, eles raramente mencionaram tal espaço. Soube apenas de uma no período desta pesquisa, que trataria de um processo de mobilização em torno da reivindicação de reajuste salarial, que teria ocorrido por volta de junho ou julho de 2010. Contudo, esta foi responsável por medidas importantes como ter tomado parte da constituição do Núcleo de Articulação e deliberado sobre a criação da AESC.

A Equipe Interinstitucional

A Equipe Interinstitucional de Abordagem de Rua (EI)³⁴ constitui-se como o espaço de convergência de organizações governamentais (OGs) e não governamentais (ONGs), visando o planejamento, controle e execução de políticas públicas voltadas para o segmento da criança e do adolescente em *situação de moradia nas ruas*. Segundo seu regimento ela,

tem o objetivo de agir conjunta e diretamente com crianças e adolescentes em situação de moradia de rua no município de Fortaleza visando à promoção e a defesa de seus direitos segundo os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (REGIMENTO INTERNO, 2008).

Em seu blog desenvolve mais essas finalidades, dividindo-as em objetivos gerais e específicos que relacionei abaixo.

³⁴ Experiências similares são encontradas no Rio de Janeiro/RJ por meio da **Rede Rio Criança**, criada em 2001; em São Luís/MA, com a **Rede Margarida** e em Belo Horizonte/MG, com a **Rede Girarua**.

Tabela 4 – Objetivos da Equipe Interinstitucional de Abordagem de Rua

Objetivos gerais	<p>Conhecer a realidade da criança e do adolescente criando laços de confiança e amizade, resgatando a sua autoestima para despertar-lhes o desejo de sair da rua com o objetivo de construir junto com eles seu projeto de vida.</p> <p>A partir de um compromisso de uma consciência crítica, tendo em vista à transformação da realidade injusta e excludente despertar a criança e o adolescente para um futuro digno com direitos e deveres de todo o cidadão baseando-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).</p>
Objetivos específicos	<p>Compreender e respeitar as fases inerentes aos processos em que as crianças e os adolescentes se encontram (contatos, amizade, e encaminhamentos) e, a partir do conhecimento de seu projeto de vida encontrar com eles encaminhamentos diversos.</p> <p>A partir da realidade da criança e do adolescente procurar conhecer a família e suas condições de vida e tentar com eles reativar os elos afetivos.</p> <p>Trabalhar a autoestima da criança e do adolescente, através da arte e da cultura com a finalidade de desenvolver os aspectos físicos, psicológicos e sociais.</p> <p>Perante os atos de violência física e moral à criança e ao adolescente, buscar apoio aos órgãos que trabalham no atendimento e na defesa dos direitos da criança e do adolescente.</p>

Fonte: equipeinter.blogspot.com

A EI é nasce em 1995 depois da morte do menino em *situação de moradia na rua* conhecido como Pinguelinho, assassinado em 1993 por outros adolescentes moradores de rua por ter invadido o “território” deles (Xavier, 2009, p. 13). Sua criação se dá por decisão de uma Assembleia dos Educadores Sociais de Rua, na sede do COMDICA, atendendo também a provocação deste para resolver os problemas presentes nas ações dirigidas ao trabalho de rua.

Naquele momento existia um “paralelismo” de ações das entidades que às vezes desfaziam o

trabalho umas das outras por ofertarem diferentes encaminhamentos para os mesmos assistidos que, inclusive, às vezes tiravam proveito da falta de conhecimento mútuo das entidades sobre o trabalho que cada uma realizava e ambos os fatos somados, além das diferenças de metodologia e abordagem, ocasionavam um clima hostil entre as organizações, particularmente entre as ONGs e OGs e entre Estado e Município.

- Por que antes a gente não sabia o que os meninos (“Fora da Rua”) faziam e nem eles sabiam o que nós fazíamos como educador. Mas a gente criticava porque eles levavam os meninos pros abrigos, aí tiravam eles das ruas, que os meninos muitas vezes diziam, que inventavam histórias que eles forçavam, colocavam dentro do carro e a gente acreditava muito nessa história, né (Ariadne, PE).
- Trabalhava com um educador da FUNCI, ali era um inimigo meu (Educador 1, ONG, referindo-se a quando foi educador do PCFRDE).
- Era inimigo (Ariadne, PE).
- ‘Esse coisa quer te prejudicar, quer fazer um relatório que... Cuidado com ele que qualquer vacilo nosso aqui, ele tá fazendo um relatório’ (Educador 1, ex-PCFRDE, ONG).

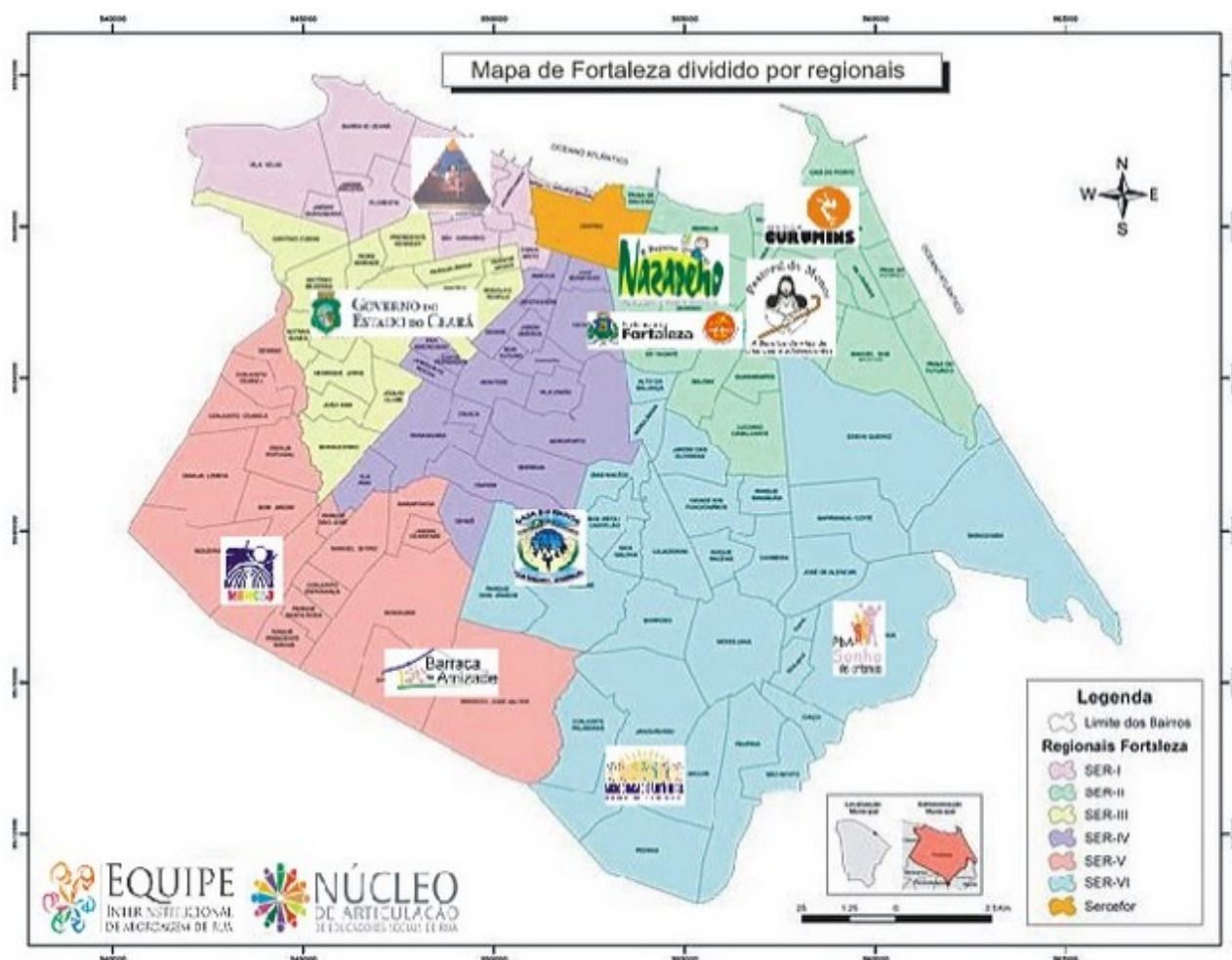
A EI é constituída por onze instituições públicas e da sociedade civil organizada. Entre as **organizações governamentais (OGs)** estão tanto o **Governo do Estado do Ceará**, através de sua Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS), via sua equipe educadores de rua, na época pertencendo ao Programa Fora da Rua Dentro da Escola, hoje pertencente ao Centro de Referência de Assistência Social, além do Espaço Viva Gente – que curiosamente deixou de constar no blog da Equipe sendo substituído pelo Projeto De Volta Pra Casa – e; a **Prefeitura Municipal de Fortaleza**, por intermédio da Coordenadoria da Criança e do Adolescente da Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI) e Ponte de Encontro. As **organizações não-governamentais (ONGs)** participantes são a Associação Comunitária de Ajuda Mútua do Pirambu - ACAMP, Associação O Pequeno Nazareno, Associação Barraca da Amizade, Associação Curumins, Casa do Menor São Miguel Arcanjo, Pastoral do Menor da Arquidiocese Fortaleza/Regional, Sociedade da Redenção, Movimento de Saúde Mental do Bom Jardim. Atualmente, conforme o blog da EI e outras fontes, também passaram a integrar a Equipe a [Associação Santo Dias](#), a Casa de Meu Pai, [PDA Sonho de Criança – Integrasol](#). Cada instituição tem cadeira com poder de voto.

Tabela 5 – Representação visual das entidades membro da EI

	Associação Barraca da Amizade	 Prefeitura de Fortaleza		Espaço Ponte de Encontro – Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI)
	Associação Beneficente O Pequeno Nazareno	 GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ		CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social, antigo PCFRDE) Espaço Viva Gente – Albergue – Secretaria do Trabalho e do Desenvolvimento Social (STDS) Movimento de Saúde Mental Comunitária do Bom Jardim (MSMCBJ) Pastoral do Menor
	Associação Curumins			
	Associação Santos Dias			
	Casa do Menor São Miguel Arcanjo			PDA Sonho de Criança – Conselho de Integração Social (IntegraSol)

Fonte: Blog do Núcleo de Articulação

Localização das Instituições Participantes da EI no Mapa de Fortaleza³⁵



Fonte: Blog do Núcleo de Articulação.

Essa articulação em rede possui uma Coordenação colegiada na qual se alternam três entidades, sempre se buscando entre elas garantir pelo menos um poder público e na época da pesquisa ocupavam acento nela representantes da Associação Barraca da Amizade, Associação O Pequeno Nazareno e a Coordenadoria da Criança e do adolescente - FUNCI.

Segundo a proposta pedagógica da EI (2008), assessora os educadores de abordagem de rua das entidades que a compõem, organizados no Núcleo de Articulação de Educadores Sociais de Rua, espaço que aglutina os educadores das entidades componentes para a combinação de esforços nos encaminhamentos, partilha de informações, parcerias na rua e traçar algum nível de padronização dos procedimentos, respeitadas as diferenças de metodologia de abordagem de cada instituição.

Um exemplo da assessoria que a EI presta aos educadores e desse esforço de uniformização

³⁵ Fortaleza é retratada no mapa conforme a divisão administrativa da cidade em Regionais, criada e utilizada pela Prefeitura Municipal.

no atendimento são as chamadas formações como uma realizada em 28 de novembro de 2006 que apontou o que parece ter sido a sua última proposta de metodologia de abordagem para os educadores de suas entidades membros. Outro exemplo dessa tentativa de padronização é a ficha única de abordagem tecida para uso de todos os educadores de rua da Equipe. Contudo, as OGS utilizavam ficha própria em lugar desta, mas que requerem os mesmos dados básicos, pois a da EI solicita mais informações que as da ficha do Ponte de Encontro, por exemplo.

O papel da ficha de abordagem, seja qual for o seu modelo, é o de suprir um banco de dados eletrônico da Equipe que agrega as informações de todas as abordagens feitas pelas instituições participantes denominado Banco de Dados de Acompanhamento de Crianças e Adolescentes em Situação de Moradia de Rua. Cada organização tem um educador que possui a senha para acessar o sistema e repassar os dados das fichas para sua versão eletrônica.

A Equipe Interinstitucional, portanto significa a criação de um espaço de interação e diálogo entre as diferentes concepções de atendimento e combinação de esforços que resultou na unificação, centralização e disponibilização das informações sobre os assistidos (banco de dados), estabelecimento de levantamentos periódicos para a atualização do mapeamento e diagnóstico da população atendida (censos ou diagnósticos que são conhecidos como a pesquisa da EI), além da cobertura combinada de áreas da cidade pelos educadores de rua.

Todavia, existem impasses e percalços a serem ainda superados, como a aparente relutância do Governo do Estado em integrar a Equipe, para além de sua participação relatada como pró-forma por participantes da Equipe, a recente redução de educadores de rua ou mesmo de recursos operativos nos programas que possuem mais estrutura, no caso os públicos e a dificuldade financeira das entidades não estatais.

Núcleo de Articulação

O Núcleo de Articulação dos Educadores Sociais de Rua (NA) é constituído pelos educadores sociais de rua das entidades membro da Equipe Interinstitucional e possui status de instância- membro da Equipe Interinstitucional, ou seja, além de ser um nível dessa articulação em rede, ocupa “cadeira” dentro dessa estrutura, possui voto, como as instituições que a compõem, leia-se, na verdade, os educadores de rua da EI como conjunto possuem assento e poder de voto.

Conforme o material “Modelo de articulação” o núcleo é constituído por *um (a) educador (a) de cada entidade de atendimento representada na Equipe Interinstitucional*, possui como periodicidade o que o próprio núcleo decidir – recentemente soube que se reuniam semanalmente às quintas-feiras.

Nos últimos anos não apenas a Equipe, mas também o NA tem disposto de folders, ambos

seguindo um mesmo padrão de estética e qualidade que demonstram investimento nesse acessório. No folder do Núcleo este se define como *uma rede, que reúne os educadores sociais que representam OG's e ONG's que atuam com crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas da cidade de Fortaleza*. Este só vai citar a Equipe Interinstitucional no espaço final da última folha de rosto do impresso, como o primeiro parceiro que aparece. Também o material da EI cita o Núcleo apenas dessa forma. A Equipe parece alimentar a autonomia que seu Núcleo vai construindo como um núcleo que é primeiramente dos educadores.

Nesse mesmo folder do NA, suas finalidades são definidas como

Desenvolver uma abordagem unificada, realizando atendimento às crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas, através de um sistema de rede (articulando órgãos governamentais e não-governamentais).

Garantir complementaridade de ações que possibilitem a construção de novos projetos de vida com as crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas (NA, 2006).

No entanto, as atribuições do NA, ainda segundo o “Modelo de articulação”, aparecem de outra forma, como se tratando de

- organizar o trabalho de abordagem,
- rever os locais de trabalho,
- repassar informações concretas sobre dados importantes, acontecimentos, recorte ocorridos na rua,
- chegada de novas crianças à rua. Encaminhamentos de outras, etc.,
- convocar o fórum dos educadores sociais que trabalham na rua,
- articular-se com a equipe interinstitucional (EI, 2006).

Esta passagem descreve a *função* do Núcleo de forma bem diferente do que se encontra em seu folder como seus *objetivos*, que são nele descritos de forma mais genérica para um público *de fora*, enquanto que o documento “Modelo”, destinando-se para *os de dentro*, termina por esmiuçar em termos práticos o que tais objetivos significam na operacionalização de seu trabalho, conforme, certamente, o que a realidade com que tais profissionais se defrontam exige desse trabalho articulado, em que este pode facilitar sua ação, o que dá certa compreensão de que tipos de dificuldades tal investimento busca debelar. Penso que a “função” do grupo tal como é relatada no documento interno referido se diferencia por ter, possivelmente, buscado tratar mais do que no folder foi abordado sob o nome de “atividades”, mas que esse material interno o fez de forma mais pormenorizada para atender a demandas daquele momento, para um fim mais imediato.

O folder supracitado descreve que o NA surgiu em 1997 quando educadores sociais de rua *perceberam que as ações desarticuladas de abordagem de rua, fortaleciam a permanência das crianças e adolescentes nas ruas, ao invés de garantir seus direitos* e conclui que *uma nova*

organização baseada na articulação dos trabalhos, mobilizou um atendimento unificado e uma maior eficácia na promoção dos direitos humanos das crianças e adolescentes.

Esse mesmo impresso enumera as seguintes ações promovidas por esse grupo:

Tabela 6 – Atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Articulação de Educadores de Rua

ATIVIDADES

Articulação com as instituições que compõem o Núcleo para o desenvolvimento de ações conjuntas com crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas;
Desenvolvimento de capacitações sobre os temas relacionados à criança e ao adolescente a partir de parcerias formadas com instituições, universidades e entidades de cooperação internacional;
Proposição e participação em ações públicas em defesa e promoção dos direitos das crianças e adolescentes.

Fonte: Núcleo de Articulação, folder.

O Núcleo de Articulação realiza seminários, aparentemente de ano a ano, e pude perceber nesses eventos as seguintes atribuições: repasse e atualização de informes e experiências, debate, formação, socialização no sentido corrente da palavra, confraternização, articulação e encaminhamento.

2.2.3. Os programas de abordagem

Dentro do mesmo programa que realiza abordagem de rua, mas não necessariamente apenas esse serviço, educadores sociais podem exercer outras atribuições, ao mesmo tempo, ou exclusivamente por um tempo, pois há rotatividade deles entre essas funções. Pode-se dividir o trabalho deles, encontrando diferenças ou semelhanças entre os programas, a partir de outros critérios, como o tipo de clientela (atender a moradores de rua ou àqueles em situação de vivência de rua, ou a ambos). Porém, verificou-se outra distinção de tarefas presente entre os educadores de ambos os programas, que os distribuía entre as seguintes demandas:

- atendimento de rua;
- atendimento nas comunidades ou/e de visita domiciliar;
- atendimento em espaço institucional;
- atendimento a denúncias.

No período no período de coleta de dados desta pesquisa, todas estas atribuições eram

assumidas por educadores em ambos os programas em foco, contudo, de diferentes maneiras. O mesmo já não acontece mais. O Ponte de Encontro, por exemplo, não é mais o órgão que também responde pelo atendimento às denúncias de violações de direitos contra crianças e adolescentes que chegam à Prefeitura

Para melhor efeito de comparação decidi começar a apresentação dos programas pelo projeto Ponte de Encontro, por este requerer mais a referência de elementos já trazidos na exposição até este momento, enquanto que o programa estadual, também traria esse efeito se apresentado logo, porém em nível menor. Além disso, este sendo exposto por último favorecerá o trabalho de apresentação, pois sua descrição necessariamente remeterá mais ao conhecimento prévio do programa da Prefeitura do que o inverso, o que poderá ser percebido claramente ao final desta seção.

Projeto Ponte de Encontro

O Projeto Ponte de Encontro é um programa desenvolvido pela Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI), esta fundada em 1986, órgão vinculado à Prefeitura Municipal de Fortaleza. Atende a crianças e adolescentes em situação de moradia e de permanência na rua, o que o difere do PCFRDE, que se destina a crianças e adolescentes *trabalhadores, perambulantes, pedintes*, mas *frequentadores* e não *moradores* de rua. O programa nasce do antigo projeto *Da Rua Para Cidadania* que também era programa de abordagem de rua.

Em entrevista, em 2006, um dirigente da Fundação falou sobre essa reformulação do trabalho de rua.

A gente tem tentado desde o ano passado implementar um programa que a gente chama *Pontos de encontro*, que é exatamente esse espaço de passagem, de criação, proximidade com a família e com esses adolescentes. Não havia na antiga gestão (administração Juraci Magalhães, 2000-2004) – e aí é de quem via a FUNCI de fora e de quem está na FUNCI hoje – uma prioridade em nenhum trabalho para o desenvolvimento do atendimento a criança moradora de rua (Dirigente da FUNCI).

Com essa visão crítica sobre como a administração municipal tratava a pauta em questão a nova gestão reformula seu programa de rua. Mudanças têm marcado esse programa desde então e o programa teve seu contingente ampliado e possui atualmente espaço próprio.

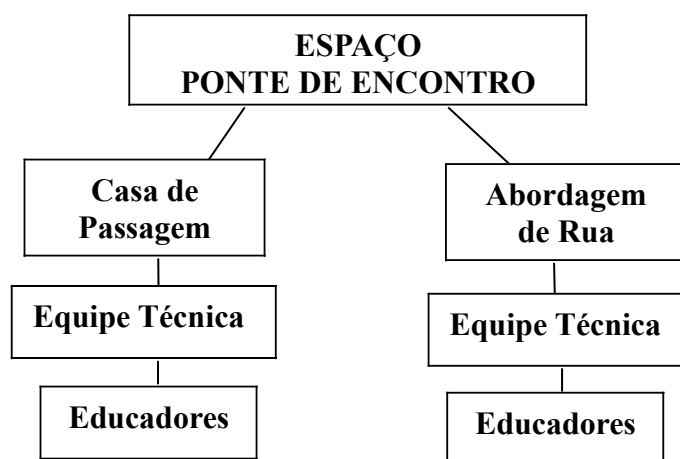
O responsável pelo Espaço Ponte de Encontro é chamado de coordenador de programa, que possui assessores para o trabalho organizativo. Os serviços de Casa de Passagem e Abordagem tem no seu comando um supervisor cada. Estes dispõem de uma equipe técnica própria composta por um psicólogo, 1 assistente social e 1 pedagogo e contam com um mesmo auxiliar administrativo.

A capacidade de atendimento de sua casa de Passagem é para 10 pessoas. Na última vez que

visitei o Espaço, no mês de março de 2011, estavam lá alojados 6 assistidos, dentre eles uma adolescente mãe e dois bebês.

Desde sua proposta pedagógica o projeto já se coloca como parte da rede do *sistema de garantia* e reitera sua valorização e busca por *atuar de forma integrada com os demais órgãos e instituições governamentais e não-governamentais para fortalecer as políticas públicas específicas do público-alvo*.

Organograma Funcional do Ponte de Encontro



Fonte: Ponte de Encontro. Elaboração: do próprio autor

Define em linhas gerais o trabalho dos seus educadores sociais de rua que

realizam um contato inicial no ambiente onde se encontra o público alvo e onde são analisados a vivência, a sobrevivência e as motivações que levam essas crianças e adolescentes à situação de contato com os aspectos negativos da rua, à moradia ou a outros vínculos de permanência (trabalho, mendicância, perambulância, exploração sexual) (Proposta Pedagógica do Projeto Ponte de Encontro, p.1, 2007).

Portanto, se diferenciam também do Programa estadual por designar seus profissionais por educadores sociais de rua e por realizar um trabalho processual, paulatino, gradativo com a criança no ambiente em que esta se encontra e não busca, em lugar disso, retirá-la de lá e ficar no local para garantir que essa não apareça. Pois parece que para o PE só há sentido do educador deste programa estar na rua se justamente houver uma criança lá, que permaneça lá.

A ação de seus educadores se dá através de: *articulação coletiva* (arte, esporte, *mobilizações político-comunitárias*) que definem como *meios de aglutinação e constituem momentos propícios ao encontro, à escuta qualitativa, à troca de saberes e experiências e à contextualização do universo em que estão inseridos as crianças e adolescentes atendidos*, ao ressaltarem o seu *fundamento norteador principal*: a arte do encontro e do encanto. Pelos elementos apresentados,

mobilização político-comunitária, encontro, escuta, troca de saberes e contextualização este programa possui claramente embasamento no pensamento de Paulo Freire, o que não é algo surpreendente, haja vista este ser o principal autor de referência e uma unanimidade para os educadores sociais.

Em sua proposta pedagógica faz uma justificativa politizada contextualizando a problemática da criança e do adolescente. Nela aponta o processo de globalização como fator de exclusão social, cita a forte concentração de renda no Brasil e em Fortaleza, para chegar à situação de crianças e adolescentes. O texto não tem tom técnico, mas de texto militante, típico de movimentos sociais.

Faz-se necessário um olhar atento e profundo para nossos jovens, que chegaram ao limite de suas forças e não conseguiram submeter-se à violência em casa, na escola e na comunidade, saindo às ruas como forma de denúncia e sobrevivência. Tendo em uma sociedade crianças e adolescentes morando e vivendo das ruas, fica claro que na ordem e no progresso vivenciados há algo errado (Proposta Pedagógica do Projeto Ponte de Encontro, 2007, p. 2).

Como se pode ler, denuncia a violência contra a criança e o adolescente, toma a ida a rua como uma forma de resistência, dá explicações ao fenômeno, não se centrando na família e valorizando o assistido.

No mesmo documento empreende-se uma análise sócio-histórica, inclusive sobre as políticas de atendimento, como é comum nos documentos desse campo, particularmente os de âmbito nacional que têm sido produzidos nos últimos anos.

Entendemos também que o problema tem raízes históricas iniciando na época do descobrimento-invasão com desrespeito a cultura dos primeiros habitantes do nosso continente, os povos indígenas. Passando pela escravidão, os códigos de menores e chegando até os tempos de hoje onde temos uma lei que avançou muito, reconhecendo os direitos humanos, mas uma sociedade com práticas enraizadas na história e cultura remotas, dificultando assim a efetivação dos direitos adquiridos através do Estatuto da Criança e do Adolescente (*Id., ibid., p. 2*).

No texto ainda aparecem uma flexibilização do programa frente a dar respostas (*não podemos ser prepotentes em apontar soluções, porém não vamos ser omissos...*), um enfoque também subjetivo quanto ao seu público alvo (*usando do bom senso que nos diz que devemos cuidar de nossos jovens urgentemente, não só porque são o futuro, mas porque são gente no presente e precisam ser felizes agora*) e noções da tradição cristã (*nossa proposta é baseada na lei, mas fundamentada na solidariedade e no amor ao próximo, como valores a serem cultivados*), indício da presença de membros oriundos da militância na Igreja Católica.

Tabela 7 – Projeto Ponte de Encontro pelos dados oficiais

Objetivo	GERAL:
	<p>Promover a participação e o protagonismo das crianças, adolescentes e jovens atendidos pelo projeto Ponte de Encontro, na elaboração, execução e avaliação do processo educativo visando à garantia de seus direitos fundamentais.</p>
	ESPECIFICOS:
	<p>a) Estimular a construção de projetos de vida do público sujeito, baseado no processo criativo e reflexivo de valores positivos;</p> <p>b) Favorecer o fortalecimento e a interação dos vínculos familiares e comunitários saudáveis para a promoção da vida;</p> <p>c) Legitimar a promoção e a defesa dos direitos do público sujeito através das ações executadas pelo projeto;</p> <p>d) Minimizar o contato de crianças e adolescentes com o ambiente desfavorável da moradia e permanência da rua, desenvolvendo atividades de arte educação, esportivas, acompanhamento familiar e encaminhamentos;</p> <p>e) Fazer o ECA ser conhecido pelo público atendido direta e indiretamente (crianças, adolescentes, família, escola, comunidades)</p>
Público Alvo	<p>Constitui-se de crianças, adolescentes e jovens de ambos os sexos que se encontram no município de Fortaleza, que tiveram seus direitos fundamentais negados ou negligenciados, sendo vítimas dos mais diversos tipos de violências, como: vínculos familiares fragilizados ou rompidos, exploração sexual, violência doméstica, trabalho infantil, situação de moradia nas ruas, mendicância, perambulância, contato com a dinâmica do uso e tráfico de drogas.</p> <p>Nesse contexto entendemos também como público alvo às famílias e comunidades de onde são oriundas essas crianças, adolescentes e jovens.</p>
Matriz Institucional	PMF
Situação Atual	Em execução

Curioso que este programa faz uma flexão comparado ao do Governo do Estado, ao usar a expressão “minimizar o contato com o ambiente desfavorável da rua” que é bem distinto de retirar da rua. Um dirigente da FUNCI tratou dessa questão em entrevista, esclarecendo que

nós temos duas políticas [...] a do Estado e a do Município pra área de abordagem de rua. E uma

coisa que a gente tem sempre colocado é que são abordagens diferentes, né? A nossa política não é tirar a criança e o adolescente da rua, né? Não é como a política do “Fora da Rua”, do Programa Fora... [...]Porque é assim: a rua também é um direito da criança... [...] A ideia é: nós num vamos facilitar a vida da criança, adolescente na rua pra que ele permaneça mais, mas oportunizar espaços... Então, assim, a rua é um espaço e a criança e o adolescente, eles também têm o direito de estar lá (Dirigente da FUNCI).

De sua proposta pedagógica, observei uma preocupação com a realização de pesquisa, de se alimentar do levantamento amplo de dados empíricos, uma concepção reflexiva, científica sobre o atendimento que devem prestar (*privilegiar a prática como norteadora da reflexão; a partir da realidade, da experiência na rua, do conhecimento das causas através de visitas às famílias e comunidades, como também de estudos das conjunturas econômica, social, política e cultural as quais estão inseridos nosso público*). Também cita como finalidade sua realizar uma *práxis transformadora*, o que se entende quando no parágrafo seguinte afirma se apoiar na teoria da Educação Popular.

A proposta define as seguintes atividades como as linhas de ação do projeto:

- **Arte Educação** – ações educativas que tenham como estratégia a interação positiva com as diversas manifestações artísticas, possibilitando o contato dos jovens com o universo simbólico e humanizador da arte. Essas ações incentivam o protagonismo juvenil dentro de uma perspectiva da valorização do processo criativo, pessoal e coletivo, da aceitação da heterogeneidade cultural do povo e da viabilização do desenvolvimento de capacidades artísticas. Visam ampliar o coletivo das possibilidades de atuação de crianças e adolescentes, fazendo com que estes sejam sujeitos gestores de suas histórias.
- **Esporte e Lazer** – de acordo com o artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente, o direito de brincar, divertir-se e praticar esportes são entendimentos relacionados ao sentido de liberdade. Possuem como estratégia de aproximação e mobilização das crianças e adolescentes a realização de atividades lúdicas e esportivas que proporcionam a organização e participação coletiva, a redução de danos, o desenvolvimento físico e psicológico e o fortalecimento de vínculos afetivos. Esses valores são vivenciados em momentos prazerosos, mas que têm em suas dinâmicas regras específicas que incentivam à disciplina, cooperação e ao compartilhamento de responsabilidades.
- **Articulação Comunitária** – a articulação comunitária nasce da compreensão de se trabalhar as problemáticas vivenciadas pelas crianças e adolescentes dentro de uma perspectiva holística e que considere as organizações sociais (grupos de meninos (as), famílias, comunidades) como constituintes das causas e soluções dos problemas sócio-gênicos. Nesse contexto se inicia o trabalho direto nas comunidades, que consiste em oficinas sociopedagógicas e de arte educação, priorizando atividades já experimentadas no bairro

através de levantamento realizados em conjunto com as próprias crianças, adolescentes, suas famílias e a vizinhança, dando visibilidade às experiências de organização popular e à cultura tradicional que existe na periferia de Fortaleza. Essas atividades mobilizam níveis diferentes de organização familiar e político-comunitária e ocupam os espaços e equipamentos públicos. Temos como objetivo fortalecer os vínculos entre crianças, adolescentes e suas famílias, conscientizando a comunidade acerca das suas responsabilidades com os seus membros e favorecendo o reencontro de meninos e meninas moradores ou frequentadores de rua com as suas raízes.

- **Estratégia Político-Pedagógica** – é a estratégia que perpassa por todas as linhas de ação acrescentando-se a uma articulação junto ao poder público, as comunidades, aos equipamentos sociais da prefeitura, as organizações não governamentais e aos movimentos sociais criando uma tessitura que viabilize a formação de uma ampla rede que facilite e possibilite o alcance do objetivo do projeto.

Pode-se destacar dessa proposta algumas noções e valores que convém serem assinalados para melhor se entender as concepções subjacentes do modelamento técnico e moral que esse programa institui sobre o profissional que nele ingressa para nesse processo tecer seu tipo esperado de educador, em conformidade com o que a instituição preconiza. Tais valores e noções identificados foram: protagonismo juvenil, autonomia do educando, primado do coletivo sobre o individual, disciplina (mento), flexibilidade, dialogicidade, integração e articulação em rede e aposta na imersão em grupos sociais como ingrediente de fortalecimento dos indivíduos.

Algo bem interessante é que no mesmo documento analisado até aqui o PE define sua visão de educador social, ou melhor, o tipo de educador que este programa estabelece como ideal, e como seu perfil de educador, o que é definido como *-ser* se trata aqui de um *-dever ser*.

Na parte “papel do educador” o “Ponte” define esse profissional e quais são as suas *posturas básicas fundamentais para o trabalho de um educador social*. Na ausência de legislação regulatória e de conselho e código de ética e de prática profissional, as entidades de atendimento, autores que produzem sobre o assunto, os educadores e suas formas de organização têm que fazer esse trabalho, ou de outra forma, que disputar por essa e nessa produção de verdades.

O programa define da seguinte maneira o profissional:

A figura do (a) Educador (a) Social nasce em razão da necessidade de se estar junto com as crianças e adolescentes que tiveram os seus direitos violados, propondo-se à retomada da sua força organizacional enquanto sujeitos de suas histórias, respeitando e enfocando suas potencialidades na construção da sua autonomia (Id., *ibid.*, p.4).

Estabelece como sendo suas funções básicas, conforme informam, embasados na Declaração

Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, no que estes se referem à prática educativa:

- Compreender as crianças e adolescentes como pessoas sujeitos de direitos, reconhecendo seu potencial de transformação;
- Despojar-se de todo tipo de preconceitos, sendo flexível, capaz de reavaliar suas concepções e limitações e, com as crianças e adolescentes descobrir na convivência do conflito, novas perspectivas de vida;
- Abrir-se a novos valores, o que exige um repensar constante;
- Respeitar até as últimas consequências o direito à vida em todas as dimensões;
- Trabalhar com o grupo e em grupo visando sempre uma organização mais ampla;
- Procurar sempre atualizar seus conhecimentos, pois também vive em processo educativo;
- Ter uma postura crítica diante do desejo da sociedade que visa domesticar as crianças e adolescentes (por isso não estariam sujeitos a uma cobrança qualquer da “sociedade” se esta não fosse o considerado melhor para a criança e o adolescente);
- Ficar atento às ações e omissões, que negligenciem os direitos das crianças e adolescentes, assumindo alguma forma de denúncia.

O projeto, em sua proposta, esclarece que fez opção por metodologias que primem pela discussão, o debate e o questionamento como meios de conduzir a criança e o adolescente ao que chamam processo de conhecer-refletir-agir sobre sua realidade, visando transformá-la. Esse processo segue dois eixos que são a abordagem de rua e as atividades comunitárias. Aqui interessa-me a primeira que segue os seguintes passos: observação, formação de vínculos, processo educativo participativo e encaminhamentos. Passarei a ver como cada um é definido.

A **observação** se refere aos primeiros contatos quando são observadas as dinâmicas desses meninos e meninas e do espaço onde se encontram, a fim de se apropriar do dia-dia desses sujeitos quanto às relações afetivas, as estratégias de sobrevivência, os papéis sociais ocupados e os demais aspectos que são próprios da situação peculiar em que se encontram.

Formação de Vínculos surge a partir de uma presença efetiva (lembra alguma coisa?), afetiva e ativa, em que os educadores vão, através do diálogo, exercitar a escuta e a troca de experiências, visando à construção de uma confiança recíproca para o fortalecimento dos vínculos entre educador e educando. Essa, como outras fases desse processo que se seguem abaixo, é concomitante com outras etapas dessa metodologia.

Processo Educativo Participativo é como chamam o momento em que são planejadas ações respeitando as propostas, a vontade e participação do público alvo no processo de concepção

e realização das mesmas. A partir daí são elaboradas uma série de atividades e encaminhamentos que transformem o espaço da rua em um ambiente de reflexão numa *perspectiva libertadora*, tendo como encaminhamento primordial o fortalecimento dos *elos familiares e comunitários sadios* e a construção da autonomia e da consciência cidadã como protagonistas de suas próprias histórias individuais e sociais.

Os **encaminhamentos** devem ser efetuados em conformidade com a especificidade de cada caso, depois de um diagnóstico, no qual constem os direitos das crianças e adolescentes que foram violados, observando os processos psicológicos e emocionais em que os mesmos estejam tal como a itinerário elaborado por educador e educando atinentes à Abordagem de Rua.

Para a realização dos encaminhamentos os educadores devem contar com os órgãos que compõem a rede do Sistema de Garantia de Direitos a que chamam de *retaguarda*.

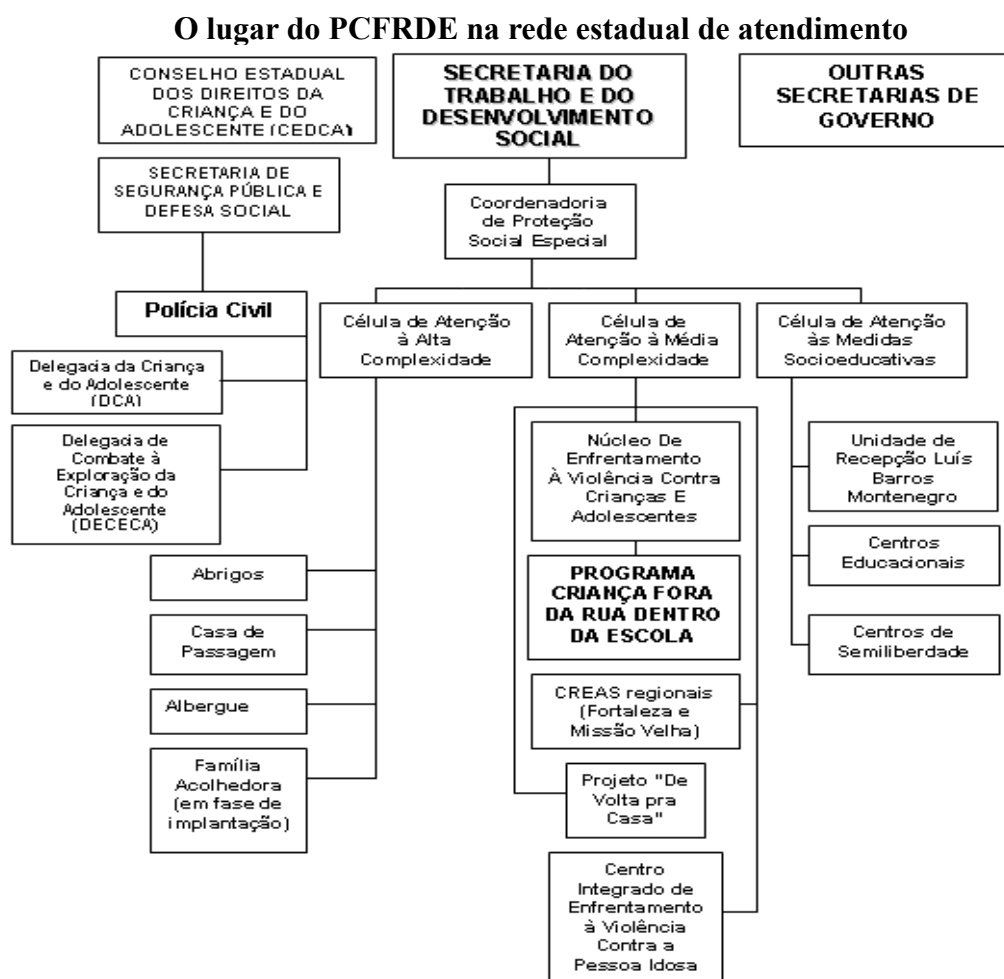
Os educadores têm certa autonomia e liberdade para definirem as temáticas a serem trabalhadas nas áreas de abordagem. Cada educador pode atuar em, no máximo, duas áreas de abordagem objetivando uma maior qualidade ao trabalho visado. Para auxiliar-lhes na efetivação dessa proposta afirmam se apoiar nos seguintes *instrumentos*: **diário de campo**, aliado típico e imprescindível dos educadores sociais de rua, em que registram dados acerca da família, moradia, dinâmica cotidiana, contextualização socioambiental e observações complementares acerca de seus atendidos; **reuniões**, que servem para planejamento, avaliação, troca de informes, observações e experiências, elaboração das agendas e cronogramas de atividades, realização de diálogo sistemático e contínuo entre toda a equipe do programa; **formação e grupos de estudo**; **guia do educador**, que contém as orientações sobre o trabalho, indicações de *retaguardas* de atendimentos (conselhos tutelares e de Direitos, abrigos com perfis, unidades de saúde etc.) e **relatórios** que devem ser preenchidos com as informações qualitativas e quantitativas referentes aos atendimentos prestados as crianças e adolescentes e suas respectivas famílias, para que esses dados possam ser utilizados na avaliação e elaboração das políticas públicas.

Em suma, o Ponte de Encontro parece buscar atender tanto às concepções presentes nos paradigmas vigentes dos serviços socioassistenciais e não simplesmente reproduzir seus jargões, quanto se apropriar do legado da educação social de rua, distanciando-se de uma elaboração tecnicista, mais burocratizada e rígida. É como se fosse um ente de militância profissional-institucionalizada. Cabe indagar que efeitos para o educador social poderá ter o fato deste pertencer a um programa que assume para si o seu discurso, ou que, supõe-se, deve ser o seu, que dispõe a formá-lo dentro da perspectiva ideológica criada por seus predecessores como educador? Isso elimina as relações de poder que, via de regra, marcam as relações empregador e empregado na construção do trabalho a que se propõem, ou somente lhes dá nova roupagem? Abordarei estas

questões ao final deste trabalho, depois de procedida a exposição e avaliação das representações dos pesquisados, quando também estará concluído exame de seus respectivos programas.

Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola

Esse programa já possuiu muitos nomes e continua mesmo agora mudando sua face institucional. Conforme Matos (1998) o PCFRDE surge em 1996 como “Projeto Vale Cidadão”, depois recebeu o nome de “Programa Passos para a Cidadania”, e se destinava a atender a crianças e adolescentes em *situação de mendicância*, posteriormente tornou-se o Programa Criança Fora da Rua, Dentro da Escola. Quando realizei a pesquisa o programa estava compondo o Núcleo de Enfrentamento à Violência Contra a Criança e o Adolescente, mas os educadores já relatavam que o PCFRDE se tornaria parte do Centro de Referência de Assistência Social (CREAS)³⁶ que ia se formar dentro da STDS.



Fonte: elaboração do autor a partir do arquivo *Operacionalizando a Proteção Social* (CEARÁ, Governo do Estado do, 2008)

³⁶ Os CREAS são unidades públicas estatais responsáveis pelo atendimento às famílias e aos indivíduos com seus direitos violados, mas que ainda possuem os vínculos familiares, mesmo fragilizados, e que se estejam em *situação de risco pessoal e social*, por ocorrência de violência física, sexual, psicológica, exploração sexual, negligência, uso de drogas e trabalho infantil, entre outros...

Já como “Fora da Rua”, ainda segundo Matos, se propôs a estabelecer uma gama de ações de parceria entre o Estado, empresários e a sociedade civil para reunir recursos; atender a crianças e adolescentes na rua e reconduzi-los ao seu grupo familiar e à escola; complementar a renda familiar pelo período de seis meses e; prestar orientação para o trabalho.

O programa era responsabilidade da então Secretaria de Trabalho e Ação Social (SETAS)³⁷ e a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor do Ceará (FEBEMCE), esta posteriormente incorporada à referida secretaria.

No momento em que se realizava a pesquisa, mais precisamente no ano de 2009, o Núcleo de Enfrentamento à Violência Contra a Criança e o Adolescente, ao qual o programa em questão encontrava-se ligado, estava vinculado a Célula de Atenção à Média Complexidade da Coordenadoria de Proteção Especial da então Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social, tal como aparece no organograma que elaborei e apresento logo abaixo.

Os educadores do PCFRDE são um exemplo dos casos em que os educadores sociais não são assim denominados, o que alguns deles afirmam ser uma forma de não-reconhecimento da categoria, pois eles são chamados no programa de instrutores. Se se concordar com o argumento desses educadores, então pode se dizer que os educadores sociais dos centros educacionais são mais reconhecidos como tal do que os da abordagem de rua do estado, pelo fato dos primeiros serem chamados de educador social, mesmo que com menor frequência do que pelo nome de sócioeducadores, que resvala no mesmo sentido.

Como pode ser observado na tabela abaixo, em que apresento todas as informações que estavam disponíveis no sítio eletrônico da secretaria mencionada que se referiam ao programa, no item *objetivo*, seu público alvo não abrange crianças e adolescentes moradores de rua, mas apenas aqueles com vínculos fragilizados, diferente do Ponte de Encontro que atende a ambos os perfis.

Tabela 8 – Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola pelos dados oficiais

Objetivo	Resgatar crianças e adolescentes que se encontram nas ruas para sua comunidade de origem, reintegrando-os ao convívio familiar e escolar. Combater o trabalho e a exploração infanto-juvenil.
Público Alvo	Crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal que se encontram nas ruas de Fortaleza e suas famílias.
Área de Abrangência	Fortaleza
Matriz Institucional	STDS/SEDUC/SESA/SSPDC/Delegacia da Cri-

³⁷ Esta também possuiu muitos nomes, como posteriormente Secretaria da Ação Social (SAS) até a primeira eleição do Governador Cid Gomes, quando então torna-se Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS).

Situação Atual
Fontes de Financiamento

ança e do Adolescente/Delegacia de Combate à Exploração Infantil/ Conselho Tutelar, Juizado da Infância e da Juventude/ONGs e Sociedade Civil. Em Execução, como parte do CREAS Governo do Estado do Ceará, BID, Classe Empresarial e Sociedade Civil

Fonte: Página da STDS

Popularmente, na mídia e até, salvo engano em propaganda oficial televisiva, foram alcunhados por “amarelinhos”. Entre os educadores o Programa por vezes é abreviado simplesmente como o “Fora da Rua” e já foi alcunhado de “Fora Dentro” no período em que havia hostilidade entre as instituições.

O programa teve bastante visibilidade, numa busca pelo nome do programa entre aspas no sítio Google encontrei 2.760 resultados. O “Fora da Rua” já possuiu, como comentado acima, propaganda oficial na mídia televisiva, saiu algumas vezes em matérias da grande imprensa local, é citado em páginas de instituições como a Fundação Perseu Abramo e do Instituto Polis, teve seus educadores como propaganda viva do programa na medida em que usavam uma bata amarela que chamavam de “abadá”, que os identificava e que são munidos de folders explicativos referentes ao programa.

As áreas de cobertura desses educadores eram definidas como correspondendo a dois ou três quarteirões, possivelmente dependendo dessas dimensões em cada lugar, ao redor de onde estes se posicionavam. O PCFRDE cobria principalmente bairros nobres da cidade e pontos turísticos onde houvesse evidências da circulação e atividades de meninos e meninas em *situação de rua* ou de violação de seus direitos como exploração sexual ou trabalho infantil.

Outro aspecto que assegura a visibilidade dos educadores do programa é que eram indiretamente conduzidos a permanecerem fixos em um determinado ponto visível na sua área de cobertura, por serem fiscalizados por um agente da secretaria, chamado mesmo de fiscal, que podia passar a qualquer momento para conferir se eles estavam realizando o seu trabalho, o que leva os educadores a terem a preocupação constante de não sair do ponto em que são deixados ao início de seu expediente. O problema é que esses educadores atendiam a denúncias também, de qualquer violação aos direitos de crianças e adolescentes o que exigia que eles se deslocassem ao local quando o fato fosse em sua área.

Essa situação de imobilidade podia limitar o conhecimento da dinâmica do lugar coberto, até por conta da previsibilidade de onde poder encontrar o educador, se se pensar, por exemplo, em casos de evitação de sua presença – por parte de meninos ou de exploradores desses. Tal imobilidade, apesar de poder facilitar que ele seja procurado por pessoas que queiram lhe relatar

algum caso de que ele pudesse tratar e de, possivelmente, manter tal profissional numa certa zona de conforto no que se refere a sua segurança, poderia também contribuir para seu estresse e um possível sentimento de impotência ou de falta de sentido de seu trabalho.

Não obstante a isso alguns educadores saíam de seu “ponto fixo” para atender a denúncias ou por outra demanda em seu trabalho e relatam a situação de estresse de terem que fazê-lo e ao mesmo tempo se preocupar em estar nesse ponto quando o fiscal passasse.

Nesses casos demonstraram sentir desconfiança por parte de seus superiores sobre si, medo de perder seu emprego, consideraram existir uma rigidez e falta de espaço para diálogo com eles no programa, além de não se sentirem valorizados.

Contudo, os educadores eram também alternados entre as áreas cobertas pelo programa o que impossibilitava que construíssem vínculos com os assistidos que ali atuavam e com a comunidade do local, além disso prejudicar seu conhecimento a cerca da dinâmica local.

Os educandos também circulam o que poderia dificultar um trabalho mais duradouro do “amarelinho”, porém, segundo eles próprios, seu programa não os orienta a realizar trabalho socioeducativo com os atendidos aonde eles se encontrem, mas sim assegurar que estes saiam imediatamente de lá.

Para “limpar a área” só não podiam forçar os meninos a saírem, mas sua simples presença devia inibi-los, pois: a) se suas famílias dos garotos estivessem cadastradas junto ao programa, estariam recebendo a “bolsa”, que poderia lhes ser retirada caso descumprissem as exigências desse programa social, no caso, manter seus filhos fora da mendicância e perambulação na rua e dentro da escola; b) não estando cadastrados cabia ao educador providenciar isso, e nesse sentido se estabelecia no programa metas de cadastramento o que contraria a possibilidade de um trabalho paulatino, gradativo com os meninos e meninas; c) não estando cadastrados ou não sendo do perfil de atendimento do programa, no caso, sendo meninos moradores de rua, os educadores providenciavam no caso dos primeiros, que possuíam vínculo familiar, seu transporte para casa, no caso dos segundos, sua ida para o Espaço Viva Gente³⁸.

No caso dos meninos moradores de rua, eles próprios procuravam os educadores quando queriam se higienizar, se alimentar melhor, receber algum cuidado ou dormir bem acomodado. Os meninos se referiam ao albergue do Espaço, como sendo seu *hotel* e aos educadores como sendo sua “carona”. Deve-se considerar que esses assistidos encontravam nessa possibilidade de atendimento uma condição para permanecerem na rua.

³⁸ Trata-se de um equipamento da STDS que, conforme a página dessa secretaria atende crianças e adolescentes em *situação de risco, com atividades socioeducativas, artísticas, culturais, esportivas, de lazer e de iniciação profissional, desenvolvendo potencialidades e o protagonismo infanto-juvenil, num trabalho integrado com a família e a comunidade.*

Hoje, entretanto, existe o Programa “De Volta Pra Casa”, que consiste na participação do Corpo de Bombeiros em levar os meninos frequentadores de rua de volta aos seus lares. Esse papel já pertenceu aos educadores de rua do estado e a sua subtração causa desconforto a alguns.

Como se pôde observar, tanto pela ação do PCFRDE quanto pela de outros programas do Governo do Estado, este demonstra tratar da existência de crianças e adolescentes perambulando ou morando nas ruas e tendo seus direitos violados da forma que alguns dos próprios educadores classificaram como *higienista*. Percebe-se também que para o poder público estadual tal questão social tanto é associada à questão da segurança pública – como se constata com a parceria com a SSPDS e com o envolvimento do Corpo de Bombeiros – quanto se liga à “prerrogativa” turística da cidade, ao se observar em que pontos da cidade os “amarelinhos” são posicionados e com que papel. O próprio nome do programa não esconde sua preocupação: “Criança Fora da Rua...”. Evidente que qualquer programa de abordagem de rua persegue tal resultado, mas a forma como isto é vista e construída difere, como foi visto no caso do programa municipal. Sobre isso um antigo educador que trabalhou para o Governo estadual na abordagem de rua relata:

A Febemce tinha um convênio com a Infraero para tirar os meninos de rua do aeroporto [...], né. E a gente trabalhava com os meninos também do aeroporto, quando era no Vila União que funcionava, né, só dos ficam no aeroporto. Então às vezes a gente oferecia algumas coisas pros meninos pros meninos saírem do aeroporto [...] ficavam pedindo as coisas pros turistas. Então, a gente tirava os meninos da rua dali (Educador de abrigo público que já atuou como educador de rua do Governo do Estado ao falar sobre essa experiência).

Cabe também questionar se, simplesmente, devolver essas crianças e jovens às suas casas e inibir sua circulação resolve o que as levam às ruas e se isso assegura a elas seus direitos. Pois presumo que seja este o ponto fulcral, garantia de seus direitos, e não se ocupam as ruas da capital com sua visível pobreza, que é fato, existe espalhada por toda a cidade, em grande parte de seu tecido que não adentra os cartões postais.

Agora, com o avanço da exposição, julgo que já esteja bem visível o que, em termos de concepção de atendimento, separa cada programa, com base em evidências e nos próprios relatos dos educadores de ambos os programas, que independente de qual instituição pertencessem, não denotaram divergências em sua visão sobre ambos os programas. Outrossim, cabe ainda adiantar que outro elemento diferencia esse programa das demais entidades que atuam na abordagem de rua: conforme representantes de entidades que compõem a Equipe Interinstitucional o PCFRDE, sendo a maior e mais estruturada das instituições que prestam esse atendimento, tem uma participação pró-forma, não se integrando de fato nessa articulação em rede.

Hoje o CREAS é uma realidade e o programa oficialmente não existe mais, persiste sua equipe de rua, atendendo agora a todos os perfis de moradores e frequentadores de rua: crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, deficientes, pessoas com transtornos mentais e familiares. O nome do programa permanece apenas como uma referência.

Outro emblema do Programa, o “abadá”, bata amarela que identificava a pertença ao “Fora da Rua” também foi “aposentado”. Como eu disse indagando em entrevista a diretores do SINTBEM que confirmaram essas informações, quando perguntei como estava a situação atual desses educadores, *os amarelinhos não são mais amarelinhos*.

Os educadores de rua receberam a notícia do fim de seu programa por volta de novembro de 2010, como me informou uma educadora que trabalhou em outra função, na época, junto ao programa.

Junto com essa informação também foram comunicados de que o auxílio para as famílias foi “cortado”. O aviso se seguiu, conforme minha informante, a questionamentos do tipo “o que vamos fazer agora na rua?”. Pode parecer estranha tal pergunta ao se tratar de educadores sociais, mas pondero que isso se deve, conforme todos os tipos de informantes consultados (educadores do programa, de outras instituições de atendimento, dirigentes, sindicato, etc.) ao fato de que o programa mesmo, ao que tudo indica, nunca exigiu de seus profissionais mais do que o trabalho de cadastramento de meninos e suas famílias junto ao oferecimento do referido benefício e a posterior fiscalização sobre a reincidência dessas crianças, adolescentes e de suas famílias em perambularem na rua, fosse simplesmente ausentando-se da escola, fosse buscando auferir ganhos para sua casa.

Ao mesmo tempo, ainda conforme os depoimentos, o mesmo programa parecia dificultar, por sua própria lógica funcional, que seus educadores buscassem realizar mais do que lhes era pedido. E alguns dos pesquisados demonstraram considerar que era necessário fazer mais do que eram orientados a fazer.

Esses óbices a um trabalho que fosse semelhante, por exemplo, a ação desenvolvida pelos educadores do PE ou das ONGs podem, a partir das falas dos pesquisados, sumariamente serem resumidos a: uma rigidez no encaminhamento das ações do programa; aparente falta de oportunidade ou espaço de diálogo entre os educadores e seus superiores; medo de perda do emprego por parte dos educadores; cobrança de resultados imediatos sob a forma de metas de cadastramento; aparente desconfiança sobre o educador que é fiscalizado e cobrado a estar visível em sua área de cobertura; ter parte de suas possíveis atribuições repassadas a outro tipo de profissional, como ocorreu com a criação do Programa De Volta Pra Casa; falta de maior integração na Equipe Interinstitucional; alternância de áreas dificultando a criação de vínculos com a comunidade e assistidos além de levar a um desconhecimento da dinâmica do local por essa

descontinuidade; certa imobilidade do profissional devido à cobrança de que este estivesse visível em sua área, materializada na fiscalização que era exercida sobre ele e; não ser orientado a *trabalhar o menino na rua*, mas “inibir” sua presença nela.

Uma questão presente no PCFRDE e ausente no PE merece menção aqui, que é a da visibilidade do programa. As pessoas em geral podem não saber o que é um educador social, mas muitas delas tinham conhecimento da existência dos amarelinhos”. O Ponte de Encontro, em contrapartida, é desconhecido do público em geral e não é objeto de propaganda de seu mantenedor público, como o “Fora da Rua” já foi de forma ostensiva. Os educadores do Estado além de possuírem uma simpática alcunha, ostentavam um uniforme, o “abadá”, carregavam folder do programa e como já colocado aqui, tinham que se orientar conforme uma preocupação institucional de serem vistos, já por conta de uma “cobrança” social que corroboraria para se constatar que a visibilidade social é parte de sua identidade institucional.

O uniforme, o panfleto divulgativo, a propaganda televisiva que existiu por um tempo e o educador fixo, visível, se configuram como símbolos que devem remeter ao programa, e esta sua visibilidade, por sua vez, deve significar a invisibilidade do “menino de rua”, como disse uma educadora do programa ao explicar por que parecia que um educador deles não se move em sua área de cobertura: “você viu menino lá (em um cruzamento de trânsito)? Não! Porque o educador estava lá”. “Temos que inibir dele (o menino) estar lá”. Bourdieu (1989) tece uma diferenciação sobre tipos de representações que, penso, falam a esta questão. Ele conceitua que há

[...] representações mentais, quer dizer, de atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento em que os agentes investem os seus interesses e os seus pressupostos, e representações objetais, em coisas (emblemas, bandeiras, insígnias, etc.) ou em atos, estratégias interessadas de manipulação simbólica que têm em vista determinar a representação mental que os outros podem ter destas propriedades e dos seus portadores (p.112).

No PCFRDE se mobilizavam elementos para destacar seu educador, como representante do Governo, de sua ação, traduzida em resultados, a partir da fixação do profissional num ponto e do porte de materiais empregados no exercício de seu trabalho tendo em vista o êxito de certas estratégias interessadas como cita o autor. O “Ponte” já chegou a produzir e encampar o debate sobre uso de uniforme por necessidade de visibilidade de seu trabalho o que sofria resistência entre alguns educadores por, aparentemente, preferirem não serem identificados de pronto pelos garotos. O uniforme serve aqui como o que Bourdieu trata por representação objetal, e esta insígnia é pensada como passaporte para a representação mental da presença daquele poder público, de que algo esta sendo feito em relação aquele problema social.

CAPÍTULO 3 – O PROFISSIONAL, OU OS VÁRIOS ÂNGULOS DE UM CALEIDOSCÓPIO

3.1. Quem são?

Uma vez reconstituídas as bases diacrônicas para o entendimento do sujeito pesquisado buscarei aqui traçar o perfil geral do educador social de rua de Fortaleza, que atua nas instituições públicas, combinando os elementos já apresentados nas considerações iniciais e na apresentação de seu percurso histórico, buscando evidenciá-los no contexto histórico e espacial deste estudo.

Muitos são os papéis e as definições dadas aos educadores sociais entre autores, pesquisadores e instituições. Este é retratado como pesquisador e intérprete cultural (DIÓGENES, 2008, p. 21), articulador (SOUSA, 2008, p.39; SANTOS, 2007, p.19), facilitador, comunicador, tecnólogo executor-aplicador (CARRERAS, 1997, p. 60), mediador de conflitos ou entre o menino e as instituições e sociedade, docente social (ROMANS, PETRUS E TRILLA, 2003, p. 115), etc. Retomando os itens que constituem a definição inicial que expus sobre o educador social, apresento-as como sendo:

1. profissionalidade – o caráter de sua atividade como sendo voluntário ou profissional que exerce trabalho pedagógico;
2. público-alvo – originalmente destinado a segmentos sociais considerados *excluídos de* ou *excluídos em* diversos contextos sociais determinados;
3. âmbito da prática educativa – desenvolvendo uma atividade educativa chamada ora de *informal* ora de *não formal* de caráter multidisciplinar em espaço extraescolar;
4. âmbito institucional – trabalhando em organizações governamentais ou não governamentais ou em outros tipos de instituições, ao lado de profissionais de diversas áreas.
5. diversidade de sua formação e base profissional – pode ser oriundo de um leque variado de profissões ou níveis de formação, o que parece habilitar esse educador para exercer tal trabalho em muitas instituições é ter experiência com o tipo de clientela e/ou formação em campos de saber relacionados seja com o tipo específico de atendimento seja com a clientela em questão.

Todos esses pontos se interrelacionam dialeticamente e os separei aqui apenas por imposição da necessidade de ser mais didático, a fim de não me *afogar* (MILLS, 1975) em definições e debates que tem mais o papel aqui de condutor para as questões centrais do que mesmo serem alvo de um escrutínio maior. Seguirei examinando-os, abaixo, pois estes traços gerais que

delineiam a abstração desse sujeito em sua generalidade ajudarão no entendimento do sujeito específico concreto, que será analisado em suas particularidades e reconstituído como concreto pensado (MARX, 1985, p. 17).

Como foi visto, a educação social, e entre ela, a de rua, começa no Brasil pelas seguintes vias: i) Igreja Católica, alimentada com ideários de solidariedade e de caridade, concomitantes e/ou associados a ideias política presentes no pensamento da Teologia da Libertação, os primeiros a partir de entidades também de caráter assistencialista e outras a partir de Comunidades Eclesiais de Base e da Pastoral do Menor – um exemplo de como os dois se mesclam é a Campanha da Fraternidade de 1987 “Quem Acolhe o Menor, a Mim Acolhe” com o trabalho dessa organização; ii) pela convergência de movimentos sociais populares pela redemocratização do país, enquanto e gerando movimentos de defesa dos Direitos Humanos, do qual derivou sua vertente para a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, dentro da qual vão se destacar, inicialmente, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e, atualmente, os Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, como o CEDECA-CE, movimentos sociais não apenas de base popular³⁹, que não é este sentido o propósito do termo movimento popular – mas envolvendo setores da classe média, academia, funcionários das instituições de atendimento, artistas, membros do aparelho de Justiça e; iii) organizações não-estatais que vão atuar buscando remediar junto a setores historicamente desprotegidos pelo Estado os efeitos das desigualdades sociais pela via de práticas educativas não-formais.

Por essa própria origem, por fora do Estado, através de movimentos da sociedade civil imbuídos de elementos como militância social, ação voluntária, humanitária e pastoral, a educação social surge não como profissão, mas como missão, militância, como ação protoprofissional, de início não-remunerada monetariamente, mas cuja compensação se dá por outros meios, ideológicos, mais ligados a satisfação de valores e crenças alimentadas como justiça e amor ao próximo.

No vão de um profissional que exerça tal trabalho socioeducativo os educadores forjam seu próprio saber na prática e bebem em outros saberes, como no pensamento freiriano, na arte educação, nas experiências dos próprios movimentos como também da Igreja Católica entre outros. Dada a sua importância no atendimento, que de alternativo torna-se o instituído legalmente como paradigma desde a aprovação do ECA, o antes voluntário e em muito aprendiz iniciante torna-se um profissional, hoje cada vez mais inclinado a ser reflexivo e que reivindica o pleno reconhecimento de sua prática e de sua profissão como tal. Muito dos elementos históricos dessa formação ingressaram nesse novo perfil profissional do educador, inclusive dentro de sua ação pelo Poder

³⁹ Pois não é este sentido o propósito do termo movimento popular empregado aqui, se relaciona mais ao sentido sociológico de *povo* que não exclui o envolvimento dos segmentos “marxianamente” entendidos por camadas médias.

Público, como pretendo demonstrar.

Dessa questão da **profissionalidade**, que é um processo em curso, podemos dizer, hoje, que, como muitas outras profissões até mais antigas, se trata de um ofício que goza de reconhecimento parcial. Os educadores sociais se mobilizam pelo reconhecimento pleno e delimitação de sua profissão, entrando em choque com outras áreas profissionais como a dos assistentes sociais e a dos pedagogos, principalmente. Alguns pedagogos e assistentes sociais questionam a necessidade do estabelecimento de um lugar específico para essa profissão, ao entenderem que a formação como pedagogo e assistente social seriam suficientes para esses profissionais. Logo o educador social seria uma ocupação e não uma profissão. Ou seja para *ser* deve-se aqui constituir e deter *saber*. O embate é por espaço no trabalho, pois o reconhecimento da profissão educador social levaria irremediavelmente a questão já reivindicada por eles aqui no Brasil e concretizada nos países ibéricos dentre outros, de constituição de uma formação específica para educador social, em âmbito técnico ou acadêmico o que elevaria essa ocupação a uma situação de status profissional e social mais próxima das profissões de seus colegas no mesmo terreno institucional, disputando autonomia sobre a elaboração, planejamento, avaliação e em certos âmbitos, deliberação com eles, o que pode lhes dar a sensação de risco de perda de espaço no mercado de trabalho e de perda de prerrogativas no exercício de seu ofício.

Bourdieu relata em algumas de suas obras situação similar pela qual essa categoria passava na França ao referir-se a isso como

conflitos sobre diplomas que dão direito ao exercício legítimo da profissão e ao exercício – que opõem agentes dotados de diferentes diplomas de legitimidade, tais como médicos, anestesistas, enfermeiras, fisioterapeutas e curandeiros (aliás, cada um desses universos funciona como um terreno de lutas) ou, ainda, entre profissões, em grande parte, recém-criadas que, ao oferecerem um enquadramento “social” (assistentes sociais, atendentes domiciliares, membros de conselhos tutelares, etc.) ou serviços educativos (educadores especializados, educadores sociais, etc.) [...] têm em comum o fato de se definirem apenas na e pela concorrência que os opõe entre si e nas estratégias antagonistas pelas quais elas visam transformar a ordem estabelecida para garantirem aí o reconhecimento de sua posição [...] (2008, p. 229).

Só quero complementar este raciocínio afirmando que percebo que os educadores sociais apresentam outros elementos para constituir sua autodefinição tais como: a ligação de seu ascenso com o desenvolvimento de políticas sociais para enfrentamento de fenômenos como a *exclusão social*, situações de conflito e *vulnerabilidade social*; identificação com seu público sujeito, de oprimido a oprimido; seu confronto particular e genético com a educação escolar, não necessariamente sempre concorrencial, mas potencialmente complementar; seu elo com movimentos sociais, militância por direitos humanos e vínculo com ideários religiosos, libertários e emancipacionistas etc.

O que Bourdieu percebeu na França da passagem da década de 1970 para a de 1980 ocorre hoje no Brasil, mas passada essa fase de autoafirmação da ES em seu país esse elemento concorrencial perde força a ponto dos autores das duas últimas décadas que se debruçaram sobre essa nova profissão citarem abundantemente outras questões como constitutivas dessa identidade profissional.

Do que afirmo acima sobre a profissionalidade e o **âmbito institucional** da atuação desse educador, chega-se ao ponto do **âmbito da prática educativa**, em que se vê seu caráter multidisciplinar o que favorece o conflito dessa nova ocupação com mais de uma área profissional e que se bem observado, envolve mais saberes que somente os do serviço social e da pedagogia como Sousa (2008) relata quando fala que

o perfil dos profissionais desses órgãos (públicos já) era composto basicamente pelo campo das Ciências Humanas: assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, etc. Porém, a definição desses profissionais como técnicos impossibilitou o cumprimento de certas tarefas do cotidiano, como o contato direto com as crianças e os adolescentes. Cada vez mais a ausência desse profissional esteve diretamente relacionada à incorporação do título de educador social nas instituições públicas. Hoje o educador social, que antes era voluntário, é remunerado pela sua ação (p.30-31).

A multidisciplinaridade do âmbito de sua prática educativa parece contribuir para que, uma vez que sua função se liga a todos esses saberes, se possa recrutar entre pessoas dessas formações e profissões os educadores sociais das entidades de atendimento, no caso entre graduandos e graduados em Pedagogia, Serviço Social, Ciências Sociais, Psicologia e outras áreas.

Mas a **diversidade de sua formação e base profissional** se estende além, de forma que podemos encontrar, na verdade, educadores sociais de praticamente qualquer formação universitária e muitos outros níveis de instrução formal, desde o ensino fundamental incompleto até educadores com especialização.

As profissões exercidas anteriormente por educadores também podem variar muito, como pode-se ver na falas de alguns dos pesquisados:

Eu trabalhava numa concessionária de carros, na FIAT (Helena, PCFRDE).

É que eu tinha trabalhado mais na área de esporte, né, trabalhei muito com esporte. Aí apareceu essa oportunidade eu fui trabalhar. [...] Futebol de salão. Eu joguei profissional (Héacles, PCFRDE).

Para averiguar essa suspeita, num dado momento desta pesquisa busquei na Internet levantar anúncios de vagas de emprego para educador social. Destaquei alguns que exibio abaixo:

Educador social / Dourados (1 vaga)

Publicado em 03/04/2009

Profissional com curso superior completo nos cursos de ciências biológicas, engenharia ambiental ou geografia. Experiência comprovada com grupos de crianças e adolescentes, em sala de aula. Desenvolver projetos de trabalho na área de educação ambiental. Vaga para Dourados, Mato Grosso do Sul.

[Leia mais sobre o anúncio](#)

Empresa: Confidencial
Cidade: DOURADOS/MS (1)

[por vagas »](#) (14 anúncios encontrados)

1 a 10 de 14 anúncios encontrados

VER: [Detalhes](#) | [Lista](#)

Educador Social (1 vaga)

Publicado em 27/04/2009

Profissional com experiência na área social para desenvolver trabalho de educador social. Ira atuar com acompanhamento a adolescentes grávidas ou com filhos. Formação em Pedagogia, Psicologia, Musicoterapia, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Enfermagem, Educação Física. Possuir conhecimento em dança, teatro, circo, artesanato, trabalhos manuais, chantala, massagem, contação de história. Gostar verdadeiramente de crianças. Possuir capacidade de suportar tensão, flexibilidade, disponibilidade, ter habilidades em uma das seguintes áreas, além da formação acadêmica. Possuir disponibilidade para início imediato. Residir na capital, região de Vila Mariana ou local de fácil acesso.

[Leia mais sobre o anúncio](#)

Empresa: Confidencial
Cidade: SAO PAULO/SP (1)

Educador Social (28 vagas)

Publicado em 23/04/2009

Para executar projeto de capacitação profissional na área de construção civil; Vivência como educador em programas de qualificação profissional, didática; Preferencialmente que tenham 05 anos de comprovação em carteira como Operador de Caminhão; Residir nas regiões de Caieiras, Francisco Morato, Franco da Rocha, Guarulhos, Mairiporã, Osasco, Pirapora do Bom Jesus, Cajamar, Barueri e Santana do Parnaíba.

[Leia mais sobre o anúncio](#)

Empresa: Confidencial
Cidade: SAO PAULO/SP (28)

Educador social / Almirante Tamandaré (1 vaga)

Publicado em 03/04/2009

Profissional com curso superior completo na área de meio ambiente. Experiente com adolescentes em escolas. Coordenação e elaboração de projetos sociais. Desejável experiência anterior. Vaga para Almirante Tamandaré, Paraná.

[Leia mais sobre o anúncio](#)

Empresa: Confidencial
Cidade: ALMIRANTE TAMANDARE/PR (1)

Educador social / Santa Catarina (1 vaga)

Publicado em 03/04/2009

Profissional com curso superior completo. Habilidades em trabalhar com crianças e adolescentes. Conhecimentos em dança de rua e jazz. Vaga para Pouso Redondo, Santa Catarina.

[Leia mais sobre o anúncio](#)

Empresa: Confidencial
Cidade: POUSO REDONDO/SC (1)

Educador social (1 vaga)

Publicado em 03/04/2009

Profissional com curso superior completo ou nos cursos de física ou áreas afins. Desejável experiência na área. Vaga para Chapecó, Santa Catarina.

[Leia mais sobre o anúncio](#)

Empresa: Confidencial

Cidade: CHAPECO/SC (1)

Pode-se encontrar nesses anúncios qualificações desde graduação em Física a Musicoterapia, passando por Enfermagem e Engenharia Ambiental, incluindo no campo das perícias desde massagem a habilitação para operador de caminhão e no de experiências desde Educação Ambiental a lidar com adolescentes grávidas e com sala de aula. Evidentemente estes são exemplos extremos, mas reais da amplitude profissional a que chega a profissão de educador social. O que pode se encontrar de mais comum nos anúncios foi a exigência de nível superior, a forte concentração na área de Humanidades, variando possivelmente por outras áreas por conta da potencial amplitude a que a atividade educativa pode alcançar, se estendendo a questão da saúde, ambiental ou de reforço escolar, além da própria amplitude de seus públicos: crianças, adolescentes, adultos, idosos, pessoas com alguma necessidade especial etc. A concentração maior, como se podia esperar é na própria Pedagogia.

Como tal demonstração indica e com base no grupo pesquisado aqui, penso ser seguro afirmar que a profissão de educador social se alimenta de uma gama bem ampla de pessoas de diferentes tipos de formação e profissões, mesmo que tendendo a se concentrar mais num determinado campo e mais especificamente em algumas profissões. Mesmo o educador de rua não foge muito a esse fato, como constatei, e no caso de Fortaleza, mas possivelmente não sendo o único, também o nível de instrução pode variar. No caso da realidade local estudada possuir formação superior, o que aparece como uma constante nos anúncios vistos, não é obrigatório.

Outro elemento da definição que fiz inicialmente sobre o que é buscado para habilitar esses profissionais para o seu trabalho, uma vez que não existe curso específico, técnico ou acadêmico para educador social está bem visível nos anúncios de vagas que mostrei acima: possuir experiência dentro do tipo de atendimento que se presta ou pretende prestar ou com o tipo de “clientela” em questão.

Ainda sobre as possíveis qualificações profissionais que possam ajudar a identificar um educador social, é comum que se veja na prática desses sujeitos ou presente no tipo de atendimento em que estes são empregados a arte educação. A arte educação chega a ser linha de ação do atendimento de algumas instituições, como é o caso do programa Ponte de Encontro e se torna critério definidor de como um dado componente do programa, se qualificado em alguma linguagem artística, atua pelo programa.

Sobre essa questão, constatou-se que necessariamente nem todo educador social é um arte educador. Quando questionados se são arte educadores, a grande maioria dos educadores da EI, 66%, respondeu que não contra 28% sim. De qualquer forma 6% não responderam a questão o que pode indicar a necessidade de definição do que se consideraria arte educador.

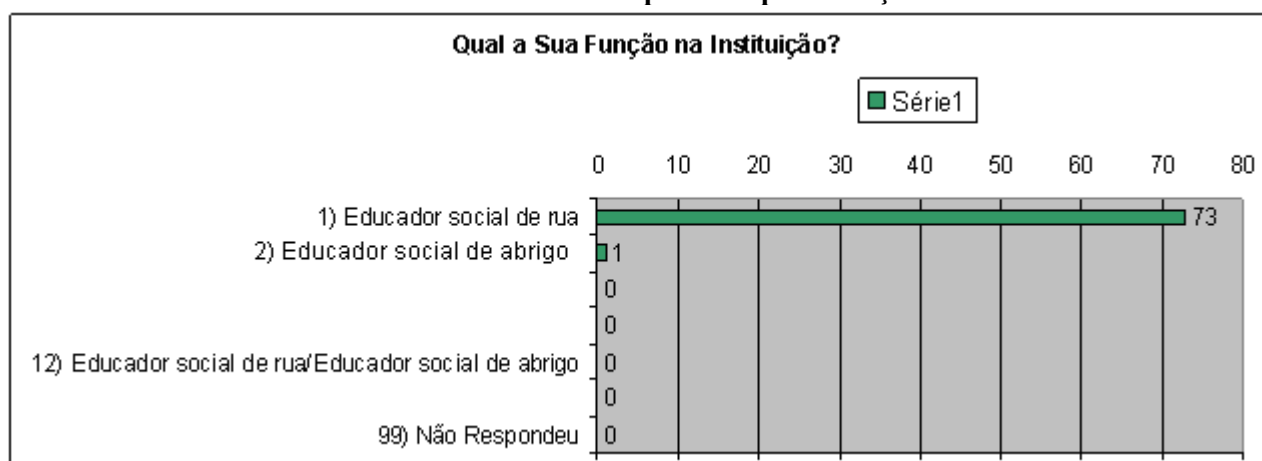
Uma vez retomada a definição de educador social tecida no início, explicitado o que sustenta como evidência a caracterização de cada traço do conceito e delineado o que entendo sobre cada um desses aspectos, cabe, para completar a concepção adotada neste trabalho sobre esse sujeito demarcar sua importância em meio a cadeia de papéis em que se insere. Neste sentido, buscando sintetizar o que encontrei nas leituras, escuta e observação sobre tal ponto, entendo que a importância desse profissional se justifica (e seu próprio trabalho em termos empíricos se define mais imediatamente como) por:

- fazer o atendimento na ponta do assistido, presta a esse um atendimento direto;
- que é também um atendimento sistemático;
- que envolve determinados riscos a que outros profissionais da rede não estão ou estão menos expostos;
- e isto o torna o mais próximo ao atendido e um mediador entre ele e os outros atendimentos;
- e essa mediação possibilita que o educador possa angariar a confiança do público alvo, até porque nesse sentido também detém um poder especial em relação a esse, o de encaminhamentos, mediações, auxílio.

Perfil profissional e pessoal dos pesquisados

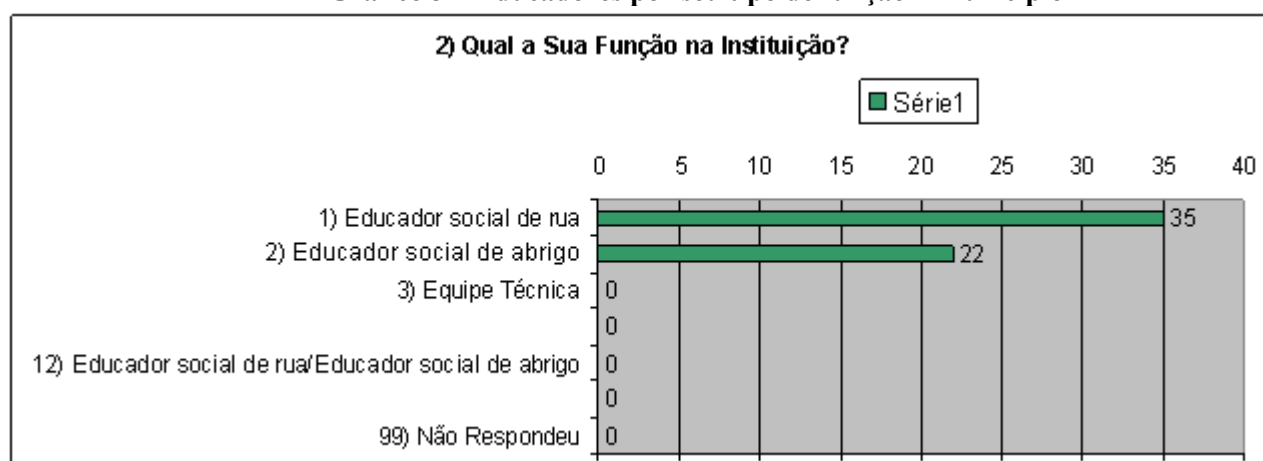
O universo pesquisado é constituído de 131 educadores sociais de rua e de abrigo, sendo 74 desses da Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS), do Governo do Estado do Ceará e 57 da Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI) da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Dos 74 educadores do Estado, 73 eram educadores de rua, sendo apenas 1 de abrigo, por isso trataremos genericamente esses educadores pelos termos: educadores do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola ou do PCFRDE; do programa estadual; do Governo do Estado ou do Estado; da STDS; do “Fora da Rua”; “amarelinhos”, alcunha que receberam que até onde percebi não possui carga pejorativa.

Gráfico 2 - Educadores por seu tipo de função – Estado

Elaboração: Marcos Castro

Dos 57 educadores da FUNCI, 35 deles ou 61%, eram educadores de rua e 22, ou 39%, eram educadores “de abrigo”, conforme o termo usado por nós no questionário. Contudo, os abrigos municipais, a saber a Casa das Meninas e a Casa dos Meninos são hoje parte do Programa Ponte de Encontro, que é o programa municipal de abordagem de rua. E entre esses educadores de “abrigo” devem estar educadores que dão plantão no espaço Ponte de Encontro, sede do programa e que serve de casa de passagem, ou seja de medida provisória de acolhimento institucional para educandos do projeto. Por isso tratarei todos estes por educadores do: Ponte de Encontro ou PE; do programa municipal; da Prefeitura Municipal de Fortaleza, ou PMF, ou simplesmente Prefeitura ou Município; da FUNCI; ou do “Ponte”.

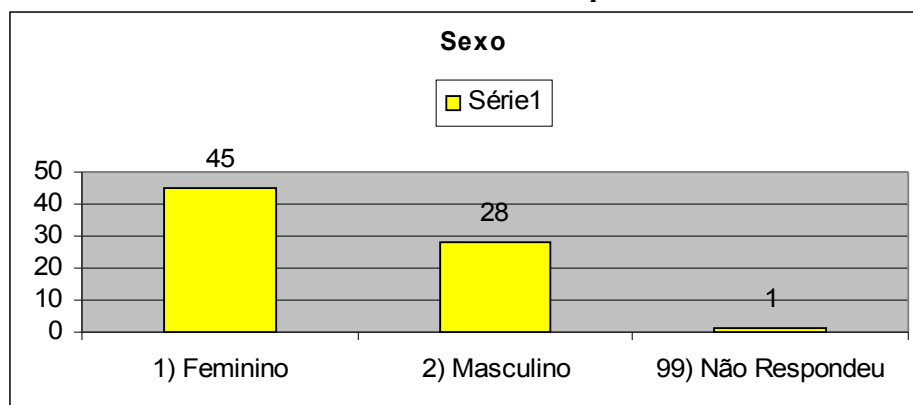
Gráfico 3 – Educadores por seu tipo de função – Município

Elaboração: Marcos Castro

A primeira observação sobre os pesquisados é que eram em sua maioria do sexo feminino. Entre os educadores do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola que responderam ao questionário, as mulheres somaram 61%. 38% se declararam do sexo masculino e um educador (a) deixou o item sem resposta. Ou, em números absolutos, 45 educadoras mulheres e 28 educadores

homens, como reproduz abaixo o gráfico 3.

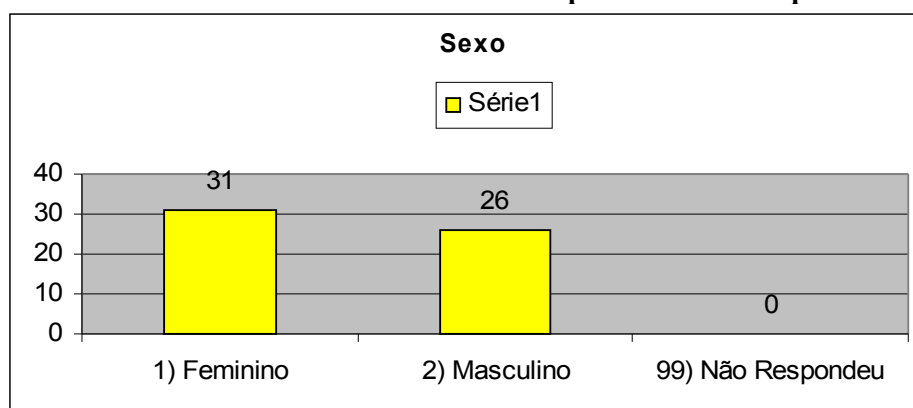
Gráfico 4 – Educadores distribuídos por sexo – Estado



Elaboração: Marcos Castro

Entre os profissionais do Ponte de Encontro, ocorre o mesmo, mas de forma mais equilibrada. 54% de seus educadores eram mulheres e 46% eram homens. Em números absolutos, como se vê abaixo na gráfico 4, 31 a 26.

Gráfico 5 – Educadores distribuídos por sexo – Município



Elaboração: Marcos Castro

No referente à idade, os dados mostram que a maioria dos educadores eram jovens. No PCFRDE, por exemplo, um terço (exatos 33%) declararam possuir entre 18 e 29 anos. Se for estendido até os 35 anos de idade, se terá 52% dos investigados nesse grupo. Predominam números entre as faixas de transição entre a juventude e a maturidade, dando um perfil jovem-adulto, como os 19% de 30 a 35 e igual valor de 46 a 50. Os extremos, tanto os mais jovens quanto os de mais idade foram os grupos menores, ficando a faixa de 18 a 21 com 3% e a de 51 a 55 com 6%, sendo esta a faixa mais avançada em idade constatada.

Tabela 9 – Educadores distribuídos por idade - Estado

Qual sua idade?		
	ABS	%
1) Entre 18 e 21 anos	2	3
2) Entre 22 e 24 anos	9	12
3) Entre 25 e 29 anos	13	18
4) Entre 30 e 35 anos	14	19
5) Entre 35 e 40 anos	7	9
6) Entre 41 e 45 anos	10	14
7) Entre 46 e 50 anos	14	19
8) Entre 51 e 55 anos	5	6
9) Entre 56 e 60 anos	0	0
10) Mais de 60 anos	0	0
99) Não Respondeu	0	0
TOTAL	74	100

Elaboração: Marcos Castro

No PE, com diferentes frequências, a tendência se confirma. Até os 29 anos tem-se 32% dos respondentes à questão, 48% se inclui na faixa de 30 a 35. Os maiores percentuais se concentram entre os 25 a 29, até os 41 a 45 anos, sendo o maior o do grupo de 35 a 40 anos, 28%. Somente nessas faixas estão 79% dos inquiridos pelo questionário. Novamente, também, as faixas das pontas, no caso os mais jovens, de 18 a 21 (5%) e os mais velhos, de 46 a 50 (2%) e de 51 a 55 anos (4%) são as menores frequências. Os números absolutos (abs) e os percentuais correspondentes a cada grupo etário conforme autodeclaração dos pesquisados podem ser conferidos abaixo na tabela 10.

Tabela 10 - Educadores distribuídos por idade - Município

Qual sua idade?		
	ABS	%
1) Entre 18 e 21 anos	3	5
2) Entre 22 e 24 anos	6	11
3) Entre 25 e 29 anos	9	16
4) Entre 30 e 35 anos	9	16
5) Entre 35 e 40 anos	16	28
6) Entre 41 e 45 anos	11	19
7) Entre 46 e 50 anos	1	2
8) Entre 51 e 55 anos	2	4
9) Entre 56 e 60 anos	0	0
10) Mais de 60 anos	0	0
99) Não Respondeu	0	0
TOTAL	57	100

Elaboração: Marcos Castro

Em suma, há um aparente equilíbrio entre grande parte das faixas etárias registradas, no sentido de não haver um decréscimo seguido ou uma subida linear do número de educadores nas

faixas etárias na medida em que avançam das menores a maiores, registrando-se poucas variações significativas como a da passagem do número destes de 30 a 35 anos para a faixa seguinte entre os profissionais do Município, em que há um salto de 12%. Mas esse certo “equilíbrio” entre faixas ocorre dentro de delimitações expressas claramente nos números, como por exemplo, que há um limite máximo etário estabelecido entre 51 a 55 anos, e de modo geral, o perfil etário dos investigados é o de uma maioria de adultos jovens e adultos maduros, ingressando na meia-idade.

Comparativamente, também se pode inferir que o programa estadual se sobressaiu em possuir maior número de educadores mais maduros em termos de idade.

Quanto ao nível de instrução formal a grande maioria afirmou possuir o ensino médio completo. O menor grupo foi composto por aqueles que possuíam ou estavam fazendo curso de Especialização, sendo esta a única pós-graduação presente entre as respostas. E o segundo maior percentual de educadores foi o daqueles que possuíam ou estavam cursando o ensino superior. Ambos os programas apresentaram praticamente o mesmo número de educadores que estariam cursando alguma graduação.

Entre os “amarelinhos”, os que possuem ensino médio completo foram 53% do total, seguidos de 24% com ensino superior incompleto, acompanhados de 12% que concluíram esse nível de instrução, mais 5% entre ensino fundamental completo e incompleto e 3% com ensino médio incompleto e quantidade igual com ou cursando especialização.

Tabela 11 - Educadores distribuídos por escolaridade – Estado

Nível de escolaridade:		
	ABS	%
1) Ensino fundamental completo	1	1
2) Ensino fundamental incompleto	3	4
3) Ensino médio completo	39	53
4) Ensino médio incompleto	2	3
5) Ensino superior incompleto	18	24
6) Ensino superior completo	9	12
7) Especialização	2	3
8) Mestrado	0	0
9) Doutorado	0	0
99) Não Respondeu	0	0
TOTAL	74	100

Elaboração: Marcos Castro

Os educadores do “Ponte” se distribuírem entre as alternativas da seguinte maneira: 46% marcou a opção ensino médio completo; 50% se dividiu em parcelas iguais entre ensino superior completo e incompleto, emparelhados como segundo maior percentual; 4% afirmou possuir ensino fundamental completo; e 2% assinalou ensino fundamental incompleto.

Tabela 12 - Educadores distribuídos por escolaridade – Município

Nível de escolaridade:		
	ABS	%
1) Ensino fundamental completo	2	4
2) Ensino fundamental incompleto	1	2
3) Ensino médio completo	26	46
4) Ensino médio incompleto	0	0
5) Ensino superior incompleto	14	25
6) Ensino superior completo	14	25
7) Especialização	0	0
8) Mestrado	0	0
9) Doutorado	0	0
99) Não Respondeu	0	0
TOTAL	57	100

Elaboração: Marcos Castro

Estes dados convergem para demonstrar que o perfil dos profissionais pesquisados era predominantemente de formação acadêmica intermediária.

Se os anúncios vistos a pouco denotam um fato no que concerne a exigência de nível superior para o exercício da profissão nas regiões sul, sudeste e centro-oeste, então a partir da comparação com as informações do questionário a respeito da escolaridade dos educadores sociais das OGs de Fortaleza – que não muda muito se incluir os educadores das ONGs – constata-se uma diferença: que, no mínimo, os empregadores aqui aceitam para ocupar a função de educador pessoas sem nível superior.

O nível de instrução formal deve ser considerado devido o valor que agrega a esse profissional. Sousa (2008) observou, ao estudar os educadores sociais da FUNCI, que muitos dos que possuíam nível superior eram promovidos para funções de chefia. O capital escolar desses profissionais também pode servir para definir o quanto estes devem receber de remuneração, por conta de seu suposto nível de capacitação. Se a maioria possui apenas ensino médio, isto pode contribuir para existir maior resistência de seus empregadores em entenderem que esses devem ser melhor pagos por seu trabalho.

Tempo de trabalho com criança e adolescente

Para se tratar desta questão, faz-se necessário estabelecer um parâmetro a partir do qual se possa discutir níveis de experiência junto a essa “clientela”, contudo, parece não existir um que seja de uso geral. Em vista disso, cabendo ao pesquisador fazê-lo, considero como um critério para reconhecimento de que se possui uma boa experiência com o público atendido a marca de quatro anos de trabalho nessa área, por ser um tempo nem muito curto nem demasiado extenso, mas principalmente por considerar que nesta profissão se verificou fatores de defecção, o que me faz refletir que não cabe estabelecer como medida mínima de experiência em seu metier períodos mais

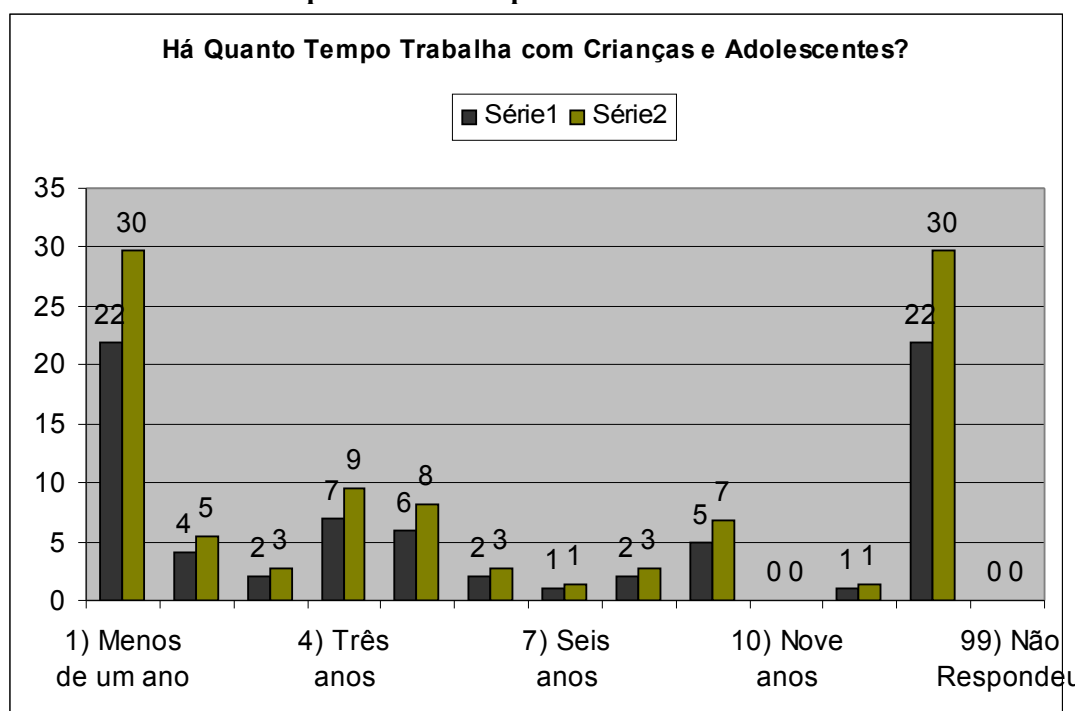
longos. Contudo, assumo que estabeleço com certo arbítrio que a medida seja quatro e não cinco ou três anos. Por esse parâmetro, pode-se inferir pelas respostas dos pesquisados que a maioria dos educadores sociais investigados são bem experientes em lidar com seus assistidos. Estes são 39 dos 74 educadores do PCFRDE e 37 dos 57 profissionais do PE, ou em porcentagens, 53% e 66%, em cada programa, respectivamente.

Entre os “amarelinhos”: 38% responderam estar entre oito e há mais de dez; 35% estariam no máximo há um ano; 20% de dois a quatro e; 7% de cinco a sete anos. O gráfico 6 expõe as respostas agrupadas em períodos de maior intervalo.

Entre os educadores do Município as respostas se dividiram em: 46% correspondendo ao tempo de oito para mais de dez anos; 29% de dois a quatro anos; 15% de cinco a sete e; 10% para no máximo um ano.

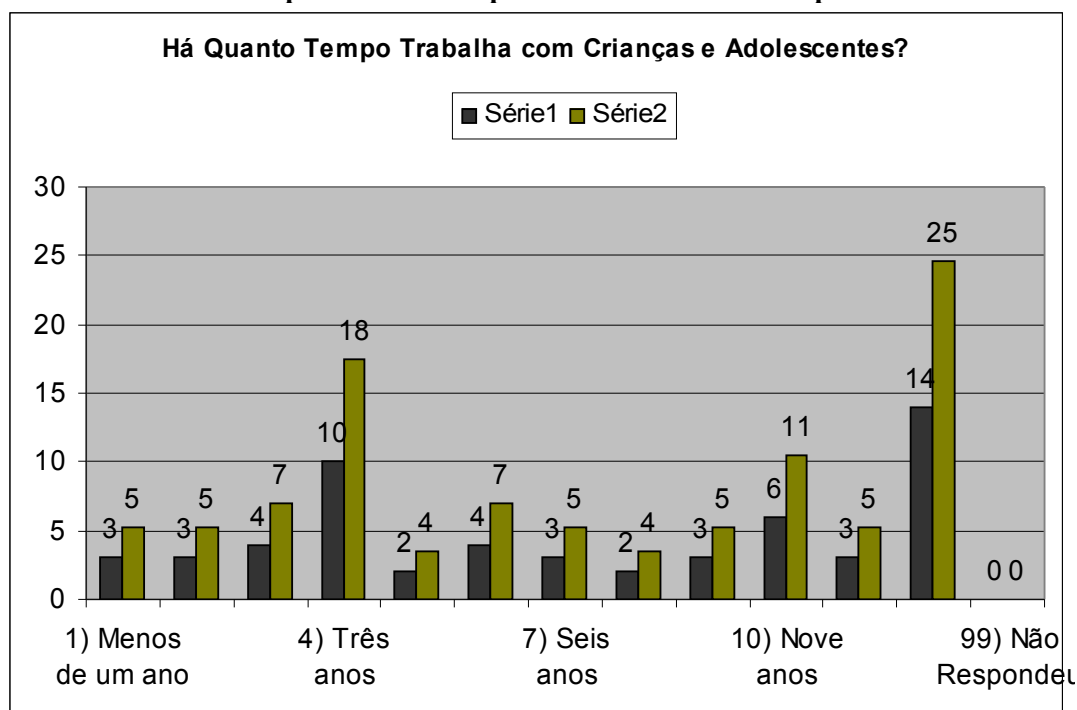
Ambas as OGs tinham mais educadores experientes, portanto. No PCFRDE encontrou-se a maior combinação de mais inexperiência/pouca experiência com educadores mais experientes. Também foi o programa que mais possuía profissionais de menor experiência. No PE o menor percentual foi justamente o dos mais novos, enquanto no “Fora da Rua” esse foi o segundo maior grupo. A diferença entre os percentuais dos dois programas entre os três grupos reunidos para efeito de análise aqui (de dois a quatro, de cinco a sete e de oito a mais de dez anos), permaneceu entre 8% a 9% a mais nas respostas obtidas dos educadores do Município, mantendo para este marcas mais elevadas de educadores que afirmavam possuir mais “bagagem” que os do programa estadual.

Gráfico 6 – Educadores distribuídos por seu tempo de experiência com o público assistido – Estado



Elaboração: Marcos Castro

Gráfico 7 - Educadores distribuídos por seu tempo de experiência com o público assistido – Município



Elaboração: Marcos Castro

Outrossim, predominou nesse traço do perfil dos pesquisados uma heterogeneidade de tempos de experiência o que pode levar a supor que os equipamentos e programas dos pesquisados possuía um equilíbrio entre os movimentos de renovação e de conservação de pessoal que leva a grupos com essa diversidade. Não significa, evidentemente, que isso se deveu exclusivamente a fatores endógenos das instituições. A profissão de educador social, principalmente no caso do educador de rua, se mostra frequentemente como uma ocupação transitória para muitos dos que a exercem e sabe-se de certa rotatividade de profissionais dentro dos programas. As razões para tal fato serão buscadas mais a seguir, por exigência de como se optou por sequenciar os momentos que construirão o argumento em curso.

Trabalhei na FUNCI, no início, na época do Juraci, depois, trabalhei pra Terre des Hommes, FUNCI, depois veio Espaço, Espaço Viva Gente, foi o mais recente, né. Polo Central, trabalhei no Polo Central, depois Espaço Viva Gente e agora voltei de novo pra FUNCI (Ariadne, PE).

Iniciei pela Pastoral do Menor, depois da Pastoral fui pro Pequeno Nazareno, fui FUNCI (...) (Educadora 2, ONG).

As entrevistas com educadores trouxeram à tona muitas falas segundo as quais alguns deles já visavam trabalhar com crianças e adolescentes antes mesmo de iniciarem seu trabalho atual, inclusive, alguns já desenvolviam antes trabalho semelhante como voluntários, em sua comunidade ou dentro de sua igreja.

Eu sempre quis ser educadora social, mas eu não sabia como (Educadora 3, ONG).

Desde muito tempo eu já trabalhava com adolescente. Quando eu morava com minha mãe lá no interior, no Cariri, já tinha uma ação já voltada com criança e adolescente, com a catequese (Educador 2, ONG).

Acho que em 89, uma experiência que eu passei em uma entidade religiosa. Então eu sempre trabalhei com movimentos sociais e dentro dessa... E aqui mesmo em Fortaleza trabalhei muito tempo com os índios Tapebas [...]. Começamos meu trabalho como educador voluntário [...] (Educador 4, ONG).

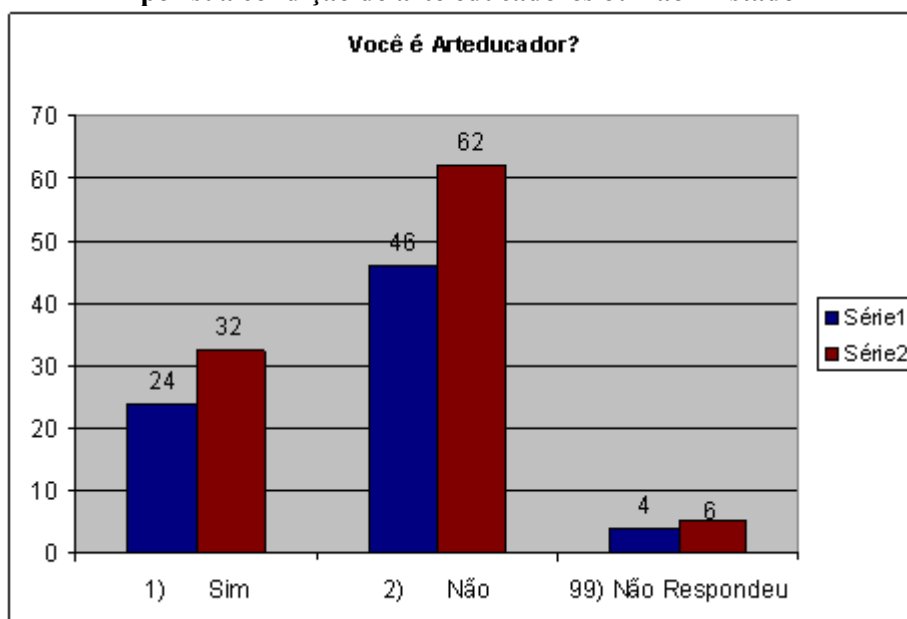
A transitoriedade no ofício de educador social, assim como esses antecedentes relativos ao trabalho desempenhado atualmente por esses agentes, tais como trabalho voluntário, noção de vocação e onde iniciaram essa trajetória serão retomados como objeto de reflexão mais acurada mais a frente.

Quantos são arte educadores?

Por fim, retomando a questão da presença de arte educadores entre os educadores sociais, foi percebido que essa era minoritária em cada programa. Entre os educadores do Estado, apenas 32% afirmaram ser educadores sociais contra 62% que negaram possuir tal qualificação e identidade e 6% se abstiveram.

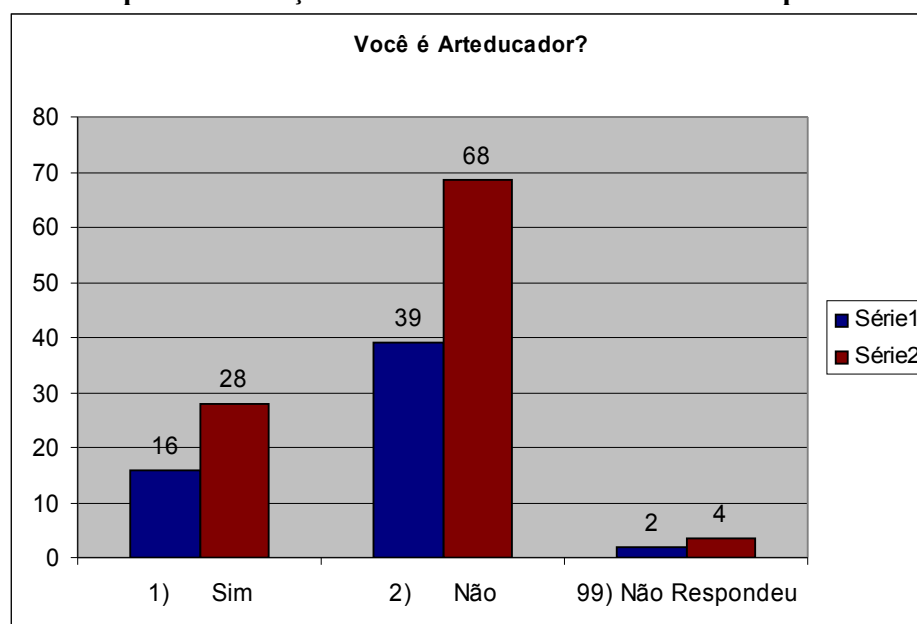
Entre os educadores do Município, a diferença que já era de 30% no caso do programa estadual foi de 40%. Apenas 28% se assumiram arte educadores contra 68% que negaram tal identificação e 4% não responderam. Isso justamente no programa Ponte de Encontro, em que a arte educação é parte constitutiva de sua proposta.

Gráfico 8 – Distribuição dos educadores por sua condição de arte educadores ou não - Estado



Elaboração: Marcos Castro

Gráfico 9 – Distribuição dos educadores por sua condição de arte educadores ou não - Município



Elaboração: Marcos Castro

Uma vez analisados quem eram em termos de perfil pessoal e profissional esses educadores, passo agora para o exame do que envolvia o seu exercício profissional, ou seja da dimensão trabalhista, para que se possa buscar aqui entender o sujeito já delineado no contexto específico de suas condições de trabalho.

3.2. Educador de rua como profissão

Não existe uma estimativa de quantos profissionais atuam como educadores sociais, muito menos se considerar aqueles que também atuam voluntariamente nessa função, se autodenominando assim, ainda mais no que se refere a educador de rua, até por conta desse trabalho, dependendo de como seja feito, poder se tornar invisível ao observador comum, que não esteja a procura dessa evidência. Muitos educadores começam na profissão como voluntários.

O SINTBEM contabiliza 1018 trabalhadores em instituições de estudos, pesquisas e assistência social ao bem-estar da criança e do adolescente filiados no Estado do Ceará, mas calcula que possa existir em todo o estado por volta de 5 mil profissionais da categoria⁴⁰. Desses 918 estão empregados no Governo do Estado, sendo 618 deles terceirizados e apenas 300 são servidores públicos. Na Prefeitura de Fortaleza estão 100 associados restantes. Como pode se observar pelo

⁴⁰A ausência de um dado preciso sobre quantos educadores sociais, mais especificamente, atuam profissionalmente no estado já motivou a AESC a procurar nossa equipe na pessoa do prof. Abreu para que realizássemos tal levantamento. Contudo, esse projeto não foi levado adiante até o momento.

nome da categoria, estes números não envolvem apenas educadores sociais de rua, mas também os educadores que atuam em comunidade, abrigo, casa de passagem, albergue, centros educacionais, técnicos trabalhadores de outros serviços como motoristas, agentes administrativos etc.

Tabela 13 – Vínculo empregatício dos filiados do SINTBEM com as OGs

Organizações governamentais	Número de filiados ao SINTBEM em cada OG	Servidor	Terceirizado
Governo do Estado do Ceará	918	300	618
Prefeitura Municipal de Fortaleza	100	0	100
Total	1018	300	718

Fonte: SINTBEM

Além disso, e da falta de reconhecimento da profissão, que restringe o uso oficial do termo educador social, a categoria particularmente recebe uma gama de nomenclaturas que é alvo de crítica por parte de muitos dos educadores quando pautam tanto o reconhecimento da profissão quanto a construção de uma identidade de educador social. Assim encontram-se educadores sob os nomes de instrutores, como ocorria no PCFRDE, monitores, oficineiros, agentes sociais, agentes de mobilização social, entre outros. Genericamente também recebem a alcunha de *cuidador*, sem polêmica, aqueles que prestam atendimento regular aos educandos, ou seja, que não se restringem apenas a uma atividade x, a uma oficina ou aula.

Reconhecimento

O reconhecimento da profissão significa defini-la em prerrogativas, código de ética profissional e demarcações frente a outros ofícios. Com esta medida também poderiam ter conselhos que fiscalizem a prática e ética profissional, além de poder lutar por avanços para sua profissão como ocorre com outras profissões.

A categoria dos educadores já conquistou sua primeira vitória no caminho pelo reconhecimento formal de sua profissão ao conseguir inseri-la na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Esta classificação foi instituída pela portaria nº. 397, de 9 de outubro de 2002, do Ministério do Trabalho e do Emprego e tem por fim a identificação das ocupações no mercado de trabalho e junto aos registros administrativos e domiciliares, surtindo efeitos de uniformização de ordem administrativa e não se estendendo às relações de trabalho.

Mas a regulamentação da profissão deve ser realizada por meio de projeto de lei, que deve ser aprovado pelo Congresso Nacional e sancionada pela (o) Presidenta (e) da República. Nesse

sentido foi apresentado o já citado aqui projeto de lei (PL) nº 5346/2009, de autoria do Dep. Chico Lopes.

O PL nº5346/2009 foi aprovado sem emendas na Comissão de Educação da Câmara, e seguiu para apreciação nas duas últimas, a do Trabalho, de Administração e Serviço Público e Constituição e Justiça e de Cidadania. Contudo foi arquivado em 31 de janeiro de 2011, pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, com base no Artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, o qual tentei, sem sucesso, localizar para saber de seu teor.

- O PL também prevê a realização de uma pesquisa para mapeamento da quantidade e do perfil de educadores sociais, tendo como alvo da pesquisa instituições do poder público e da sociedade civil que empreguem trabalhadores enquadrados no que cita o projeto para: *identificar o número de educadores e educadoras sociais, por município, e em cada campo de atuação;*
- *elaborar quadro comparativo das atribuições, competências, salários, condições de trabalho, formação, etc.*

Existe também outro tipo de reconhecimento, que é em grande parte decorrência do reconhecimento legal da profissão, mas que não vem apenas com ele e que depende de outras ações que podem ser trabalhadas antes mesmo da aceitação legal de seu ofício, que é o reconhecimento social. Na medida em que este venha a se constituir pode fortalecer a luta pela regulamentação da profissão de educador social. Este outro tipo de reconhecimento refere-se a sociedade tomar conhecimento, minimamente, da existência desses profissionais do que fazem, para que a profissão possa também ser valorizada.

Evidentemente o reconhecimento social não assegura muito esclarecimento sobre a profissão, como ocorre com a maioria das profissões (*o que o sociólogo faz?*) e necessariamente não assegura a atribuição de valorização ou concordância com o trabalho executado, mas contribuiria para a constatação da existência da profissão como realidade e poderia facilitar a própria efetivação de sua ação junto a seus assistidos.

Um elemento que contribui para a falta desse reconhecimento é a já mencionada inclinação de parte desse segmento profissional a trabalhar de forma que ficam invisíveis, pois os educadores de rua, exceto os do PCFRDE, alternam de lugar onde atuam, pois os garotos que atendem são verdadeiros “nômades” e os educadores acabam por ter que seguir seus passos, e mesmo quando permanecem numa mesma área por algum tempo, eles se entranham nas ruas, becos e vielas fazendo *busca ativa* ou atendendo denúncias. A *busca ativa*, como chamam, refere-se a iniciativa de se procurar crianças e adolescentes que estejam sendo explorados ou tendo seus direitos violados.

De certa forma, o Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola já deu uma contribuição

para tal reconhecimento social, na medida em que possuiu propaganda na mídia televisiva, trabalhou a distribuição de material de divulgação de seu trabalho nos locais de sua cobertura e efetivou uma estratégia de visibilidade e capitalização da ação do programa, a partir de recursos como o uso de uniforme pelos educadores, de segundo eles próprios, fixarem seus profissionais em pontos da cidade de forma que qualquer um que passasse no local, adolescente em *situação de rua*, transeunte etc. soubesse que ali tinha um “amarelinho”. Nesse sentido o Município não realizou trabalho de propaganda similar e seu educador de rua passa por uma situação de certa invisibilidade, tal como os demais, ou seja, das organizações não-governamentais.

Um significativo avanço no curso da luta por esse reconhecimento social foi a criação em novembro de 2007 da Lei nº. 14.015 que institui para a data de 19 de setembro o Dia Estadual do Educador Social, de autoria do deputado Artur Bruno (PT). Pela lei nº 9355, de 15 de abril de 2008, de iniciativa da vereadora Eliana Gomes (PCdoB), foi também aprovado o Dia Municipal do Educador Social para a mesma data. A escolha do dia se deve ao fato de ser a data do aniversário natalício de Paulo Freire. Em março de 2008, através de uma Audiência Pública conjunta da Câmara Municipal de Fortaleza e da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, realizada no Auditório do CEFET, com a participação de cerca de 300 educadores instituiu-se a Semana do Educador e da Educadora Social para a semana do dia que homenageia esses profissionais.

Vínculo empregatício

Como se pode observar pelos números apresentados, a *terceirização* é a marca do vínculo empregatício predominante da categoria, sendo o único tipo de vínculo na Prefeitura. Esta e o Governo do Estado contratam os mesmos educadores celetistas que apenas mudam de *locadoras*, após algum tempo. As locadoras são empresas ou ONGs que servem à opção que o Poder Público vem fazendo em arcar com menos encargos empregatícios ao evitar a criação de vínculo do trabalhador com ele. Estas, também, vem sendo essencialmente as mesmas a cada renovação de contrato e assim cumprem um papel de complementaridade ao Estado, numa relação estatal-privado, que representa hoje uma redução do movimento de ampliação do poder público-estatal nessa área de atuação em termos de constituir um corpo profissional próprio.

Existem servidores públicos entre os educadores apenas no Governo do Estado, que não ingressaram nessa função, pois, devido ao não-reconhecimento da profissão, inexistiu concurso para educador social e não houve concurso para funções de atendimento à “clientela” em questão há anos. Os servidores que existem são da época em que ainda existia a Febemce. Logo, são muitos os casos narrados de quem já esteve trabalhando em Creche, foi para um ABC⁴¹, depois foi transferido

⁴¹ Projeto Aprender Brincar e Crescer do Governo do Estado desenvolvido em parcerias com prefeituras e entidades comunitárias que desenvolve ações educativas, culturais, artísticas, esportivas, produtivas e de iniciação profissional

para abrigo como educador, ou que esteve como educador de abrigo, depois foi transferido para a abordagem de rua e hoje atua em Centro Educacional.

Da parcela pesquisada para a Equipe Interinstitucional, que abrange parte considerável de seus profissionais, levando em conta aqui apenas os empregados nas OGs, onde cabe a comparação entre terceirizado – servidor, entre os 108 educadores de rua pesquisados, 92 responderam ser terceirizados e 16 não responderam nada. Desses, 61 terceirizados são do Estado e 31 estão na Prefeitura e dos não respondentes 12 são do Governo estadual e apenas 4 do poder municipal.

Os gráficos 10 e 11 nos mostram que, respectivamente, 84% dos educadores sociais do Governo do Estado e 89% dos educadores sociais da PMF são funcionários *terceirizados*. Os 16% restantes do programa PCFRDE não responderam, próximo aos 11% de abstenções dos educadores do PE. Em nenhum dos contingentes de ambas as OGs foi marcada opção de pertencer ao serviço público, o que no caso do Município, é sabido, corresponde ao fato de não existir mesmo funcionário público nessa função.

Lembro que 89% dos investigados na pesquisa para a EI, que envolvia OGs e ONGs, eram empregados pelo poder público o que denota uma contradição: ao mesmo tempo em que é o Poder Público quem mais emprega esses profissionais, entre eles quase não existem servidores públicos.

A *terceirização* é a manifestação mais comum da reestruturação das relações de trabalho com a flexibilização e conseqüente precarização dessas relações. Ela tem sido empregada em grande escala pelo poder público em um cenário de crise da oferta de empregos e sucessivas crises econômicas do processo de produção e acumulação capitalista nas últimas décadas (anos 1970, início dos 1980 e ao longo da década de 1990).

No caso dos educadores, contribui, em parte, para a sua situação de precarização, o fato da constituição de sua profissão em nosso país ser recente e ainda não gozar de reconhecimento pleno pela lei, o mesmo, contudo não serve para o caso dos técnicos, não justificando a terceirização constatada.

Gráfico 10 – Distribuição dos pesquisados por vínculo trabalhista – Estado

Elaboração: Marcos Castro

Gráfico 11 – Distribuição dos pesquisados por vínculo trabalhista – Município

Elaboração: Marcos Castro

O fenômeno da terceirização se intensificou com a resposta mais recente às crises do capitalismo empreendida pelas potências do sistema, o ascenso do neoliberalismo no mundo, particularmente em solo brasileiro, mais claramente, desde a eleição do presidente Collor de Melo, em 1989, saindo do centro da ação governamental no Governo Federal após a eleição de Luís Inácio da Silva à presidência em 2002. Todavia o neoliberalismo já grassava nas terras alencarinhas desde o primeiro mandato do Governador Tasso Gereissati (1986-1990) e teve seu acento na prefeitura da capital com as administrações Ciro Gomes-Juraci Magalhães-Antonio Cambraia-Juraci Magalhães (1990-2004).

O neoliberalismo, apesar de perder impulso, persiste ainda em ações e omissões na gestão pública. A manutenção de larga faixa de mão de obra precarizada e a recusa em realizar mais concursos em alguns âmbitos administrativos e para determinados setores denota isso, apesar de tais fatos poderem, também, se dever a herança deixada pelos anos 90, a década do neoliberalismo no Brasil e por seu longo domínio nos governos locais. Com a sobrevivência do pensamento privatista a terceirização sobrevive sem que se aponte perspectivas de mudança para os educadores sociais.

Tal condição empregatícia no caso do poder público tende a: eliminar a margem de autonomia do empregado, estando esse sob constante risco (ou ameaça em mais de uma de suas conotações) de demissão num possível cenário de poucas oportunidades e; o expõe a certa desproteção trabalhista. Esses elementos concorrem negativamente no processo de identificação e atribuição de sentido ao seu trabalho, se não existirem outros fatores de motivação, como identificação com um ideal que se ligue ao seu trabalho, por exemplo, conseqüentemente, podendo afetar negativamente a plena autorrealização em sua profissão. Nas entrevistas estes sentimentos foram apresentados, sendo mais presentes entre os educadores do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola.

Mas pude perceber entre os educadores da maioria das organizações um outro elemento que pode contrabalancear alguns efeitos desse problema no que concerne à satisfação desses profissionais com o seu ofício. Esse elemento pode contribuir para tornar possível o excedente de tempo trabalhado pelo profissional, para além da jornada estipulada – fato constatado neste estudo como mostrarei mais adiante –, na medida em que este sujeito se mobilize por outras razões além das obrigações contratuais formais e explícitas, razões tais como valores, convicção e identificação ideológicas definidas e vínculos com a própria instituição empregadora. Este conjunto que compõe o que chamei no início desse parágrafo de outro elemento, que relaciona-se com a motivação dos pesquisados não foi encontrado com a mesma intensidade no caso dos educadores do programa estadual, que possuem mais benefícios que os educadores das ONGs, onde esse componente motivacional foi percebido com maior intensidade. Isso me leva a crer que simplesmente as condições de trabalho não explicam o nível de satisfação que sujeitos possam encontrar no que se ocupam profissionalmente. Tanto que nas ONGs alguns começam como voluntários, e a considerar o quanto recebem pelo tanto que se dedicam, continuam como voluntários, como disse um dos educadores de rua de uma ONG. Mas aí o termo voluntário deixa de caber para os que passam a ser remunerados, então aplico, tal como esse próprio educador o fez e o fazem, o termo *militância*, tal como o é, um termo “nativo”. O outro elemento que é o componente motivacional encontrado com mais intensidade entre os educadores das ONGs mas também entre as representações dos educadores do Município é justamente essa visão de militância.

De toda forma o atendimento a crianças e a adolescentes de grupos desviantes, sob as mais variadas formas em que se apresentou na história brasileira vem desde a colonização do Brasil⁴², passando a possuir uma ação do Estado desde as primeiras décadas da República⁴³. Educadores sociais de rua atuam e são assim reconhecidos desde o início da década de oitenta. Fortaleza já desde meados dos anos oitenta possuía instituições “privadas” que foram pioneiras no tipo de acolhimento institucional que em suas linhas gerais o Estatuto da Criança e do Adolescente vai consagrar como parâmetro. Também nessa época já se realizava trabalho de campo na capital alencarina. Estas instituições já contavam com o trabalho de educador dentro de seus espaços, assim como o poder público. O ECA mesmo já completou duas décadas desde sua aprovação. Portanto hoje já podem estar mais maduras as condições para o Poder Público olhar para esses profissionais não como uma novidade, mas como elo necessário da cadeia de atendimento à infância e juventude em *situação de vulnerabilidade social* e considerar se não deve incluir a educação social como parte do serviço público.

Formas de ingresso na profissão

Conforme as respostas ao questionário, a maioria dos pesquisados do PCFRDE, 35%, destacou que seu ingresso no programa se deveu a questão de necessidade financeira. O segundo maior percentual em uma alternativa dada pelo questionário – visto que a segunda maior marcação foi na opção “outros” –, 23%, refere-se a vinda de movimentos sociais. 10% atribuíram sua entrada na sua atual função ao fato de serem oriundos de movimentos religiosos ou a pertencerem a áreas acadêmicas vinculadas a sua atual profissão ou por esta ser afim ao seu trabalho.

No caso dos educadores do Ponte de Encontro ocorre uma inversão nas opções mais marcadas em relação às assinaladas pelos educadores do Estado: a vinda de movimentos sociais sob para a primeira opção com 60% e a necessidade financeira desce para segunda marca, também entre as alternativas oferecidas, com apenas 12%, igualando o segundo lugar também o grupo que preferiu “outros” motivos, tal como entre os educadores do “Fora da Rua”. 9% responderam dever seu ingresso à sua atual função devido virem de movimentos religiosos e nenhum atribuiu a pertencer a área acadêmica afim ao seu trabalho.

Os profissionais do Estado, no grupo focal, foram muito claros ao apontarem que ingressaram por necessidade financeira, pensando apenas em *passar uma chuva* nesse trabalho.

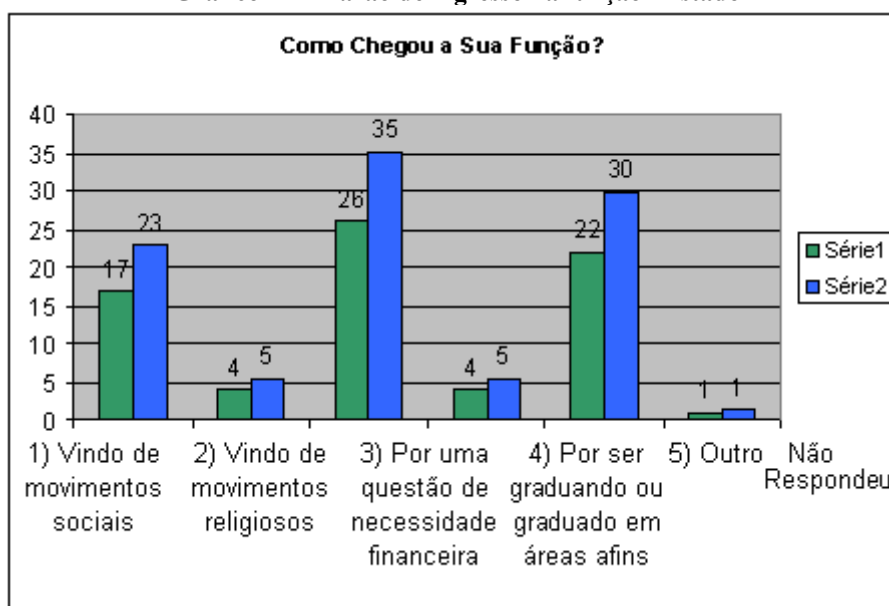
Entrei porque? Justamente pela falta de emprego. Me convidaram para esse programa que ia

⁴² *As Rodas dos Enjeitados ou Rodas dos Expostos criadas e mantidas pelas Santas Casas de Misericórdia, surgidas na época colonial e fechadas já após a República estão entre essas primeiras instituições* (SILVA, 2007).

⁴³ *Em 1924 surge o primeiro Juizado de Menores. Em 1927 é aprovado o 1.º Código de Menores, que vai se tornar conhecido também como Código Mello Matos, seu idealizador* (Idem, ibidem).

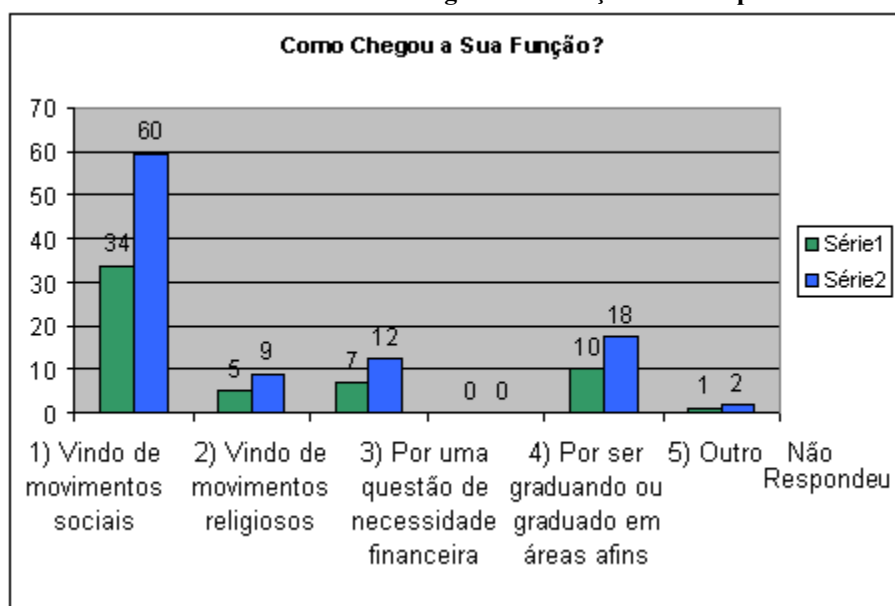
começar a funcionar [...] e eu desempregado tive que aceitar, né, aceitei [...] a pressão de aceitar pelo desemprego, pela falta de emprego (Jasão, PCFRDE).

Gráfico 12 – Razão de ingresso na função –Estado



Elaboração: Marcos Castro

Gráfico 13 – Razão de ingresso na função - Município



Elaboração: Marcos Castro

Relataram que quando iniciaram sua atual função as condições para ser educador eram bem mais atrativas, tanto em termos salariais quanto em condições de exercer seu trabalho, como a questão de haver na época muitas *formações*, o perfil dos atendidos ser menos preocupante, em termos de drogadição se comparado a hoje, por trabalharem em regime de duplas entre outros, elementos apontados.

E na época sim, tinha o vale-refeição que era muito bom, e tal. Na época a gente recebia muito vale-transporte porque na época não havia terminal. [...] Houve muitas formações pros educadores da época (Medeia, PE).

Eu estou há tanto tempo, por que antes era bom, antes era muito bom (Jasão, PCFRDE).

Na época que eu entrei era dupla, aqui a gente trabalhava de dupla (Jasão, PCFRDE).

Antigamente nós lidávamos com meninos que cheira cola. Droga mais forte era a cola, hoje não, hoje a gente tá com uma peste bubônica, o crack. Tem menino hoje matando a própria família, o pai e mãe, consequência disso. E aí você acha que o menino que tira a vida da mãe, da própria mãe, por conta de fazer uso da droga, ele vai respeitar o educador que tá lá no sinal (Educador 1, ex-PCFRDE, ONG)?

E naquela época nós ganhávamos muito bem. Na época nós ganhávamos três salários mínimos que na época era muito dinheiro. Então [...] foi uma outra realidade na minha vida. Que hoje, comparando-se a hoje: totalmente diferente (Hipólita, PE).

Muitos afirmaram que somente já no exercício do trabalho é que desenvolveram seu interesse por sua atual ocupação e que este passou então a influir sobre continuarem na profissão.

Eu entrei pra *passar uma chuva*, mas só que todos que chegam pra *passar uma chuva* realmente não param, ficam [risos] (Atalanta, PCFRDE).

Eu vim pra cá passar uma chuva, acabei arrumando um desafio e continuei (Cassiopeia, PCFRDE).

Segundo os educadores do Estado houve um fato particular na época de seu ingresso que também estimulou sua entrada e construção de perspectivas na profissão.

Também é porque essa formação que elas querem não é de agora, é já de muito tempo porque quando eu entrei há dez anos atrás eu fiz um curso de extensão para educadores sociais lá na UECE. Então esse curso foi justamente pra dar o primeiro passo a ter uma formação pra educadores sociais, aí ficou embargado, quer dizer, ninguém, não mexeu, na hora todo mundo ficou muito entusiasmado, mas depois foi esfriando, né (Atalanta, PCFRDE).

Como dito anteriormente em citações de educadores, a profissão de educador social parecia bem recompensadora há alguns anos atrás. E, por volta de dez anos antes houve ainda a promessa de que os que participaram desse curso referido na citação acima poderiam ingressar num curso de graduação que seria criado para a nova profissão de educador social: um emprego e formação acadêmica em um mesmo “pacote”. Assim como o passado heroico de estabelecimento da educação de rua é evocado com paixão por educadores advindos de movimentos populares, os “amarelinhos”, assim como alguns educadores mais antigos da FUNCI, relatam essas outras razões que constroem uma imagem nostálgica, do passado como um tempo melhor do que o presente.

Nas falas dos educadores do Município foi recorrente o aparecimento do elemento da *militância*, mas principalmente nas falas dos educadores de ONGs. Citou-se o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e sobremaneira registrou-se a ligação com a Igreja Católica como

porta de entrada para a atuação que desenvolvem hoje.

Até então [o trabalho como educador] continuou como *militância*. [...] Mas eu trabalhava na rua como *voluntário*, como *militante*. Só no ano de 2000 eu fui trabalhar como *profissional* na rua (Educador 1, ex-PCFRDE, ONG).

Eu, foi justamente quando eu participava de um grupo de jovens da Igreja Católica. Isso me despertou o interesse de procurar este tipo de trabalho (Educador 2, ONG).

Eu também fui catequista, sempre a gente começa na catequese. Fui catequista em Aracoiaba, faz muito tempo. E quando cheguei aqui em Fortaleza peguei o telefone de um e de outro, da FUNCI, mas sempre aquele desejo de trabalhar na comunidade, então voltei a trabalhar comunitariamente, na comunidade [...] (Educadora 4, ONG).

É, portanto, curioso que movimentos religiosos não apareçam com maior pontuação nas respostas – foi o menos marcado no total. Isso parece indicar que os educadores dos programas públicos podem: i) **ter principalmente outras origens** – seguindo a observação de Bourdieu a respeito de como um *habitus* reconhece outro *habitus* semelhante em *A Distinção*, observando os educadores do PE, reconheci alguns traços de repertórios de disposições particulares, parcialmente bem semelhantes entre si, a saber, de participação em movimentos sociais, inclusive da Igreja Católica, mas também de **formação partidária de esquerda**, possivelmente por também eu possuir algumas dessas influências em minha formação; ii) Esses fatos me levam a crer que a proveniência de movimentos religiosos de educadores possa ser maior do que apresentam os dados do questionário, mesmo que não seja a principal porta de entrada ou a principal motivação.

Para pensar um pouco sobre o “outro” motivo para estarem na sua atual ocupação, que foi a segunda resposta de maior frequência entre ambos os programas as entrevistas nos dão pistas de outros caminhos que tenham levado essas pessoas ao seu ofício.

É, era da rua e também se tornou educador. É interessante, na FUNCI tem muitos outros educadores sociais que vivenciaram a rua como meninos de rua, moradores de rua e hoje são educadores sociais. Excelentes educadores sociais (Pólux, PE).

Eu fui também menino assim de rua. Frequentei a rua dois anos e algumas semanas, [...] era abandonado. Passava em projeto e sempre eu me interessava e tal. E assim, pelo andar da carruagem me aproveitam pra esse projeto. Depois fui pro Ponte de Encontro em maio desse ano (Castor, PE).

Não apenas na FUNCI, mas nas ONGs se sabe que ocorre de ex-assistidos se tornarem educadores da instituição que os atendeu.

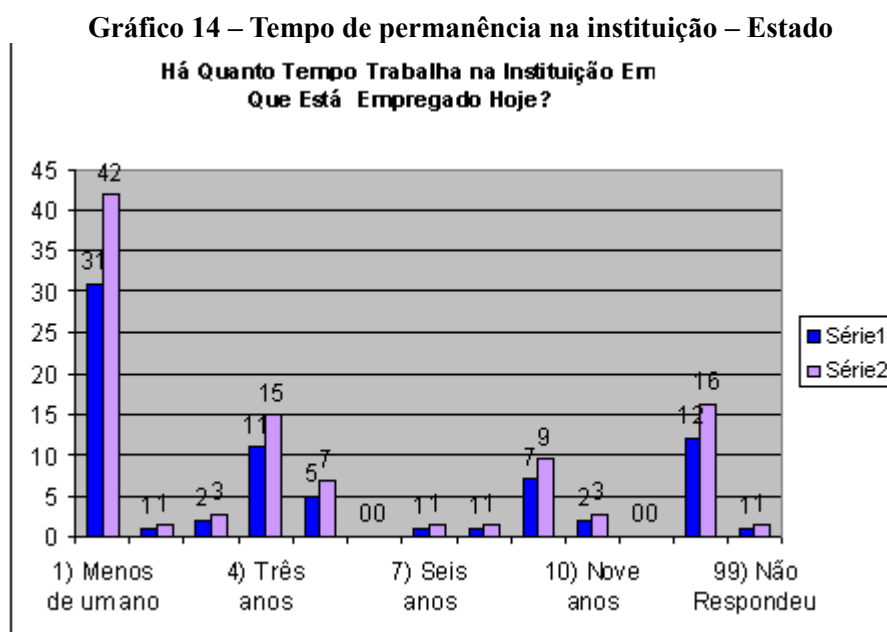
Tempo de permanência na instituição

A maioria dos “amarelinhos”, 43%, está empregada de menos de um a um ano; o segundo maior grupo, com 28% possui de oito a mais de dez anos *de instituição*; o terceiro possui

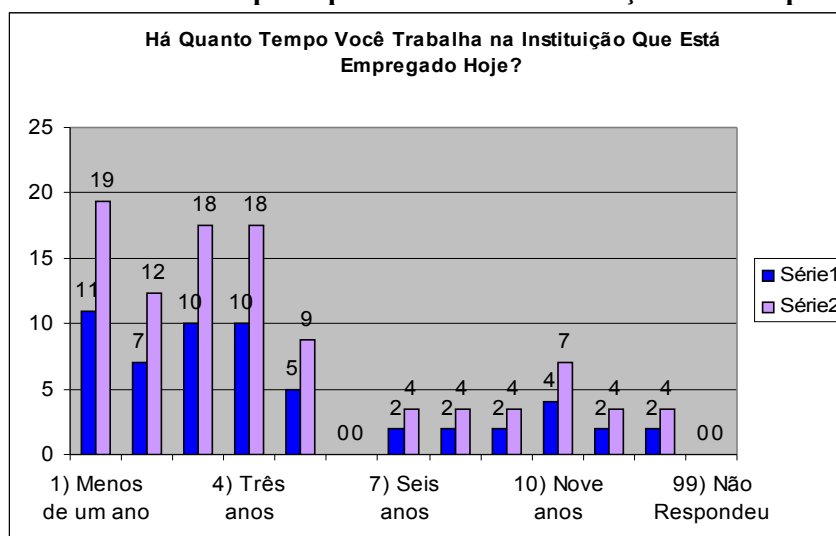
25% com dois a quatro anos *de casa*.

Entre os educadores do *Ponte*, 45% estavam de dois a quatro anos. 31% estavam, no máximo, há um ano no programa e 19% de oito a mais de dez anos.

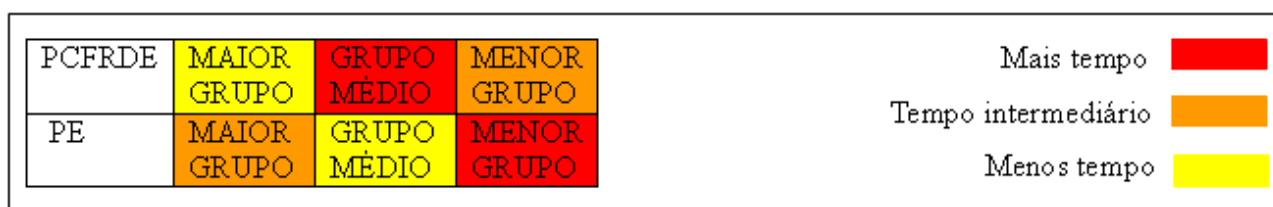
Entre os educadores do *Fora da Rua* e do *Ponte*, ocorre uma inversão: na época havia mais educadores com menos tempo no programa estadual e uma maioria com um razoável *tempo de casa* no projeto do Município. O menor grupo desses profissionais no Estado é o daqueles com um tempo intermediário, que não são novatos na instituição, nem os mais veteranos. Já no Município, o grupo menor é o formado pelos mais antigos no seu programa. Ainda quanto ao tempo na instituição a inversão que põe ambos os programas em situação diametralmente oposta em relação ao outro é o que enquanto o PCFRDE concentra seus educadores mais experientes no programa em seu grupo intermediário, o PE vai ter nessa posição os seus educadores mais recentes, espremidos entre os grupos quantitativamente maior e menor, como o gráfico abaixo demonstra.



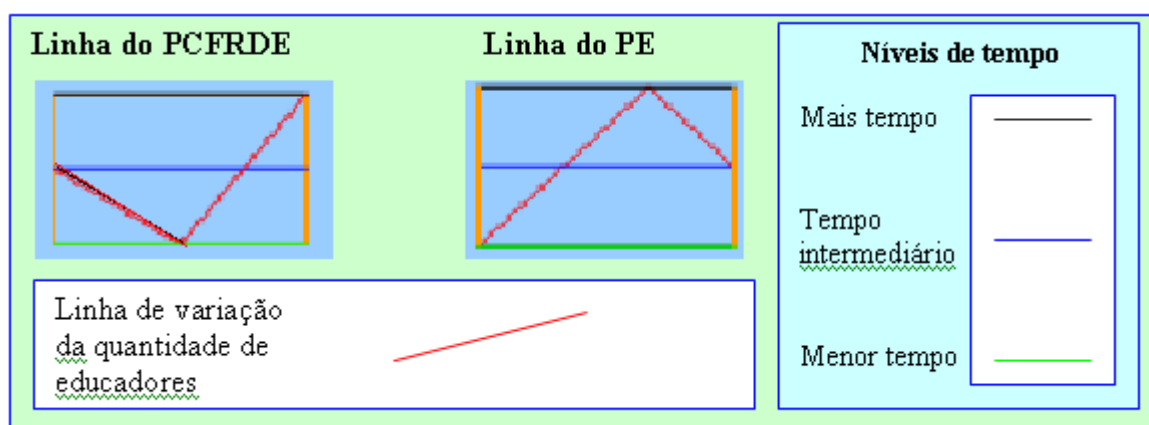
Elaboração: Marcos Castro

Gráfico 15 – Tempo de permanência na instituição – Município

Elaboração: Marcos Castro

Gráfico 16 – Tempo de permanência na instituição – PCFRDE e PE

Elaboração própria do autor

Gráfico 17 – Variação de tempos de permanência de educadores na instituição por programa de abordagem

Elaboração própria do autor

A linha de variação (cor vermelha) representa a distribuição em cada OG da quantidade de educadores mais veteranos ou não nessa entidade. Essa linha segue do canto esquerdo para o direito de cada gráfico azul, indicando a variação de *tempos de casa* do maior ao menor número de respostas, portanto do maior ao menor contingente que compõem cada programa, divididos por estarem há menos tempo na organização (linha verde), há um tempo relativamente mediano (linha

azul) e há mais tempo (linha preta). Como o gráfico acima mostra, quando realizada esta pesquisa havia uma inversão entre ambos os programas públicos (mais visível pelo sentido apontado pelo vértice do vetor): enquanto o PCFRDE variava de uma maioria de profissionais com tempo intermediário para um segundo grupo ainda extenso de educadores com menor tempo no programa, para, por fim, exibir como minoria um número de educadores mais experientes; o PE exibiu um vetor em movimento contrário, na medida em que este já trazia o grupo de educadores com menor tempo em primeiro, passando a apresentar como segundo maior número o dos educadores com mais experientes e em menor quantidade aqueles profissionais com tempo intermediário

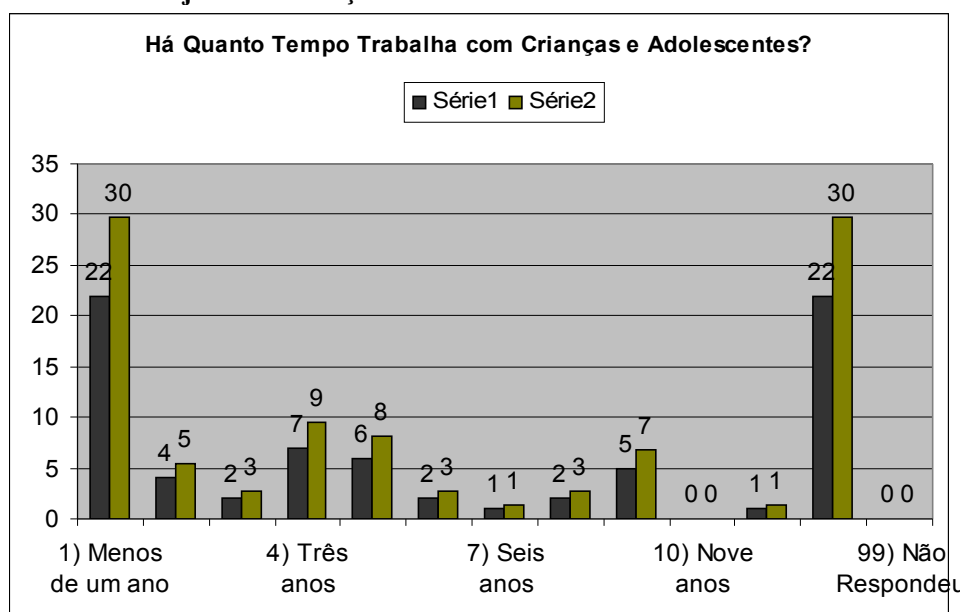
O programa do Governo do Estado tem praticamente o dobro de educadores de rua mais experientes em comparação com o seu correspondente municipal e também possui mais educadores novatos. Pode-se constatar, portanto, uma maior confluência, no momento desta pesquisa, de renovação e experiência no programa estadual, o que pode significar uma variedade maior e mais visível de níveis de assimilação pelo educador do tipo de atendimento da instituição pelo contraste entre diferentes *habitus* em formação entre seus profissionais.

Experiência passada e rotatividade entre instituições

Além da maioria dos educadores estarem nas instituições pesquisadas apenas há menos de um até quatro anos, esse mesmo tempo foi encontrado entre a maioria dos pesquisados quando inquiridos sobre o seu tempo de experiência em trabalho com crianças e adolescentes.

Entre os pesquisados do PCFRDE 55% atuam entre menos de um a quatro anos, 31% entre dez a mais de dez anos, 10% possuem de sete a nove anos e 4% de cinco a seis anos.

Gráfico 18 – Tempo de atuação junto a crianças e adolescentes – Estado



Elaboração: Marcos Castro

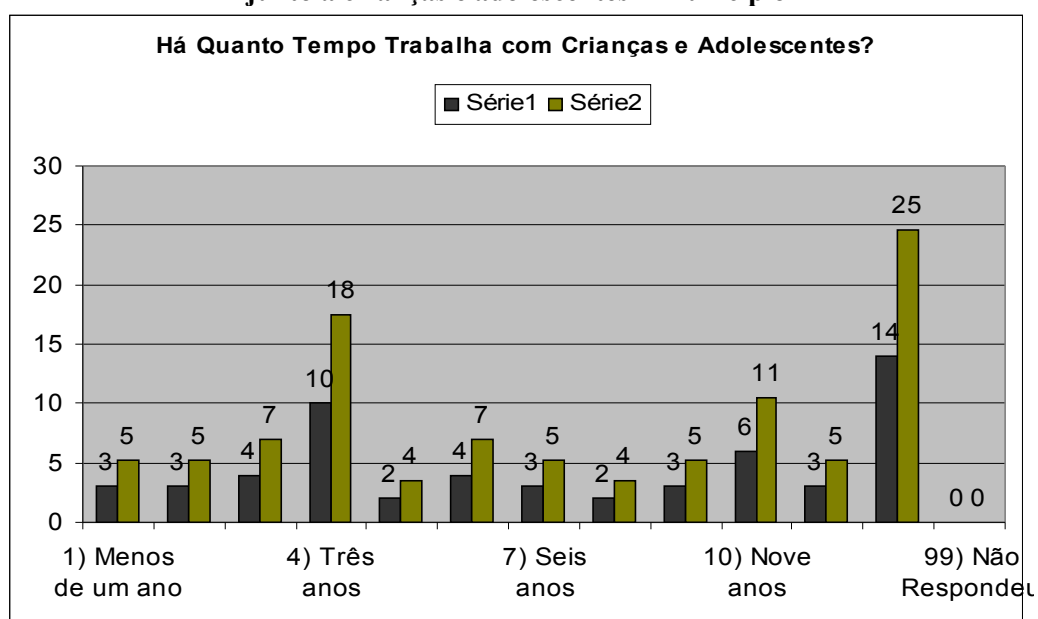
Dos educadores do PE, 39% acumulam de menos de um a quatro anos de experiência, 30% de dez há mais de dez anos, 20% entre sete e nove anos, 12% entre cinco e seis anos.

Logo, entre ambos os programas a ordem de respostas do maior ao menor grupo de educadores, se divididos pelo seu tempo de atuação nessa área, é a mesma referente aos anos de trabalho, uma das poucas regularidades encontradas entre ambos nesta pesquisa, que aponta para um traço comum entre a maioria dos educadores de rua, independente de qual seja a sua instituição.

Curiosamente essa “regularidade” entre ambas as OGs segue a forma do programa maior, o do Governo do Estado, no que se refere ao tempo na instituição.




Apesar disso, se se dividir os tempos de atuação que agrupamos em categorias menores de tempo, verifica-se que a frequência que se sobressai isoladamente tanto em uma como em outra entidade é o quantum de educadores com mais de dez anos. Seguindo esse outro critério encontramos não algo que contradiga o afirmado acima, pois continuam sendo maiores os números de educadores que estão há bem menos tempo, estes em números ainda superam os 30% e 25% de educadores com mais de um decênio de ofício, respectivamente entre os *Amarelinhos* e os educadores do *Ponte*. O que esse dado aponta, é que não obstante ao fato da maioria estar há menos tempo, um número significativo, como visto, é bem antigo na profissão, apesar de que a maioria dos mesmos possua tempo pequeno ou bem menor que mais de uma década em seu respectivo programa, logo, onde esses educadores passaram parte desse tempo atuando em sua área se não estavam na sua instituição empregadora?

**Gráfico 19 – Tempo de atuação
junto a crianças e adolescentes – Município**



Elaboração: Marcos Castro

**Gráfico 20 – Tempo de atuação
junto a crianças e adolescentes – OGs**

PCFRDE	MAIOR GRUPO	GRUPOS MÉDIOS	MENOR GRUPO	Mais tempo	
PE	MAIOR GRUPO	GRUPOS MÉDIOS	MENOR GRUPO	Tempo intermediário	
				Menos tempo	

Elaboração própria do autor

Como já comentei, há uma certa rotatividade de educadores entre os programas e entidades que empregam esses profissionais. Acredito que esse fato do maior grupo de respostas de educadores apontarem um tempo na instituição em que estão que é inferior ao de seu exercício profissional se sustenta noutro fato: de que alguns dos profissionais em questão já vieram de outras instituições da mesma área.

E podem ter vindo até mesmo de outros equipamentos do mesmo poder a que está vinculado, pois podem ter considerado como sua entidade o projeto de abordagem e não sua matriz institucional. Outra possibilidade a se considerar que não pude isolar e implica em tornar ainda mais complexa uma análise mais precisa desses dados é que o “trabalho com crianças e adolescentes” alvo de indagação no questionário pode muito bem ter abrangido respostas que se endereçam a outras atividades que não a de educador social, quanto mais de rua, como alguns entrevistados citaram já ter trabalhado em escola.

Há uma variação grande tanto entre os *tempos de casa* quanto os de profissão, portanto demonstrando um equilíbrio entre renovação e permanência de pessoal que suspeito se vincular a: elementos que tendem a ter efeito de estimular a busca por outras ocupações em substituição a do tipo de educador que estudo aqui, como as vicissitudes da profissão, a que me referirei mais adiante, em especial de educador de rua e; a elementos que levem a permanência na sua atual função, como o vínculo que os profissionais desenvolvem com a especificidade de seu trabalho. A multicausalidade que leva sujeitos a ocuparem essas funções parece ocasionar também uma grande variedade quanto aos tempos de permanência nas instituições e mesmo na rede de atendimento.

Jornada trabalhada

A maioria dos educadores do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola trabalhavam 44 horas semanais, enquanto a maior parcela dos mesmos profissionais do Ponte de Encontro trabalhavam 40 horas. Os educadores do PE recebiam menos para tal, e trabalhavam a maior parte desse período no atendimento, tendo quatro horas disponibilizadas para reuniões, encontros, encaminhamentos, formações, enfim, atividades fora do espaço rua, reivindicação sua transformada em conquista. Curiosamente, ao relatarem sua jornada de trabalho não lembraram de contabilizar

essas horas como parte de sua carga horária. Isso, cogito, por tanto terem naturalizado o fazer dessas horas, de estudo, encaminhamentos, reuniões, como algo que não conta como trabalho, fazem por que é necessário ou é um investimento da entidade empregadora neles. Uma concepção de comprometimento, de militância pode ser o que opera esse mascaramento do que é trabalho, para que assuma outra forma.

No entanto, ambos os programas possuem educadores em outros regimes de jornada conforme o tipo específico de atendimento que não é apenas de abordagem de rua, como já mostrado acima.

Conforme o Acordo Coletivo de Trabalho (ACT) de 2010 do programa do Estado, existem três grupos de educadores com diferentes cargas horárias, que listo abaixo pegando por empréstimo uma tabela do próprio acordo que reproduzo abaixo:

Tabela 14 – Jornadas e cargas horárias de trabalho do PCFDE (ACT2010)

GRUPOS	JORNADA	CARGA HORÁRIA
GRUPO I	Jornada de trabalho de 44 (quarenta e quatro horas) semanais	176 horas
GRUPO II	Jornada de trabalho através de plantão, sendo escala 12 x 36 (doze horas por trinta e seis horas)	Carga horária de até 180h mensais, no máximo de 15 plantões ao mês, com folga extra no mês posterior de 24 horas.
GRUPO III	Jornada dupla de 12 h (doze horas), com intervalo de 12 h (doze horas) entre as mesmas, e descanso de 48 h (quarenta e oito horas), sendo o intervalo entre cada jornada dupla nunca inferior a 60 h (sessenta horas).	Carga horária de até 180h mensais, no máximo de 15 plantões ao mês, com folga extra no mês posterior de 24 horas.

Fonte: ACT SINTBEM x ABBEM – Convênio STDS

No acordo coletivo de 2009 dos educadores do Município ficou estabelecida as seguintes jornadas: para uma parte (grupo I) ela seria de 40 horas semanais; para os que trabalham em regime de plantão (grupo II) seria de 12 horas com 36 horas para folga.

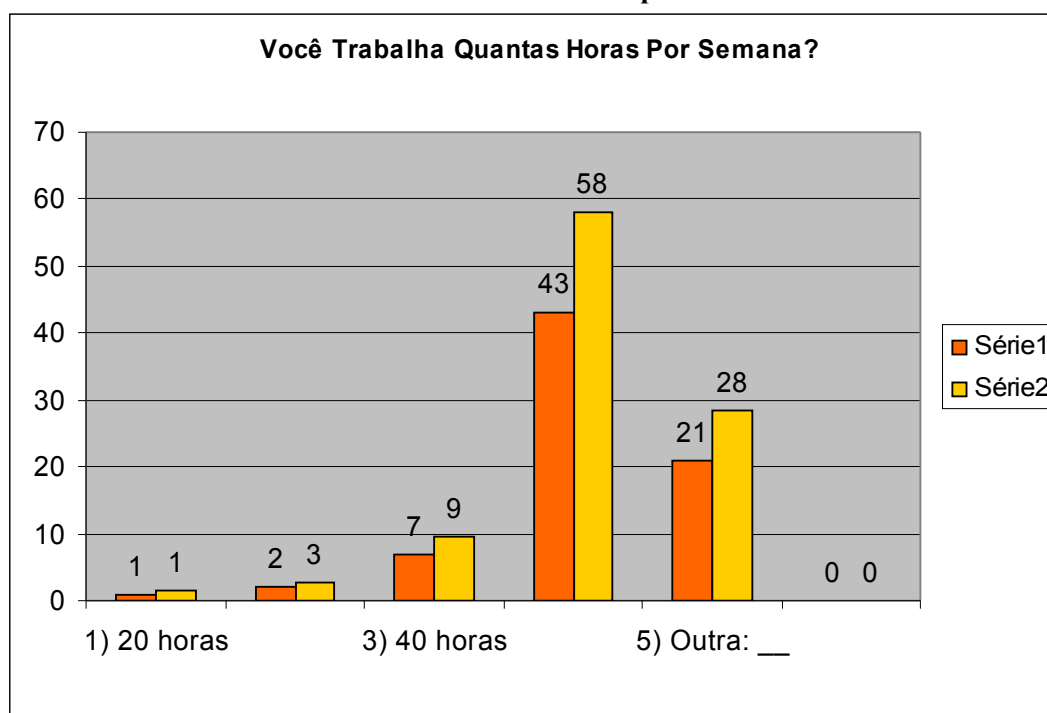
Sobre qual a sua jornada de trabalho, a parcela mais numerosa dos “amarelinhos”, 58%, respondeu que trabalha numa jornada de mais de 44 horas semanais, seguida por 28% que responderam atuarem em “outra” jornada. Em seguida temos 9% que afirmaram exercerem sua função em jornada de 40, 3% que cumprem regime de 30 horas/semana e 1% que teria jornada de 20 horas semanais.

Entre os educadores do Município 72% alegaram trabalhar 40 horas semanais, 18% trabalharem mais de 44 horas, 5% atuarem sob “outra” jornada, 4% sob 30 horas e 1 educador não respondeu, como apresento abaixo na tabela 16.

No quadro geral dos investigados na pesquisa conjunta para EI/UNICEF, a jornada de trabalho que predominou nas respostas entre esses profissionais foi inferior às 44 horas semanais, jornada de trabalho predominante em grande parte dos postos de trabalho. 43% trabalhavam menos tempo por semana contra 40% que estavam sob essa jornada mais elevada. A reduzida diferença é devida ao peso que as respostas dos educadores do programa da STDS assume na totalização das respostas, como o programa maior.

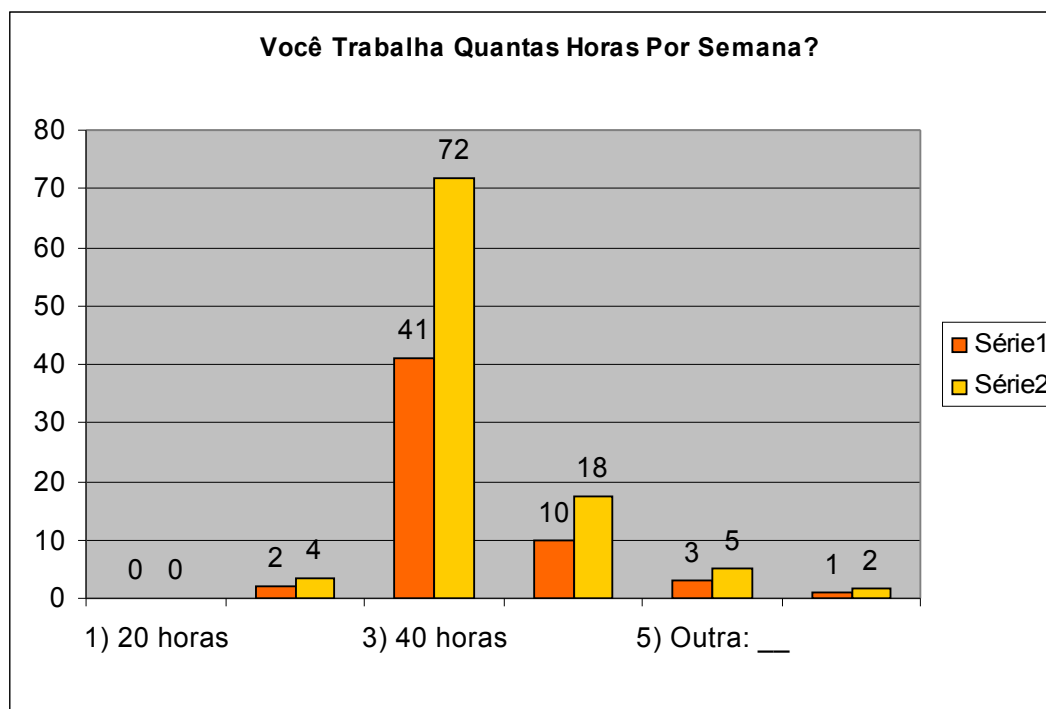
Somando as respostas às opções de jornadas inferiores a de 44 horas semanais (20, 30 e 40 horas) entre os educadores da FUNCI chega-se a 76%. Entre as ONGs o *quantum* de respostas em torno dessas jornadas menores é da ordem de 45%, mas as 40 horas e jornada superior a 44 horas ainda pontuam alto comparadas as outras alternativas isoladamente, 18% e 27%, respectivamente.

Gráfico 21 – Jornada trabalhada pelos educadores – Estado



Elaboração: Marcos Castro

Gráfico 22 – Jornada trabalhada pelos educadores – Município



Elaboração: Marcos Castro

Isso pode revelar que já existe uma preocupação das entidades em geral relacionada à carga horária trabalhada, por se considerar a execução do trabalho dos educadores de rua como sendo especialmente desgastante.

Tabela 15 – Educadores de rua da EI por suas jornadas de trabalho

Você trabalha quantas horas por semana?		
	ABS	%
1) 20 horas	3	3
2) 30 horas	4	4
3) 40 horas	41	36
4) Mais de 44 horas	45	40
5) Outra	20	18
99) Não Respondeu	0	0
TOTAL	113	100

Elaboração: Marcos Castro

46% dos educadores de rua da EI afirmaram não estar satisfeitos com sua jornada atual. Os educadores de rua frisaram bem isso nas entrevistas:

[...] É um trabalho estressante, é muito tempo pra um educador social, estar na rua, a poluição sonora, poluição auditiva, (tem) a poluição ambiental, o stress então dessa pessoa [...]. (Cassiopeia, PCFRDE).

Ainda assim em termos de OGs essa preocupação aparenta ser díspare entre elas na medida

em que no PE é reduzido o número de profissionais que trabalham mais de 44 horas e no PCFRDE esse número é bem elevado.

No caso do PCFRDE, o fato da maioria afirmar trabalhar mais de 44 horas, quando esta é formalmente a sua jornada semanal de trabalho pode se dever talvez ao fato de que muitos ultrapassam sua carga horária com frequência. Educadores afirmaram isso nas entrevistas.

94% dos educadores do PCFRDE responderam que ultrapassam sua carga horária. Apenas 4% responderam que nunca fazem isso. Dos que ultrapassariam, 45% afirmaram fazê-lo ocasionalmente, 18% frequentemente e 31% raramente. Mesmo no “Ponte”, em que as respostas sobre o tempo trabalhado invertem-se para maior presença de jornadas menores, segundo os seus educadores, 98% trabalham além do estipulado. Desses 54% ultrapassavam a sua carga horária ocasionalmente, 23% frequentemente, 21% raramente. Portanto, inverte-se aqui a relação entre ambas as OGs. No programa em que os educadores possuem jornada menor ultrapassam mais o tempo de atendimento previsto, passando assim a trabalhar mais. Para esses educadores existe, inclusive banco de horas, portanto os educadores podem descontar horas que passam a mais em serviço, e esse dispositivo serve também para flexibilização quanto a eventuais necessidades dos próprios educadores de resolverem questões pessoais em horário de serviço.

Pelas entrevistas considera-se que alguns educadores o fazem por vontade própria, como parte de sua militância.

É. Tamo sempre terminando além dos nossos horários. Mas, claro, lá também tem um negócio também legal que eu tenho que concordar, que é essa flexibilidade, assim, se eu tô doente, tô precisando resolver um problema, tô precisando faltar um dia converso com a coordenação e é liberado, né, que no Estado já é um pouco difícil (Pólux, PE).

Mas nós tiramos no banco de horas. Se nós ficarmos no (não entendido) até nove horas da noite ultrapassa mas aí a gente passa no banco de horas, mas gente o desgaste é muito grande, o desgaste é muito grande (Medeia, PE).

Retomarei o fato dos educadores de rua da PMF trabalharem além do tempo regulamentar mais do que os educadores do Estado, mais adiante quando abordar outras questões que considero elucidativas quanto a essa diferença entre os programas, sendo elas a origem e perfil do educador de cada programa, concluídos a partir da forma de ingresso, trajetória passada, motivação e perspectiva quanto a sua profissão. Adianto que nesse momento em que se seguirá a essa explanação buscarei o entendimento dessa diferença a partir de questões como o tipo de modelamento técnico e moral do educador a partir de seu programa tendo este em vista o tipo de profissional que se almeja dentro de sua concepção de atendimento, *habitus* profissionais específicos de educador social, o ingrediente *militância* como parte desse conjunto de disposições, entre outros elementos.

Sobre o número elevado de marcações em “outra” jornada, quando as alternativas restantes

eram de jornadas inferiores a 44 horas, deve ser relativa aos grupos II de cada OG, que trabalham em regime de plantão e jornada dupla, com quatro horas a mais por mês que os do grupo I. Estes podem ter, inclusive, se distribuído entre essa opção e a de mais de 44 horas.

Algumas ONGs também parecem possuir essa flexibilização, contrabalanceada com a militância enquanto fator de dedicação extraprofissional.

Há casos em que eu, às vezes, vou no sábado pela manhã, ou acompanhar alguma família ou um menino, alguma atividade extra, se tiver. Eu não me recuso, porque, também, quando há necessidade de eu resolver um problema pessoal dentro desse horário de trabalho eu comunico antes e tem toda essa flexibilidade (Educador 1, ex-PCFRDE, ONG).

Ao passo que o programa do Estado apareceu na representações expostas por seus educadores como sendo extremamente rígido no aspecto do cumprimento do expediente tal como estipulado (*você tem que avisar até pra ir ao banheiro*) e como aquele em que não seria comum precisar ultrapassar a carga horária normal.

Salário e condições de trabalho

Conforme os educadores do PCFRDE informaram em um dos grupos focais, no início estes recebiam em torno de 3,7 salários mínimos e na época dessa entrevista seu salário-base era de R\$ 840 em valor bruto, que com descontos tornava-se R\$749, por 44 horas semanais. Informaram que este era o ordenado para todos os educadores sociais, sendo de abordagem de rua ou não. Sua data-base é 1º de julho e recebem seu pagamento no 5º dia útil do mês subsequente ao do mês trabalhado.

Esse valor deve ter sido acrescido por reajustes de 6% em 2009 e 4,84% em 2010, conforme consta nos acordos coletivos de trabalho (ACTs) firmados entre o SINTBEM e as locadoras Sociedade Para o Bem Estar da Família (SOBEF) e a Associação Batista Beneficente e Missionária (ABBEM), que tinham os educadores em sua lista de pagamentos, respectivamente em cada ano citado. Isso também mostra com que rapidez esses profissionais podem ser transferidos de uma firma para outra, mantendo seu emprego pelo Poder Público, contudo evitando a criação de vínculo empregatício com ele.

Não obstante, ao responderem a indagação sobre quanto recebem excluindo os descontos, constatou-se uma variação nas respostas, apesar de pífia, que denota que alguns deveriam receber mais ou menos. A grande maioria dos profissionais, 89%, afirmou receber entre um e dois salários mínimos. Dois educadores responderam que lhes era pago entre dois e três salários mínimos, dois marcaram a alternativa de menos de um, um assinalou que recebe apenas um e três pesquisados não responderam a pergunta. Os valores baixos dessas variações dão a entender que se tratam de exceções, casos particulares.

Os educadores do PE recebiam R\$ 606,00 e trabalhavam 8 horas, sendo quatro horas do total da sua jornada disponibilizado para reuniões, encontros, encaminhamentos, formações, enfim, atividades fora do espaço rua. A data-base deles é 1º de junho⁴⁴. Os funcionários do programa receberam reajuste de 8,5% em 2009 e 7% em 2010, respectivamente, conforme consta nos acordos coletivos firmados entre o SINTBEM e a *locadora* Associação Batista Beneficente e Missionária (ABBEM), que tinham os educadores em sua lista de pagamentos, nos dois anos citados.

Quando questionados sobre quanto recebem em valor líquido, também os educadores do “Ponte” dividiram suas respostas, todavia, 84% respondeu também receber entre um e dois salários. 11% marcou a opção um salário mínimo. Dois educadores afirmaram receber menos de um salário e um não respondeu.

Os educadores dos dois programas são em sua maioria regidos pela CLT e possuem uma série de garantias e direitos trabalhistas dos quais relaciono alguns, conforme os ACTs dos anos de 2008 a 2010:

- *liberação do ponto* - abono empregado-estudante – concede abono de suas faltas em dia de prova para exame vestibular, supletivo, faculdade, concurso público, desde que haja aviso com antecedência mínima de 72 horas e devida comprovação da razão da solicitação, para participação em reuniões, seminários e/ou congressos por convocação prévia do sindicato, sem perda de qualquer garantia trabalhista, respeitado o limite máximo de cinco faltas por ano para empregado liberado, a critério do chefe imediato; abono para faltas ocasionadas por motivo de doença de cônjuges, companheiros, filhos ou dependentes legais com apresentação de atestado médico;
- *adicional noturno* – acréscimo de 20% em cima do valor do vencimento para os educadores e demais trabalhadores que trabalhem à noite, conforme artigo 73 da CLT;
- auxílio alimentação – vales alimentação por trabalharem mais de seis horas por dia, no último ACT dos empregados pelo PCFRDE, homologado em 18/11/10 o seu valor estava em R\$ 5,97, já o dos funcionários contratados pelo PE, conforme ACT homologado em 2/12/10 o valor é de R\$6,00;
- auxílio transporte – através de cartão Pass Card/Vale Transporte, contabilizando os trajetos residência-trabalho-residência, com entrega para o 1º dia útil do mês subsequente ao do serviço prestado, para os que optarem por ele e que residam a

⁴⁴ O Sindicato luta para que a data-base dos terceirizados seja em janeiro, como é previsto para ser no caso de celetistas.

mais de 400 metros do local de trabalho, correspondendo a desconto de 6% sobre o salário base;

- estabilidade nos casos de iminência de sua aposentadoria para optantes pelo FGTS, sendo o tempo que faltar inferior ou igual a uma ano para se aposentar; de acidente com o trabalhador, pelo prazo de 12 meses após o recebimento do auxílio-doença acidentário; de gestação ou adoção de criança com até 1 ano e seis meses, variando o tempo conforme cada casos e nos de adoção conforme a idade do adotado (de seis meses a 1 ano e seis meses) e; de representação dos funcionários, no caso referente a eleição para mandato na entidade de classe, em todas essas situações ficando ressalvados os casos de cometimento de falta grave⁴⁵.

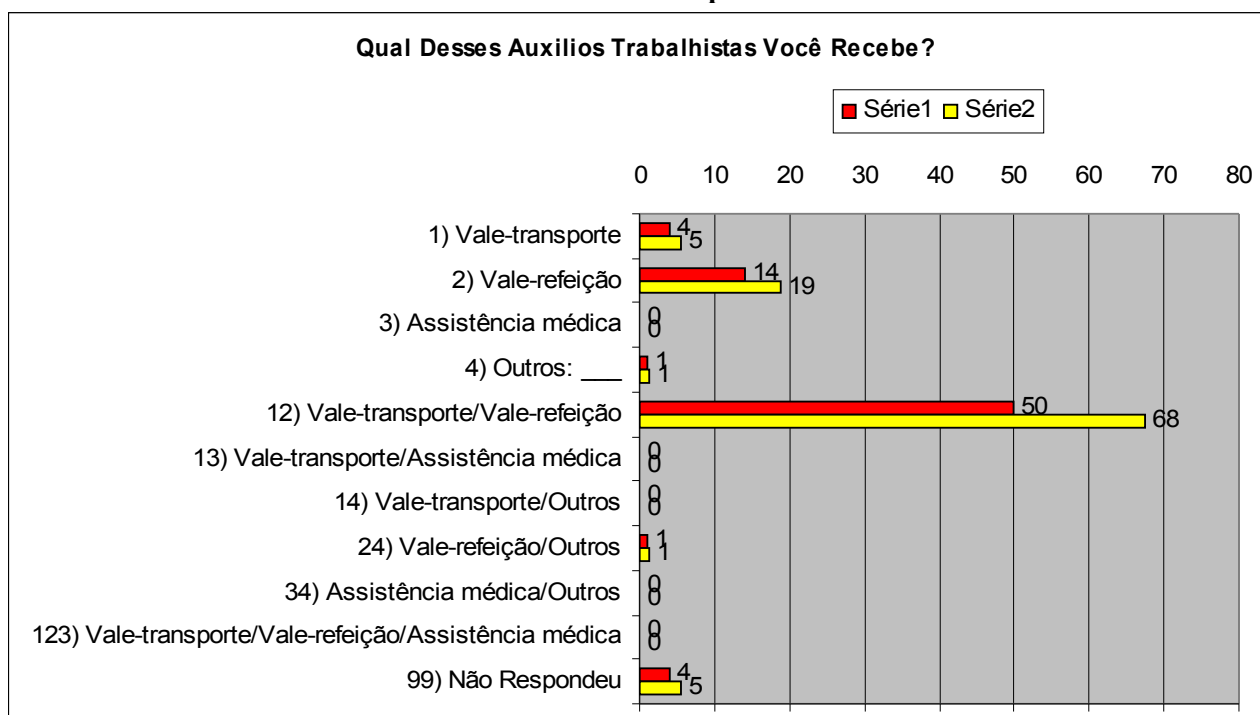
Além dessas garantias específicas citadas acima, a legislação lhes garante outras como aviso prévio, férias remuneradas, licença amamentação e salário para substituto (igual salário para período superior a um mês).

Conforme a tabela 18, 88% dos “amarelinhos” afirmaram, no questionário, receber vale-refeição, 73% deles “amarelinhos” responderam receber vale-transporte. 19% assinalaram apenas vale-refeição, 5% marcaram somente vale-transporte e número igual não respondeu, dois escolheram “outros”, um deles marcando apenas essa opção. Nenhum educador marcou “assistência médica”, confirmando o que os acordos trabalhistas já apontam, sua não-cobertura nesse aspecto.

Entre os educadores de rua da FUNCI 95% responderam receber vale-transporte, 92% o fizeram quanto a vale-refeição, 1 assinalou receber assistência médica, outro ter “outros” benefícios e também 1 educador se absteve em responder. 5% responderam receber apenas vale-transporte e 4% receber só vale-refeição, tal como pode-se conferir abaixo na tabela 19.

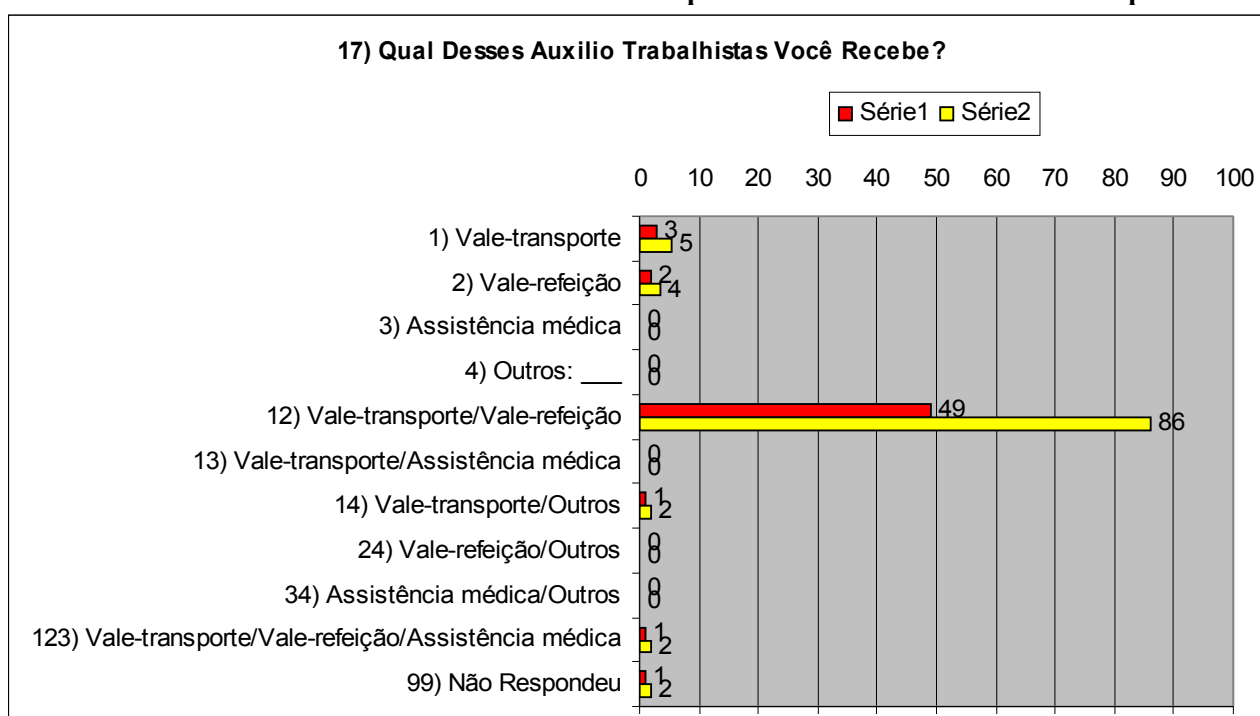
⁴⁵ Essa estabilidade provisória só aparecerá estendida para gestante, adotante e acidentado nos ACTs, dentro do tempo abrangido por esta pesquisa, a partir de 2009.

Gráfico 23 – Educadores distribuídos pelos auxílios trabalhistas – Estado



Elaboração: Marcos Castro

Gráfico 24 – Educadores distribuídos pelos auxílios trabalhistas – Município



Elaboração: Marcos Castro

Foi mostrado aqui que o vale-transporte é condicional, podendo o empregado escolher recebê-lo ou arcar diretamente com o custo de sua locomoção, não recebendo desconto em seu salário, além da possibilidade deste residir próximo ao seu local de trabalho. Quanto ao vale-

refeição no ACT de 2009 do programa estadual este auxílio aparece condicionado ao educador estar fora do local de trabalho em horário de almoço e nem todos os educadores de ambos os programas trabalham na rua, pois os dois desenvolvem outros tipos de atendimento como se mostrou aqui antes. Apesar de no ACT do mesmo ano do Ponte de Encontro o mesmo benefício está condicionado apenas aqueles que trabalhem mais de seis horas por dia, os que responderam não receber, responderam também possuir jornada de trabalho superior a essa.

Independente de qual seja a razão, os reduzidos números não deixam dúvidas de que estes não se constituem como regra, mas como casos especiais. Uma evidência que reforça essa conclusão é o que os próprios educadores das duas OGs responderam sobre essa questão nos grupos focais.

3.3. Quem atendem?

O segmento alvo dos pesquisados é categorizado como crianças e adolescentes em *situação de rua*, esta compreendendo as subcategorias *situação de moradia de rua* (os *moradores*) ou *situação de vivência de rua* ou simplesmente *situação de rua*, referindo-se a: i) quem *perambula* pela rua; ii) quem a *frequenta* ou; iii) quem, *trabalha* nela, este último, sendo chamado de *trabalhadores*, todos termos nativos. Como se pode ver, existe uma metonimização do termo *situação de rua*, que abrange um sentido amplo que reúne várias situações e também pode envolver apenas uma delas, especificamente. Essa expressão também pode ser usada para se referir a *moradores de rua*, que não é o comum no caso da rede de Fortaleza, pelo que pude observar, mas *situação de rua* aparecerá com esse sentido, por exemplo, num estudo nacional que citarei logo a seguir.

Paiva, que além de pesquisadora sobre educação social de rua, trabalhou nesse serviço faz a seguinte diferenciação entre frequentar e morar na rua:

Nas ruas vamos encontrar dois grupos de crianças e adolescentes. O primeiro grupo é formado pelos meninos trabalhadores, que vêm à rua tirar seu sustento e retornam ao lar. [...] Também são chamados de meninos de rua, todavia possuem vínculos familiares; fazem vendas de balas, flores, vigiam carros para ajudar a família com dinheiro. Sua estadia na rua é apenas circunstancial, motivada pela miséria que os ronda. É um grupo que possui um ordenamento jurídico próprio, são vistos com certa benevolência pela comunidade e pelos policiais, mas nem por isso não estão expostos à situações de violência e de exploração. Fazem uso de drogas, porém de maneira leve, sempre às escondidas para não perderem o crédito com a comunidade; as meninas não raro começam a se prostituir.

Um outro vínculo que possuem é com a escola, no entanto pouco a frequentam, porque usam seu tempo livre para o trabalho. Normalmente, não passam de ano e a escola é algo insignificante para eles, não representa nenhum prazer.

[...] O outro grupo compõe-se dos meninos que não trabalham, vivem de esmolas ou pequenos furtos, são também chamados meninos de rua, é como se fossem mesmo filhos da rua; vivem em

bandos, que acabam por substituir a família, são os não cidadãos, que sobrevivem de maneira quase desumana.

A droga é sua companheira constante, é nela que encontram alento para suas perdas. Os lugares de dormir são variáveis de acordo com a situação. Marquises, praças, viadutos (conseguem dividir seu espaço com ratos). Sua relação com a polícia é um tanto antagônica, ao mesmo tempo em que a repelem, procuram sempre se abrigar próximos da mesma. Seu figurino é composto de várias roupas guardadas no próprio corpo, que funciona como uma espécie de guarda-roupa.

A comida adquirida por meio da mendicância ou acordos com restaurantes, ou por doações feitas por fieis de várias denominações religiosas, não é guardada, a comida é sempre dividida e consumida de uma só vez, o tempo é vivido por eles de forma única (2005, s/p, disponível em Psicopedagogia on line).

Os que frequentam o espaço rua, para trabalhar, seja isso pedir ou vender algo etc, desempenham essas atividades sozinhos ou acompanhados, de perto ou monitorados a certa distância por outros sujeitos. Estes podem ser seus familiares, responsáveis por eles, ou terceiros, como traficantes. Essas crianças ou adolescentes, em geral, constituem grupos, e segundo uma dirigente de entidade não-estatal de abordagem, recentemente se vê casais deles na rua, que não querem receber destinos separados. Esses grupos correspondem principalmente aos que moram nas ruas, como meio de proteção conjunta, recurso facilitador de estratégias de sobrevivência e meio de sociabilidade e socialização do que alguns chamam de *subcultura da rua*, no curso de sua interação com os outros personagens que transitam e tecem esse espaço social. Já tratava da multiplicidade de possibilidades de interações e personagens desse espaço em pesquisa anterior quando afirmava que *nela eles dividem (espaço) com mendigos, ladrões, garotas de programa, policiais, comerciantes ambulantes e fixos e inclusive com os próprios transeuntes. Outros que vivem na rua ou tiram seu sustento nela demarcam espaços que podem defender ferozmente* (SILVA, 2007, p.87-88).

Um primeiro sujeito presente na rua, constituidor de seus sentidos e importante na interação com a clientela dos nossos investigados, é a família. A esta também cabe a mesma divisão entre aqueles que simplesmente frequentam ou que residem na rua. Algumas crianças e adolescentes estão nas ruas não porque fugiram de casa, mas porque sua família está na rua, tirando lá seu sustento e até morando nela. Uma pesquisa nacional conduzida pelo Instituto Meta, sob encomenda do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, entre agosto de 2007 a março de 2008, identificou um contingente de 31.922 adultos em situação de rua em 71 municípios⁴⁶ pesquisados, incluindo Fortaleza.

Mas esta pesquisa também não incluiu pessoas com idade inferior a 18 anos completos que vivessem em situação de rua. Porém serve para termos dimensão de como o fenômeno da situação de rua se apresenta em nível nacional, no caso dos adultos e refletirmos sobre: i) parte desse

⁴⁶Desse total, fizeram parte 48 municípios com mais de 300 mil habitantes e 23 capitais, independentemente de seu porte populacional. Entre as capitais brasileiras não foram pesquisadas São Paulo, Belo Horizonte e Recife, que haviam realizado pesquisas semelhantes em anos recentes, e nem Porto Alegre, que solicitou sua exclusão da amostra por estar conduzindo uma pesquisa de iniciativa municipal simultaneamente ao estudo contratado pelo MDS (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2008, p.3).

contingente possuir filhos ou crianças e adolescentes como parentes sob sua responsabilidade, que podem estar sendo criados por eles nesse ambiente e também; sobre a possibilidade de alguns desses jovens poderem representar parte dessa mesma população, que permanece na rua ingressando na idade adulta, saindo do foco das políticas específicas antes direcionadas a eles e que não conseguiram tirá-lo dessa situação.

Todavia a pesquisa aponta para outra direção, o de que a família moradora de rua não explica sozinha o número de crianças e adolescentes em situação de rua. Outro dado curioso, tal levantamento nacional indica algo que foi percebido aqui e que fontes da rede assistencial local já haviam atestado: que a maioria dos seus atendidos não permanece na rua (voltam pra casa, morrem, encontram alternativas fora da rua autônomas, com apoio de alguns agentes da rede etc.). 53% das pessoas adultas em situação de rua entrevistadas na referida pesquisa possui entre 25 e 44 anos. Mesmo considerando-se o tempo de permanência nessa situação, 48,4% estão há mais de dois anos dormindo na rua ou em albergue, ainda assim se instala um intervalo de tempo considerável entre a maioridade e a faixa etária menor do maior grupo, que é de 25 anos. Portanto, parece que o “menino de rua” dificilmente contribui para que exista um adulto de rua, pelo menos enquanto uma sequência contínua.

Pesquisa, que para nós⁴⁷ pode ter o sentido de complementar o quadro construído pela referido estudo do MDS, pois aborda também os não-pesquisados sujeitos em situação de rua de idade inferior a 18 anos, é o *Diagnóstico socioeconômico de crianças, adolescentes e adultos moradores de rua na cidade de Fortaleza*, realizado pelo Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão Gestão Pública e Desenvolvimento Urbano (GPDU/UECE) da Universidade Estadual do Ceará, sob a coordenação do Prof. Geovani Jacó de Freitas. O trabalho de campo de tal estudo, foi realizado praticamente no mesmo período da realização da pesquisa nacional mencionada: durante os meses de abril a junho de 2008. Apesar de possuírem algumas diferenças metodológicas, é possível a comparação de alguns pontos entre elas, para ilustrar panorâmica, mas reflexivamente, os assistidos pelos educadores de rua abordados.

Uma diferença, por exemplo, que não deve causar maiores contratemplos é que a primeira pesquisa trata de indivíduos *em situação de rua* enquanto esta aborda o que denomina *moradores de rua*, todavia, pelo que expressam, trataram do mesmo público, pois *situação de rua*, como explicitarei no início dessa seção, apesar de ser uma expressão muito usada para tratar de quem apenas *frequenta, perambula, tem vivência* na rua, mas, que efetivamente, não *mora* nela, que não está com seus *vínculos familiares rompidos*, trata-se da expressão genérica para todas as situações

⁴⁷ Quero chamar a atenção de que, se em alguns momentos, evoco nesse texto a primeira pessoa do plural, faço-o, dentro de uma exposição em primeira pessoa, para incluir quem me acompanha no desenrolar da argumentação, referindo-me, portanto, no –nós ao expositor, -eu e ao leitor.

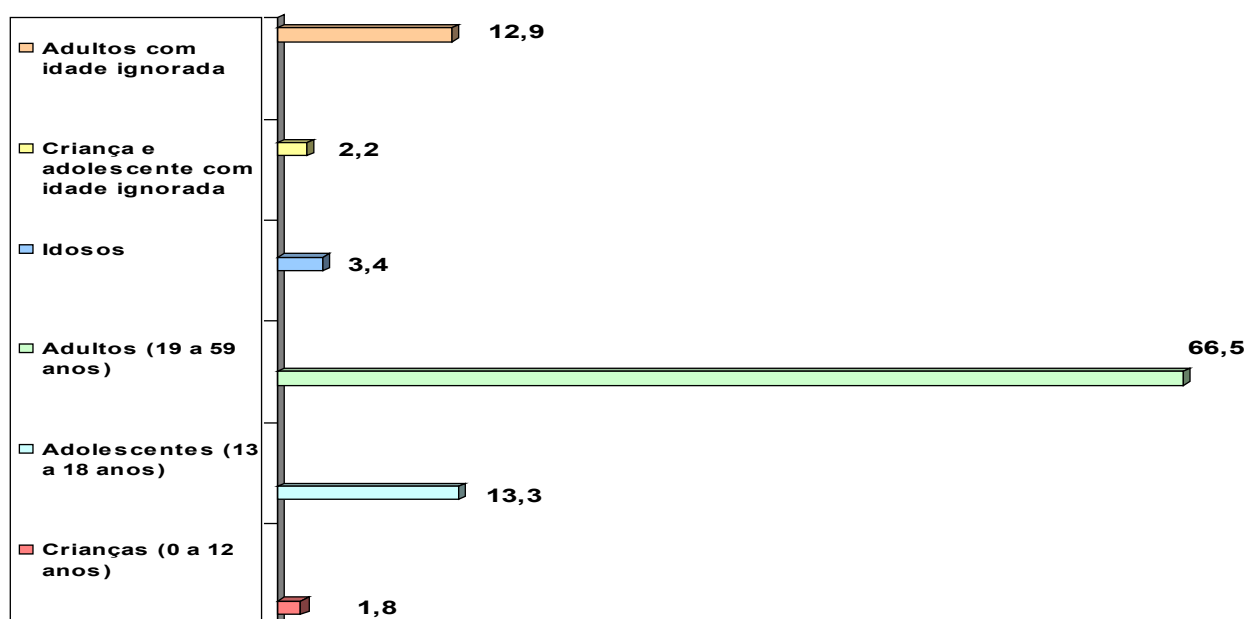
ditas de rua, inclusive de moradia, tendo sido esta o foco (moradia na rua) de ambas as pesquisas⁴⁸.

Conforme o *Diagnóstico da população em situação de moradia nas ruas de Fortaleza* citado, coadunando com os dados repassados por nossos entrevistados, os espaços da cidade de maior *concentração e convergência* desse segmento são o bairro Centro, os terminais rodoviários urbanos e parte da Orla. Contudo, existem outros locais em que existe forte presença de crianças e adolescentes como a Avenida Alberto Craveiro que cruza o bairro Castelão, pontos da Parangaba, cruzamentos da Aldeota e de outros “bairros nobres”.

Crianças e adolescentes compuseram 17,3% do universo pesquisado, dividindo-se entre crianças de 0 a 12 anos (1,8%), adolescentes de 13 a 18 anos (13,3%) e crianças e adolescentes de idade ignorada (2,2%) como podemos ver no gráfico 21 abaixo.

Gráfico 25 – Da distribuição dos pesquisados por idade
Universo pesquisado: 504 moradores de rua

(%)



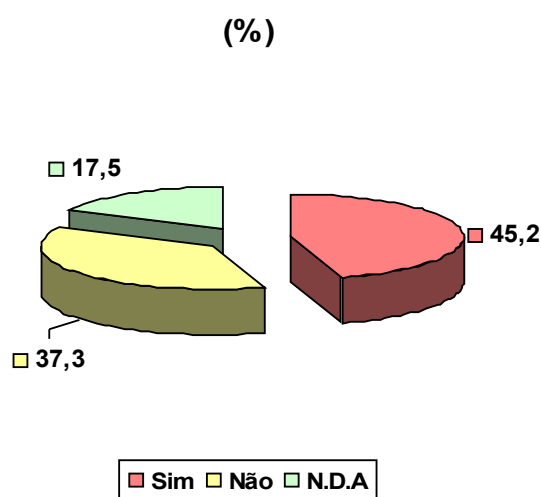
Fonte: Diagnóstico sócio-econômico de crianças, adolescentes e adultos moradores de rua na cidade de Fortaleza (2008).

⁴⁸ Na pesquisa do MDS é citado como locais de pernoite dos investigados calçadas, praças, rodovias, parques, viadutos, postos de gasolina, praias, barcos, túneis, depósitos e prédios abandonados, becos, lixões, ferro-velho ou instituições (albergues, abrigos, casas de passagem e de apoio e igrejas), que também configura situação de rua nesse estudo. No diagnóstico feito apenas aqui é conceituado como moradia de rua *a situação de indivíduos que vivem na rua e que se encontram com os laços familiares rompidos, sem vínculos efetivos, a não ser mediante contatos esporádicos* (s.d., p.4). Para não restar dúvidas, ainda os pesquisadores esclarecem: “A abordagem desta pesquisa não considerou aqueles (as) moradores (as) que, embora estivessem submetidos à condição de rua no momento da realização da pesquisa, dispunham de domicílio fixo como referência de morada, em última instância, ou que para lá retornavam a fim de restabelecerem os seus laços familiares rompidos” (s.d., p.4).

Pode-se ver assim, que entre os moradores de rua de Fortaleza a população infanto-juvenil é pequena, mas composto desde sua mais tenra idade, o que alerta para famílias moradoras de rua como um fator e para crianças que estão nascendo ou sendo inseridas nesse espaço desde o início de suas existências. Outra constatação é que a maioria desse segmento se compõe de adolescentes.

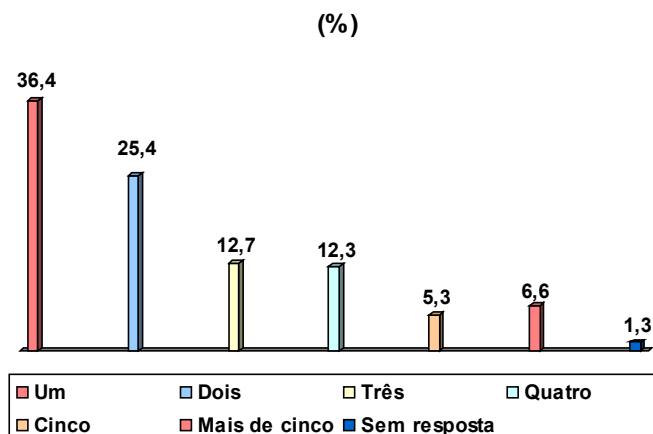
Esse dado, de que entre essa população, subexistem arranjos familiares, famílias em situação de moradia na rua, é confirmado pelo gráfico 22, que denota que 45,2% dos moradores de rua possuem dependentes e pelo gráfico 23, que indica que 62,3% dos pesquisados nesse diagnóstico afirmaram possuir mais de um dependente, que trata-se do somatório de quase todas as respostas nesse item, e dentre estes 30,3% possuindo entre três e cinco dependentes. Parece então que a quantidade de dependentes pode realçar a relevância da família *moradora* como fator de parte do contingente criança/adolescente *moradora de rua*. Será mesmo?

Gráfico 26 – Da distribuição dos pesquisados por quem possui dependentes



Fonte: Diagnóstico sócio-econômico de crianças, adolescentes e adultos moradores de rua na cidade de Fortaleza (2008).

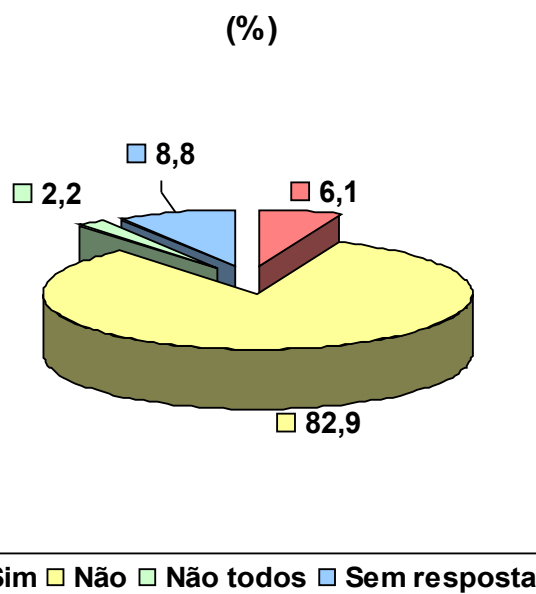
Gráfico 27 – Da distribuição dos pesquisados pela quantidade de dependentes



Fonte: Diagnóstico sócio-econômico de crianças, adolescentes e adultos moradores de rua na cidade de Fortaleza (2008).

Conforme respondeu a maior parte dos inquiridos, 85,1%, a maioria desses dependentes não moram na rua. 82,9% afirmaram não possuir nenhum dependente na rua. Apenas 6,1% afirmaram estar com todos os seus dependentes na rua. Essas crianças e esses jovens podem estar em abrigos ou na casa de outros parentes, como avós, ou de um dos pais, em caso de pesquisados que estivessem separados, como foi constatado que alguns investigados têm esse estado civil, tal como nos mostra o gráfico 24.

Gráfico 28 – Os dependentes moram na rua?



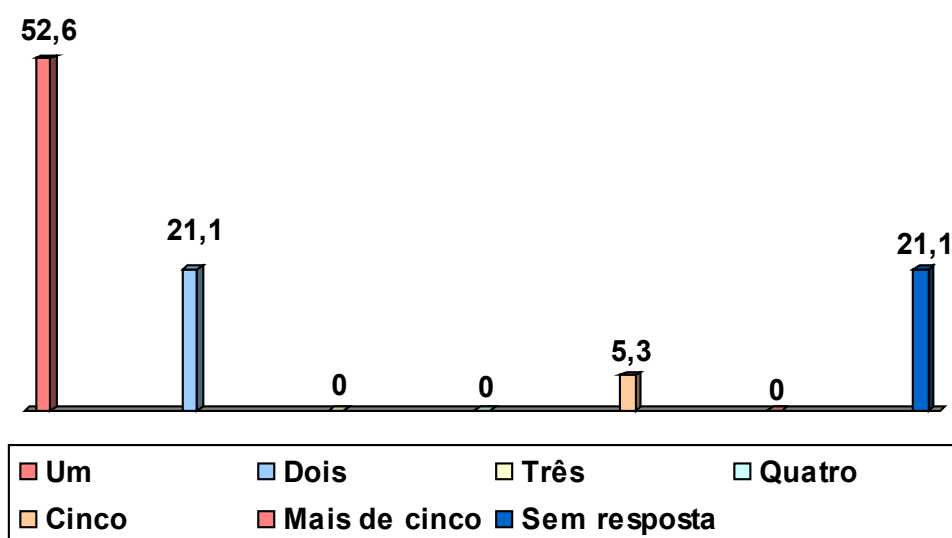
Fonte: Diagnóstico sócio-econômico de crianças, adolescentes e adultos moradores de rua na cidade de Fortaleza (2008).

E entre aqueles que possuem dependentes morando nas ruas, o maior grupo, 52,6%, respondeu ter apenas um nessa mesma situação de moradia, conforme o gráfico 25 nos revela. Como se vê, novamente, a partir de um segundo estudo, confirma-se o que o primeiro levantamento já indicava: que família moradora de rua não se mostra como um fenômeno tão difundido quanto se possa desconfiar e que, portanto, também não justifica a existência de crianças e adolescentes morando nas ruas. Esse segundo estudo teve a vantagem de ser mais transparente quanto ao modo como tratou da questão de parentesco, do tipo específico de que tratou (dependente), além de abordar diretamente a questão da convivência familiar entre esse e o pesquisado, no caso o morador de rua possuidor de dependentes.

O que ocorre, pelo que pude perceber e as fontes atestam, é que o público do tipo de educador em estudo aqui é composto por crianças e adolescentes que podem estar em alguma situação ou em várias, de um leque bem amplo que abrange: orfandade; abandono; maus tratos físicos e ou psíquicos; abuso e ou exploração sexual; tráfico de seres humanos; falta de condições básicas dos pais para suprir sua subsistência, e; inclusive, crianças que, eventualmente tenham cometido infração. Os casos de conflito na comunidade frequentemente envolvem alguma relação com o tráfico de entorpecentes.

Gráfico 29 – Número de dependentes que moram na rua

(%)



Fonte: Diagnóstico sócio-econômico de crianças, adolescentes e adultos moradores de rua na cidade de Fortaleza (2008).

Conforme pesquisa da Equipe Interinstitucional, realizada em 2007, 411 meninos e meninas

se encontravam há pelo menos quarenta e oito horas fora de casa. Desse conjunto, 74,6%, vêm de famílias consanguíneas (pai e/ou mãe) em arranjos familiares nucleares, recombinações e principalmente monoparentais⁴⁹, com responsável do sexo feminino, sendo o que se convencionou chamar de família matrifocal⁵⁰, o que também significa, geralmente, sustentados pela mãe ou pela avó. Muitas vezes a mãe é adolescente ainda ou teve seus filhos nessa fase, a sua idade diferindo pouco da de seus dependentes. Esse público também é em sua maioria do sexo masculino (67,2%).

Outra pesquisa encomendada pela EI interessa aqui, para que se avance na aproximação do perfil da clientela atendida. Conduzida por ABREU, OLIVEIRA & XAVIER (2008), a partir da amostra de 2 crianças e 25 adolescentes (de um universo de 188 assistidos), todos oriundos de situação de vivência nas ruas, de 5 dos 6 abrigos de suas entidades associadas, esse estudo revela que o motivo alegado pela maioria das crianças pesquisadas, 33,8%, para a sua ida para a rua é a situação de extrema pobreza de sua família e conflitos com parentes, inclusive, sendo vítimas de violências. A situação de exploração do trabalho infantil reúne a maior parcela dos que responderam às perguntas, 25%. Apesar disso, a maioria, 15 dos 27 entrevistados, preferem sua casa à rua e a qualquer abrigo. Também revelam possuir forte elo afetivo, principalmente com a mãe, ou com outro parente. Todavia notou-se a ausência de responsável masculino pelos assistidos e quando este aparece (pai, tio, ou padrasto, principalmente) a relação com o mesmo é conflituosa.

Os meninos ao falarem de suas experiências apontaram como elementos positivos ou atrativos – mas nem todos eram mais valorizados naquele momento da pesquisa – da *situação de rua*: a liberdade, as amizades, o uso de drogas ilícitas, o dinheiro fácil (fruto de roubo ou mendicância), a diversão (frequência a praia, parques, jogar videogame sem restrições), a aventura da sobrevivência e *paqueras*. Mas a maioria revelou uma visão mais negativa da rua, não sendo indicada como lugar de preferência de nenhum entrevistado. Revelaram ainda que a maioria dos garotos que estão na rua, vêem o abrigo como uma *prisão*. Precariedade em casa, ameaça na comunidade e os conflitos com parentes, todos esses pontos foram evocados em suas falas, e podem ter relevo para que se reflita porque esses garotos, no caso aqui, já institucionalizados, em abrigos, com uma visão mais negativa da rua, não conseguem se fixar em seus lares de origem, o que se apresenta como a dificuldade corrente no trabalho dos educadores de rua: na rua não vão poder permanecer para sempre, o abrigo é um paliativo, na família às vezes há muitos empecilhos...qual

⁴⁹ Grosso modo arranjo familiar *nuclear* corresponde ao modelo pai-mãe-filhos, *recombinado* significa envolver novos membros como padrasto, madrasta e enteados de seu (sua) responsável, e *monoparental* é aquele em que a criança ou adolescente possui apenas um parente como seu responsável.

⁵⁰ Segundo Zarur, Gonzalez (1970) define família matrifocal a partir dos seguintes traços: a mãe é a figura estável e os outros membros do grupo doméstico giram ao seu redor; a maioria dos contatos das pessoas da família são estabelecidos com parentes matrilineares; as mulheres têm poder de decisão sobre as crianças e a casa. Gonzalez compreende ainda a matrifocalidade em termos de graduações.

encaminhamento fazer?

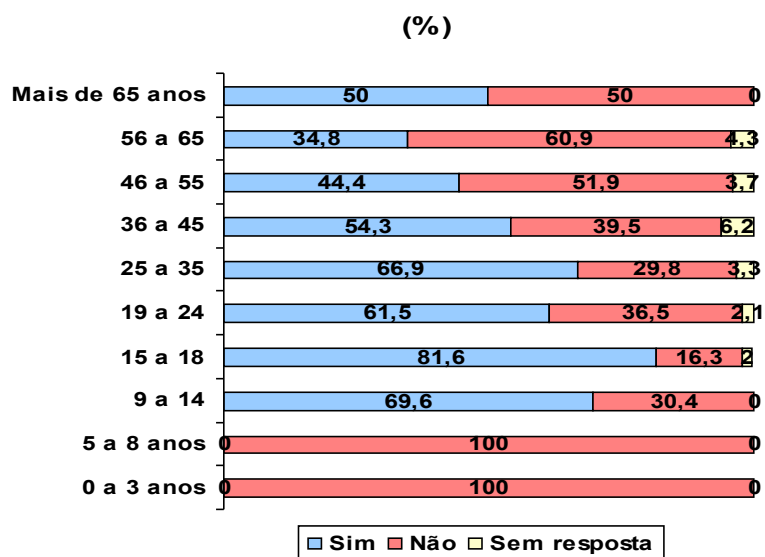
Como já se mencionou aqui alguns dos agentes de violação e violência contra as crianças e adolescentes podem estar no grupo familiar e na comunidade, mas existem outros responsáveis por essas omissões e atos e desses um que se destaca e que o Diagnóstico aponta é a polícia.

Na pesquisa do diagnóstico também se levantou que violência policial contra moradores de rua possui maior incidência sobre as crianças e adolescentes (69,6% entre 9 a 14 anos e 81,6% entre 15 e 18), o que confirma uma maior exposição deste segmento a mais esta modalidade de insegurança além da clara violação de seus direitos.

Na passagem abaixo os autores da pesquisa analisam essa população *sob a ótica dos motivos que a levou a morar na rua*.

Destacamos, como fato relevante, o uso de drogas ilícitas, especialmente entre os mais jovens, e de bebidas alcoólicas entre os mais velhos. Os conflitos familiares estimulados por essas substâncias levaram contingentes de crianças, adolescentes e adultos a saírem de seus lares, reproduzindo essa forma de vida na rua. Além disso, houve relatos que situaram a estadia na rua motivada pelo simples desejo de fazê-lo. Entretanto, esse discurso geralmente é entrelaçado por outras ordens de motivações problemas, como os acima destacados: abandono, dependência química e alcoólica, desilusões amorosas, entre outras motivações (Governo do Estado do Ceará/ STDS/ GPDU/UECE, 2008, slide 48, 2008).

Gráfico 30 – Violência policial por idade



Fonte: Diagnóstico sócio-econômico de crianças, adolescentes e adultos moradores de rua na cidade de Fortaleza (2008).

Excluindo os fatores que, mais se refiram aos adultos do segmento estudado, como desilusões amorosas e a dependência alcoólica, tem-se aí um desenho das motivações que levam à

situação de moradia na rua e que confere com os relatos de outros estudos (EI, 2007; ABREU, OLIVEIRA & XAVIER, 2005) e de profissionais da rede de atendimento colhidos desde investigações passadas empreendidas por mim, como quando pesquisei sobre abrigos.

No diagnóstico constataram o uso corriqueiro de drogas e o crescimento do uso do crack. Contudo esse fator não deve ser superestimado sem estudos mais aprofundados sob risco de ceder a tentadora e cômoda saída de hipertrofiar uma causa sobre as demais. Assim estaria se fazendo coro com a frequente monocausalidade atribuída no senso comum a esse elemento. O fenômeno crack ainda é relativamente recente no campo social o que faz com que seu impacto seja sentido de forma mais intensa e, talvez, por isso mesmo, ainda não tem sido suficientemente refletido pelo pensamento social no que se refere ao segmento morador de rua.

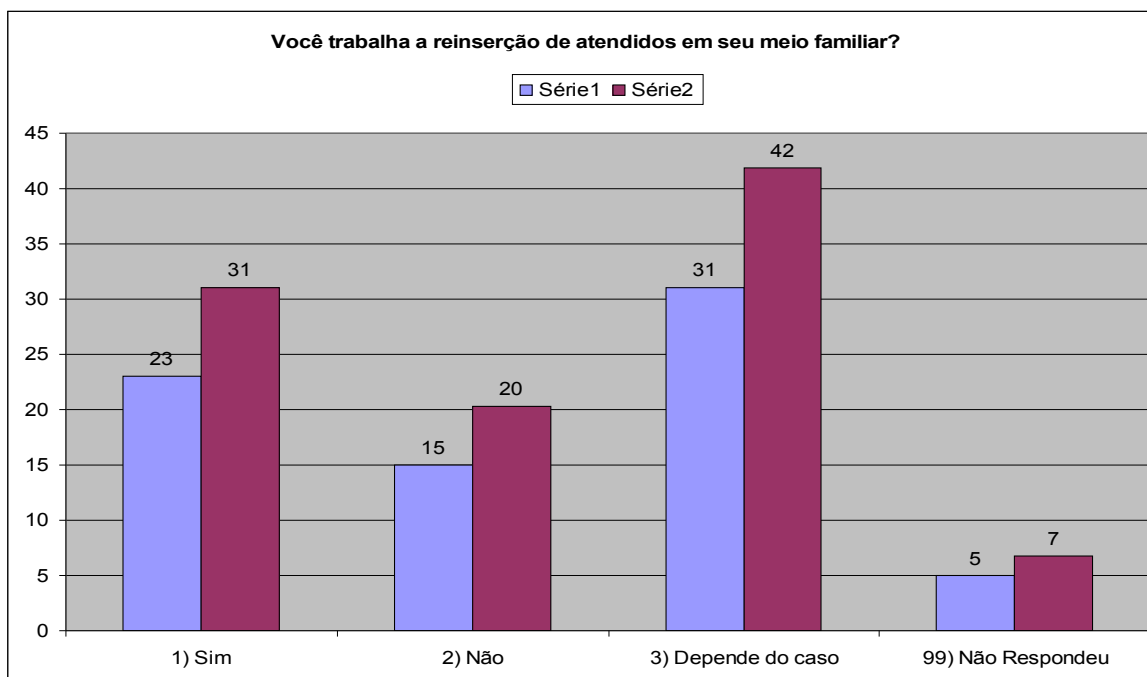
A pesquisa com abrigados que estavam em situação de rua, os censos das crianças e adolescentes nessa condição feitos pela Equipe Interinstitucional, assim como o que escutei nesta e na pesquisa sobre abrigamento levam a mesma conclusão a que a equipe que realizou a pesquisa diagnóstico da população moradora de rua chega sobre o segmento infanto-juvenil que ocupa o espaço rua, no tocante a questão da família, inclusive que, no que se refere a constatação de que grande parte desses garotos e garotas frequentam a rua e não moram nela.

A maioria destas crianças e adolescentes ainda não rompeu radicalmente com seus pares e familiares, mas mantém com eles relações estremecidas e difíceis, cujo arranjo familiar estrutural não corresponde ao significado de sobrevivência e convivência social desse contingente populacional (Governo do Estado do Ceará/ STDS/ GPDU/UECE, 2008, slide 49).

A questão dos problemas enfrentados pelas famílias desse segmento sempre foi foco de debate: por uns responsabilizando-a, sendo o grupo familiar, então, visto com desconfiança, culpabilizado pela situação de seus filhos, e por outros tratado como parte do problema que não pode dele ser seccionada, ao se focalizar apenas seus filhos. O reconhecimento do direito a convivência familiar e comunitária dessas crianças e adolescentes, de seu direito de ir e vir, de participação nos atendimentos socioassistenciais é decorrência do novo paradigma, portanto bem recente, tanto que o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária é de novembro de 2006.

Retornando ao *survey* desta pesquisa, quando questionados se realizam o trabalho de reinserção de seus atendidos a suas famílias, menos da metade dos 131 educadores responderam que sim, 59 ou 45% deles para ser mais preciso. 48 ou 36% deles respondeu com a opção *depende do caso*, 17 ou 12% assinalaram que não e 7 ou 5% não responderam.

Gráfico 31 – Distribuição dos educadores por sua autoavaliação se realizam trabalho de reinserção familiar – Estado

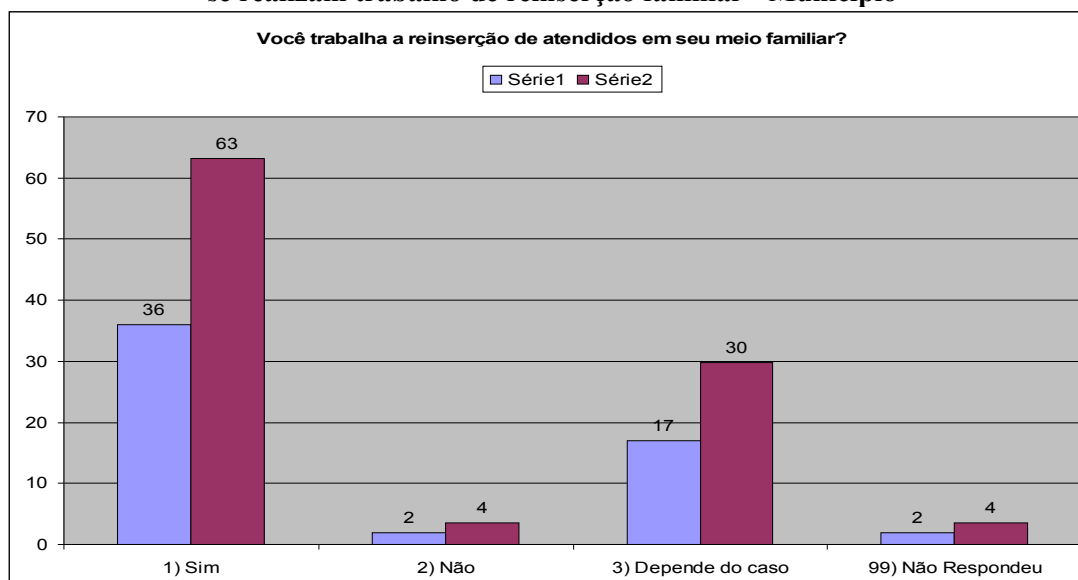


Elaboração: Marcos Castro

Entre os educadores do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola a maioria, 42% respondeu que depende do caso, 31% respondeu que sim, 20% respondeu que não e 7% não responderam.

Entre os pesquisados do Ponte de Encontro 63% responderam sim, 30% responderam depende do caso, 4% responderam que não e mesmo percentual preferiu não responder.

Gráfico 32 – Distribuição dos educadores por sua autoavaliação se realizam trabalho de reinserção familiar - Município



Elaboração: Marcos Castro

Se juntarmos os que responderam “sim” com os que responderam “depende do caso”

teremos um total de 81% de profissionais que lidam em menor ou maior grau com a questão da reinserção parental de seus assistidos. Isso, todavia, não muda o fato que a priori esta alternativa não foi afirmada resolutamente na questão nem pela metade dos investigados. Que explicações podem ser buscadas para que o resultado das respostas a essa pergunta tenha se desviado ao que idealmente seria esperado – que todos trabalhassem o retorno familiar?

Começarei pela opção em segundo lugar: “depende do caso”. Esta que pode parecer demonstrar tergiversação quanto a algo simples, na verdade, pode encerrar a impossibilidade de se tratar mais devidamente deste assunto através de uma questão objetiva com poucas alternativas para se marcar, sem a possibilidade de se registrar ao menos a particularidade de cada entidade. Evidente que cabe no “depende do caso” os insucessos e deficiências desse trabalho, que não depende apenas dos profissionais e nem somente de suas organizações. Como cabe aqui também – e na resposta “não” – a insatisfação de profissionais que não veem seus esforços alcançarem resultados conforme suas expectativas e, mesmo, conforme as potencialidades do atendimento que não estão ainda sendo aproveitadas.

O “depende do caso”, contudo, parece-nos, principalmente chamar atenção para outro problema: educadores diagnosticarem que existem casos em que mesmo havendo parentes não é possível ou não parece preferível mesmo que se encaminhe o atendido ao seu grupo parental, seja por este ou/e por sua comunidade de origem oferecerem riscos ao desenvolvimento e até à vida da criança ou do adolescente, daí considerar-se que também por esta razão não se consegue trabalhar sempre a reinserção na família.

Aqui, penso que não há como não adentrar em certo exame do contexto institucional desses profissionais para fazermos avançar a discussão. Considero que contribuiu tanto para a marcação da opção “depende do caso” como para a da alternativa “não” o fato de (1) as próprias instituições direcionarem seu atendimento de forma a privilegiar outros públicos ou (2) a pautar de forma diferenciada a questão.

O próprio programa de abordagem de rua do Estado não intermedia encaminhamentos de seus assistidos em *situação de vivência na rua* aos abrigos estaduais ou conveniados a ele. O encaminhamento é assegurar que a criança ou adolescente saia da rua, encaminhando-o a sua casa ou, quando solicitam, levando-os ao Espaço Viva Gente, que possui atividades educativas, serviço social e albergue entre outros serviços, que de certa forma permitem que esses meninos e meninas possam ter um refúgio enquanto permanecem na rua. Em suma, praticamente não se encontra adolescentes oriundos de *situação de rua* nas unidades de abrigo vinculadas ao Estado.⁵¹ Todavia

⁵¹Posso, afirmar isso também com base em pesquisa que realizei com o Prof. Abreu no ano de 2007 quando visitamos e entrevistamos profissionais dessas instituições. Também no Município tivemos a oportunidade de perceber que é reduzido o número de abrigados provenientes da *situação de vivência nas ruas*.

como os “amarelinhos” lidam com crianças e jovens que possuem ainda laços com a família, pois senão não tem sentido a ideia de meta de cadastramento no benefício, deles como fiscalizadores de que a contrapartida, que é da família não permitir que a criança ou adolescente volte ao espaço rua, é possível que muitos educadores reconheçam em seu trabalho esse papel de retorno familiar se concretizando ou ao menos se aproximando disso.

O programa de abordagem de rua municipal, o Ponte de Encontro, por sua vez, segue um caminho bem diferente. Este faz uma flexão sobre o tema, como veremos a partir de sua proposta pedagógica. Nos seus objetivos específicos o Projeto se propõe entre outras coisas a *favorecer o fortalecimento e a interação dos vínculos familiares e comunitários saudáveis para a promoção da vida*; e mais adiante fala em desenvolver *atividades de arte educação, esportivas, acompanhamento familiar e encaminhamentos*. Mas não cita literalmente reinserção ou retorno familiar. Mais adiante, na parte metodológica prossegue estabelecendo como encaminhamento prioritário o fortalecimento dos laços familiares e comunitários saudáveis e a construção da autonomia e da consciência como cidadãos (*ãs*) *protagonistas de suas histórias pessoais e coletivas*.⁵² Quer dizer a questão não está ausente, mas recolocada a partir do primado dos interesses do educando, o centro não é a família, é a criança e o adolescente. Isso não significa que a questão da convivência familiar e comunitária não seja contemplada. Seu programa, porém, aparenta partir de uma subjacente problematização da família e demonstra avançar o seu foco na comunidade de origem – algo muito reiterado – como meio a ser fortalecido para o desenvolvimento do educando, questão que não cabe aprofundar aqui. Tal flexão muda o problema, que deixa de ser necessariamente manifesto na forma de *reinserção*, termo que dá um ar oposto ao formulado pelo Projeto, pois este termo passa a ideia de adaptação, de adequação, logo de aceitação e passividade ante ao que está posto. Tal elaboração certamente influi sobre seus agentes, mesmo que restem posições discordantes. Talvez se a pergunta no questionário fosse com um sentido menos fechado, em vez de “reinserção familiar” falasse de “convivência familiar” ou “fortalecimento dos vínculos familiares” as respostas não seriam tão díspares no caso dos profissionais do Município.

O comentado fenômeno do Estado e Município estarem atendendo principalmente a outras “clientelas” em seus abrigos é na realidade um aspecto de sua inclinação, a princípio, de atender a todas as clientelas. O Poder Público, por sua própria especificidade, tornou-se inapelavelmente responsável em prover atendimento a todos os perfis de públicos como se fosse mesmo um elemento genético seu. A história, porém, mostra que esse entendimento foi construído ao longo dos séculos. De qualquer forma, por esta questão não há como ele não atender àquelas crianças e adolescentes com vínculos familiares fragilizados, logo ter que trabalhar a reaproximação familiar,

⁵² Extraído do documento Proposta Pedagógica do Projeto Ponte de Encontro da FUNCI.

que é a primeira alternativa preconizada como preferível a essa clientela (ECA Art. 23, Art. 92, Art.100 e Art. 101).

3.4. Como se faz um educador de rua?

Pretendo aqui apresentar a questão da formação dos educadores sociais de ambos os programas tomando aqui o *fazer um educador* do ponto de vista de como este é construído depois de seu ingresso em sua instituição empregadora. A formação desse profissional de um ponto de vista mais geral é anterior a isso, se dá pela combinação mesmo de todos os elementos constituintes de suas experiências de vida com o que a entidade vai lhe trazer de ideias e práticas, mais o que constitui a própria razão deste ter optado por se tornar um educador social, se foi pressionado a isso por que foi a oportunidade de trabalho que lhe apareceu, ou a mais vantajosa das que lhe apareceram num momento de precisão, ou se gradativamente foi caminhando para essa função por escolhas anteriores, como seu engajamento em grupos ou causas sociais que lhe prepararam para uma disposição para realizar o que se tornou depois seu trabalho. Mas esses outros componentes do debate serão tocados na seção subsequente a esta.

Sobre orientações oferecidas no programa para lidar com as situações encontradas na rua

Nesse ponto, averiguo apenas duas das muitas temáticas que podem ser trabalhadas na orientação dada pelos programas de abordagem aos seus educadores de rua, no caso referentes a: 1) abordar educandos que tenham sido alvo de violência física ou; 2) que tenham cometido prática infracional, pois estas se incluem na problematização que teço aqui sobre o público-alvo dos educadores, retomando aqui: a ambiguidade do atendimento entre proteção e contenção social desse segmento. Evidentemente existem outras temáticas que poderiam ser exploradas, tal como se esses profissionais são preparados para atender usuários adictos de substâncias psicoativas, não explorada na pesquisa, mas sobre a qual reuni evidências de que se trata de fato de uma lacuna.

Ao serem perguntados se recebem orientação para lidar com crianças e adolescentes vítimas de violência física, os pesquisados do programa da STDS responderam da seguinte forma: 72% marcaram que sim; 26% assinalaram que não e; 2% não responderam nada.

Tabela 16 – Orientação acerca do público vítima de violência – Estado

Você recebe orientação de como lidar com as situações em que os meninos são vítimas de violência física?		
	ABS	%
Sim	53	72
Não	19	26

Não Respondeu	2	2
TOTAL	74	100

Elaboração do autor

Os investigados do programa da FUNCI responderam da seguinte forma: 79% registraram que sim, recebem orientação para lidar com esse perfil; 21% assinalaram que não.

Tabela 17 – Orientação acerca do público vítima de violência – Município

Você recebe orientação de como lidar com as situações em que os meninos são vítimas de violência física?		
	ABS	%
Sim	45	79
Não	12	21
Não Respondeu	0	0
TOTAL	57	100

Elaboração do autor

Conforme demonstrado, há respostas positivas e negativas por parte de profissionais que atuam nas duas organizações, sendo as respostas “sim” a ampla maioria e as frequências dos educadores das duas instituições bem aproximadas, com a diferença de que entre os educadores do Ponte de Encontro houve um pouco mais de “sim”.

As razões dessa contradição entre os inquiridos, de uns demonstrarem acreditar que recebem orientação para atender a crianças e adolescentes que são vítimas de violência física e outros demonstrarem que não a recebem, pode se dever simplesmente a uma divergência de pontos de vista diferenciados de funcionários, uns que avaliam a preparação que recebem como insuficiente para esta questão ou que consideram que para este tipo de situação simplesmente não foram de fato orientados ainda e entre os que aprovam a orientação repassada ou pelo menos reconhecem que ela, mesmo não sendo a *ideal*, está ao menos direcionada à questão. Sendo isto, poderia se inferir que os educadores do Município acreditam mais que recebem orientação para essas situações que os educadores do Governo do Estado.

Os dados do questionário não deixam pistas para outras conclusões mais objetivas e o aprofundamento da compreensão dessa divergência por parte de alguns profissionais talvez só possa se dar por um estudo mais qualitativo dirigido a esta questão.

Os investigados também foram indagados sobre se recebem orientação pra lidar com crianças e adolescentes autores de ato infracional. Os 74 educadores do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola deram as seguintes respostas: 72% destacaram sim; enquanto 24% responderam que não e; 4% se abstiveram.

Tabela 18 – Orientação acerca do público autor de infração – Estado

Você recebe orientação de como lidar com as situações em que os meninos comentem atos infracionais?		
	ABS	%
Sim	53	72
Não	18	24
Não Respondeu	3	4
TOTAL	74	100

Elaboração do autor.

Enquanto entre os profissionais do programa Ponte de Encontro obtivemos⁵³: 79% marcaram sim, que receberiam orientação para lidar com crianças e adolescentes autores de ato infracional, já 21% se posicionou pelo não, de que não a receberiam.

Esses números são praticamente os mesmos da distribuição de respostas dos educadores à pergunta anterior, a única diferença foi a passagem de 2% de “não” na resposta a pergunta precedente para a abstenção a responder nesta questão entre os educadores do PCFRDE. Tal uniformidade converge de que são os mesmos educadores que se posicionam da mesma forma tanto numa quanto noutra questão, o que denota que não deve se tratar de mera coincidência.

Tabela 19 – Orientação acerca do público autor de infração – Município

Você recebe orientação de como lidar com as situações em que os meninos comentem atos infracionais?		
	ABS	%
Sim	43	79
Não	14	21
Não Respondeu	0	0
TOTAL	57	100

Elaboração do autor.

Analisando os questionários de cada inquirido que respondeu “não” a esta pergunta estes apontam para as mesmas deduções para justificar esta resposta que as que reuni para justificar a resposta “não” à questão anterior: os pesquisados acreditam que não recebem de fato a preparação para lidar com este tipo de situação. Tanto a pergunta da questão anterior quanto esta falam em *orientação*, que aqui tem o significado de preparação também, mas o termo *orientação* pode ser interpretado também em sentido mais restrito a isso e pode também ter ocasionado em parte estas posições divergentes.

Contudo nesta questão aparece um elemento novo se comparada com a anterior, que pode contribuir para melhor se entender a resposta “não”. Dos 32 pesquisados que deram esta resposta: 21 deles também responderam que foram ameaçados ou agredidos no cumprimento de seu trabalho (13 entre 18 do PCFRDE e 8 de 14 do PE); destes 18 sofreram este tipo de violência por parte de

⁵³ O plural se justifica aqui, pelo fato desta etapa da pesquisa ter sido realizada numa pesquisa coletiva.

assistidos – não necessariamente infratores (11 do PCFRDE e 7 do PE); 7 por parte de pessoas da população em geral (3 do PCFRDE e 4 do PE) – sendo um dos possíveis fatores desta ação a condenação do que se acredite ser o trabalho do educador, ao ver nele um acobertamento a adolescentes que os agressores no caso, condenem e estigmatizem; 6 por infratores da comunidade ou da rua (5 do PCFRDE e 1 do PE); 1 por parte de policiais (do PE) e; 8 destes por mais de um desses atores (5 do PCFRDE e 3 do PE).

Todos estes personagens que foram autores de violência psicológica ou física contra profissionais pesquisados convergem dentro de um mesmo sentido lógico para agirem contra estes, no caso, em razão, essencialmente, do contexto e do público de trabalho dos educadores, quer seja nas comunidades de origem das crianças e adolescentes em *situação de risco* ou na rua. A conduta desviante dessa “clientela”, mesmo quando não delitiva, se relaciona com essas formas de violência contra eles por vias tais como a da exposição e desproteção social, do estigma, entre outros fatores, e esses tipos de violência podem se estender aos educadores, estes sendo alvos, inclusive de seus atendidos, como, segundo eles aconteceu.

Com este cruzamento de dados, pode-se entender que, principalmente, alguns educadores, mesmo estes sendo a minoria, desconfiem de uma possível orientação que tenham recebido com essa finalidade, quando estes já tenham se encontrado frente a situação de ser alvo de violência e ainda mais quando esta volta a se repetir.

Não obstante, lidar com crianças e adolescentes nas situações de violação de direitos já é em si bastante complexo. A situação de *conflito com a lei*, o estigma e as marcas que isto traz em termos identitários, à autoestima e as formas de sociabilidade desses sujeitos demandam uma combinação de saberes que apenas atividades formativas de curta duração, mesmo que periódicas podem não suprir.

A questão da formação

Esta pauta foi muito tocada tanto por educadores quanto por representantes das entidades empregadoras, é frequente entre os autores que tratam de Educação Social, inclusive entre alguns dos pesquisadores dos profissionais da rede local, que registraram tanto a importância da formação quanto a importância que os próprios educadores remetem a ela. Por isso e devido à sua complexidade foi a ela dedicada uma série de indagações no questionário desta pesquisa.

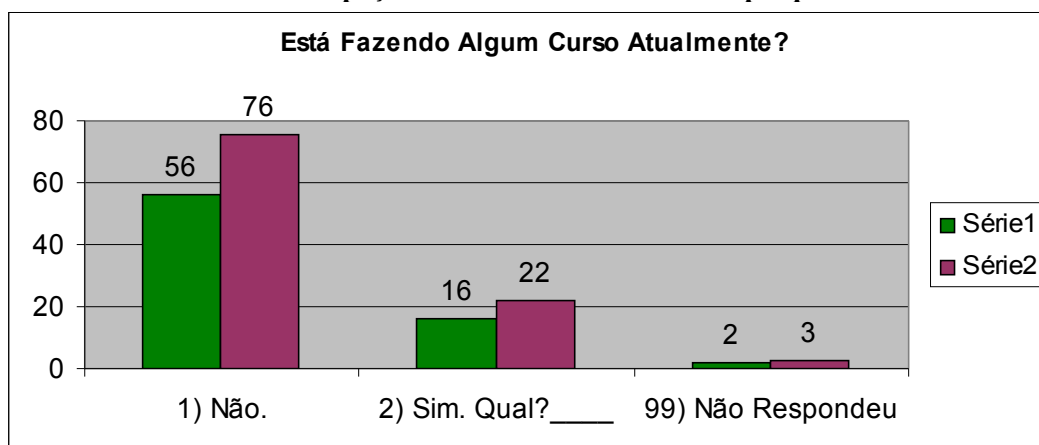
As atividades de formação, conforme pude perceber neste estudo, são consideradas necessárias para o permanente exercício pleno das funções dos profissionais estudados, devido à dinâmica da realidade com que lidam e à sua própria complexidade. Tais ações ganham maior relevância devido aos educadores sociais não possuírem ainda um curso de formação técnico ou

acadêmico de caráter permanente para seu ofício como ocorre com outras profissões e com a sua própria em outros países.

Adentrando à análise do material colhido via questionário, primeiramente nele se questionou aos pesquisados se naquele momento estariam participando de algum curso de capacitação, que chamam de *formações*. A maioria dos respondentes do programa “Fora da Rua”, 76% não estavam em nenhum curso, contra 22% que estava e 3% não responderam. Do “Ponte” 68% também não estavam participando desse tipo de atividade, enquanto 28% participavam e 4% não deram resposta.

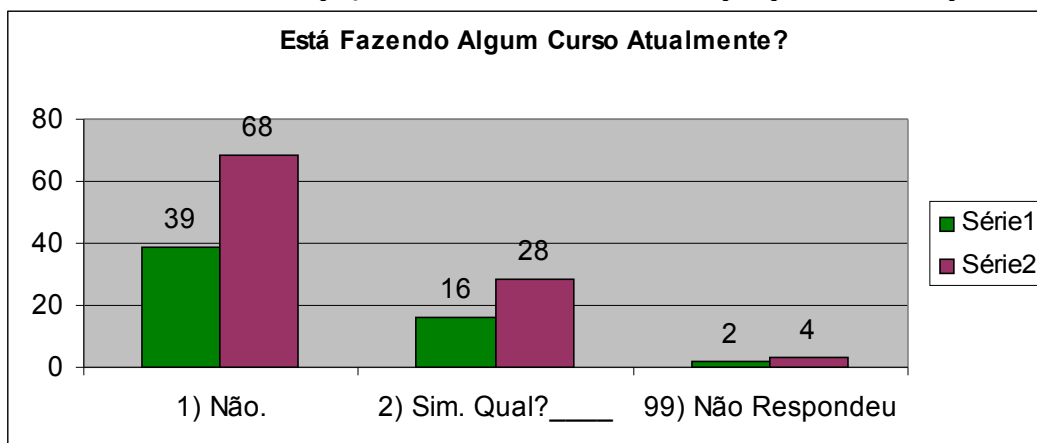
Considero interessante que em torno de um quarto do universo pesquisado, em cada um dos programas focalizados, tenha respondido que estivesse envolvido em atividade de formação, uma vez que nos grupos focais reclamou-se que estas eram mais frequentes anteriormente do que hoje. Interessante por estar havendo *formações*, por estarem acontecendo em cada instituição ou uma mesma para a qual educadores de ambos os projetos foram liberados para participar. Pois poderiam estar participando de uma formação conjunta ou oferecida para educadores de qualquer instituição, como é comum dentro da Equipe, ou estarem envolvidos em diferentes atividades de formação que estivessem ocorrendo simultaneamente. Isso porque diferentes instituições realizam ações nesse sentido, pautando diferentes pontos do emaranhado de questões que estão implicadas no atendimento a “clientela”.

Gráfico 33 – Participação em curso no momento da pesquisa – Estado



Elaboração: Marcos Castro

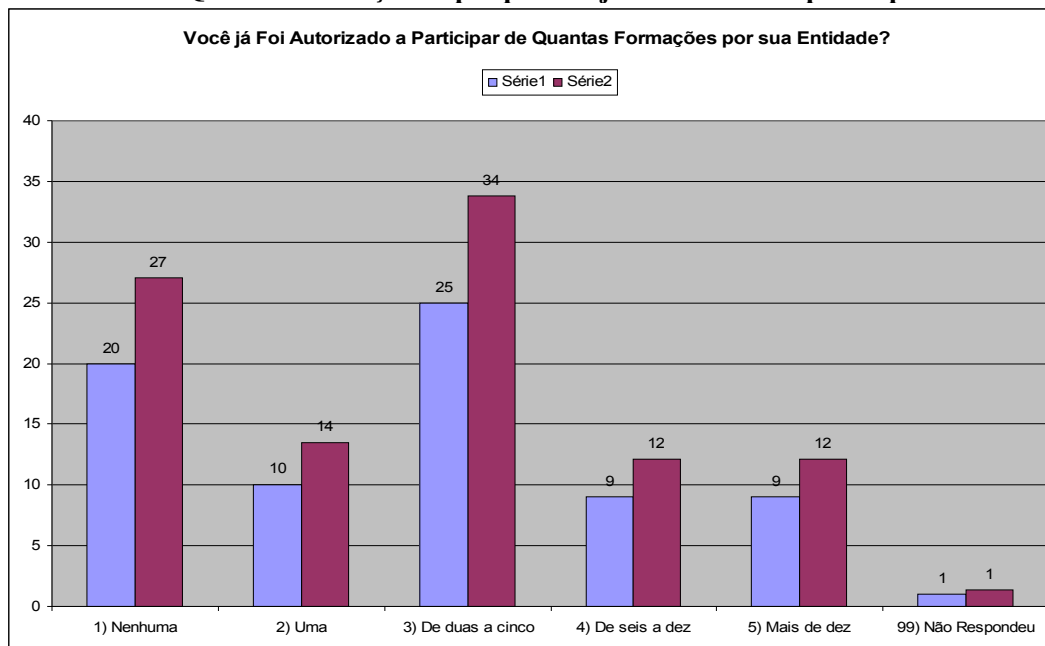
Gráfico 34 – Participação em curso no momento da pesquisa – Município



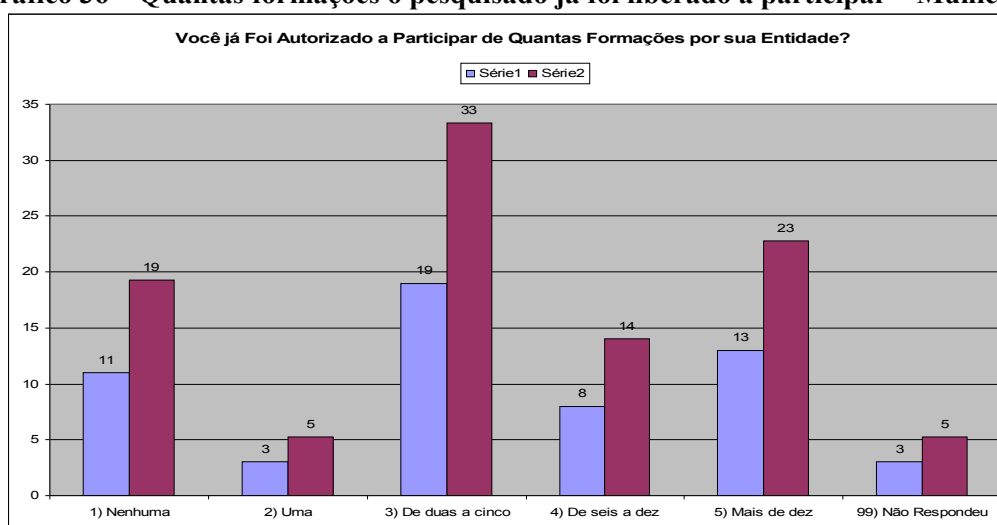
Elaboração: Marcos Castro

Ao serem inquiridos se já foram autorizados a participar de alguma *formação* por sua instituição, os investigados do PCFRDE, em sua maioria, 72%, afirmaram que sim, contra 27% do total que afirmaram que não teriam participado desse tipo de atividade e 1 educador ou educadora que se absteve de responder, mas este deve também ter feito parte de alguma outra, pois na pergunta seguinte, sobre quanto tempo teria se passado desde sua última *formação*, este respondeu que se decorreu seis meses, o que elevaria o número aqui dos que tiveram esse tipo de liberação para 73%. Dos que teriam participado de *formações*, a maior parcela, 34% responderam que se envolveu em dois a cinco eventos do tipo, enquanto 14% teriam tomado parte em apenas uma dessas programações, 12% teriam participado de seis a dez e percentual igual teria sido liberado para mais de dez, tal como mostra o gráfico 31.

Entre os inquiridos do PE, 75% responderam que foram autorizados a participar de *formações* contra 19% que responderam não terem sido autorizados a participar de nenhuma. Um terço deles, 33%, inclusive teriam participado de dois a cinco eventos do tipo, 23% já teriam participado de mais de dez, 14% teriam tomado parte em seis a dez, 5% de uma apenas e 5% não responderam.

Gráfico 35 – Quantas formações o pesquisado já foi liberado a participar – Estado

Elaboração: Marcos Castro

Gráfico 36 – Quantas formações o pesquisado já foi liberado a participar – Município

Elaboração: Marcos Castro

Entre ambos os programas houve similaridades quanto aos percentuais dos que foram autorizados a participar (PCFRDE – 72% e PE – 75%) dessas atividades, entre aqueles que a teriam tido para duas a cinco (PCFRDE – 34% e PE – 33%) e para seis a dez (PCFRDE – 12% e PE – 14%) *formações*.

Entretanto houve disparidade entre as respostas referentes aos que alegaram não ter recebido permissão para tal (PCFRDE – 27% PE – e 19%), entre aqueles que teriam participado de uma dessas capacitações (PCFRDE – 14%, PE – 5%) e entre aqueles que teriam sido liberados para mais de uma dezenas desses cursos (PCFRDE – 12%, PE – 23%).

Aparentemente esses números apontam para uma maior facilidade para o educador

conseguir liberação por parte do seu programa para participar desses eventos se este estiver na Prefeitura do que se estiver no Estado. Contudo, se cruzarmos esses dados com outros podemos desfazer essa aparente indicação, por exemplo se considerarmos a variável tempo na instituição.

75% dos educadores do PCFRDE que responderam não terem sido autorizados a ingressar em nenhum curso estavam há menos de um ano no programa. Os outros são educadores com *tempos de casa* inferior a cinco anos, representando em números absolutos, se comparados com o contingente do programa, uma ocorrência ínfima⁵⁴. Um desses educadores é exceção, pois respondeu estar há mais de dez anos, mas pode ser um caso de pesquisado que respondeu sobre seu tempo de instituição pensando no Governo do Estado ou simplesmente na secretaria como seu empregador e não como se a pergunta tratasse do programa. Mesmo que possa estar há tanto tempo no Estado esse profissional pode, no entanto, só recentemente estar na sua atual colocação de educador de rua.

No caso do PE, encontramos outra similitude entre os números dos dois programas apresentados pelo questionário: no “Ponte” cerca de 70% dos educadores que assinalaram a alternativa *nenhuma (formação)* estavam na instituição há menos de 1 ano. Os demais respondentes também se dispersam em números absolutos pífios, de um a dois educadores em tempos médios, de 3, 6 e 7 anos na instituição.

E, evidentemente, um educador não ter sido autorizado a comparecer a nenhuma capacitação pelo programa em que estava até o momento em que se realizava esta pesquisa não significa que este nunca tenha feito parte de algum desses cursos, logo tal questão não pode ser levada em consideração para se medir o nível de investimento em formação feito pelas instituições junto a esses profissionais, haja vista que há uma razoável circulação desses educadores entre as entidades. De qualquer forma, como não deve ser de se estranhar, se apresenta também como um fator para o aparente número razoável de não participações em eventos formativos o contingente razoável de profissionais recentes nessa função de educador. Outros condicionantes devem influir nesse dado, como a frequência com que cada organização realiza formações e o nível de interação entre as próprias entidades, o que pode favorecer a liberação de educadores seus para iniciativas de capacitação oriundas de outras instituições.

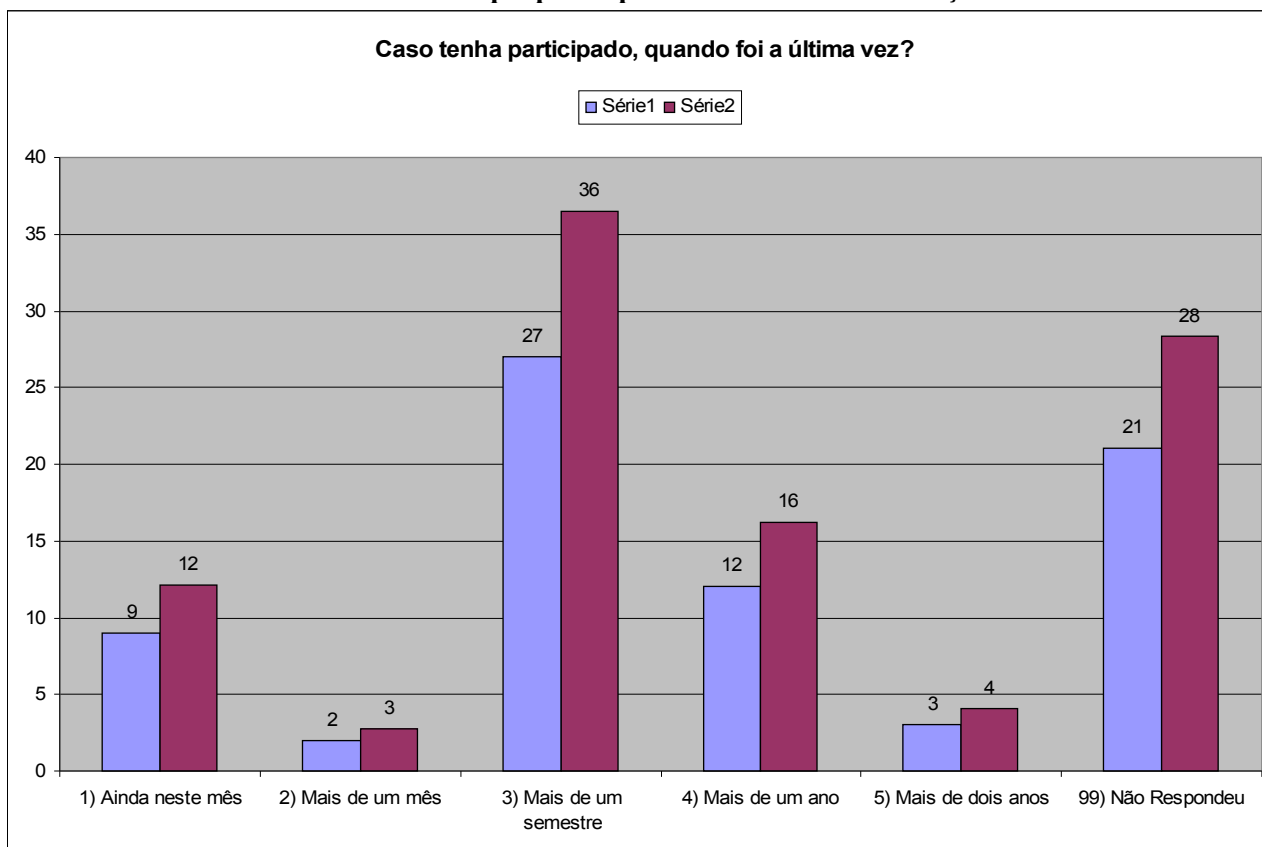
Não obstante, percebe-se que as OGs, aparentemente de forma bem homogênea em termos de proporcionalidade, têm possibilitado o acesso a seus educadores a *formações*, de forma que a maioria deles já haviam participado de algumas, havendo uma discreta maioria de educadores que participaram de duas a cinco dessas atividades.

Quando questionados “caso tenham participado de alguma *formação* quando foi a última

⁵⁴ Sendo 1 educador com 1, outro com 3 e mais outro com 4 anos de instituição, que não teriam recebido permissão para participar de nenhuma capacitação.

vez que isso ocorreu?” os educadores do “Fora da Rua” assim dividiram suas respostas: pouco mais de um terço, 36% teriam participado há mais de um semestre; mais de um quarto deles, 28% não responderam; 16% responderam que fazia mais de um ano; 12% haviam passado por uma formação no mês corrente em que respondiam ao questionário, e 4% informaram que haviam feito parte desse tipo de atividade há mais de dois anos e 3% marcaram a opção de que tinham participado de uma há mais de um mês.

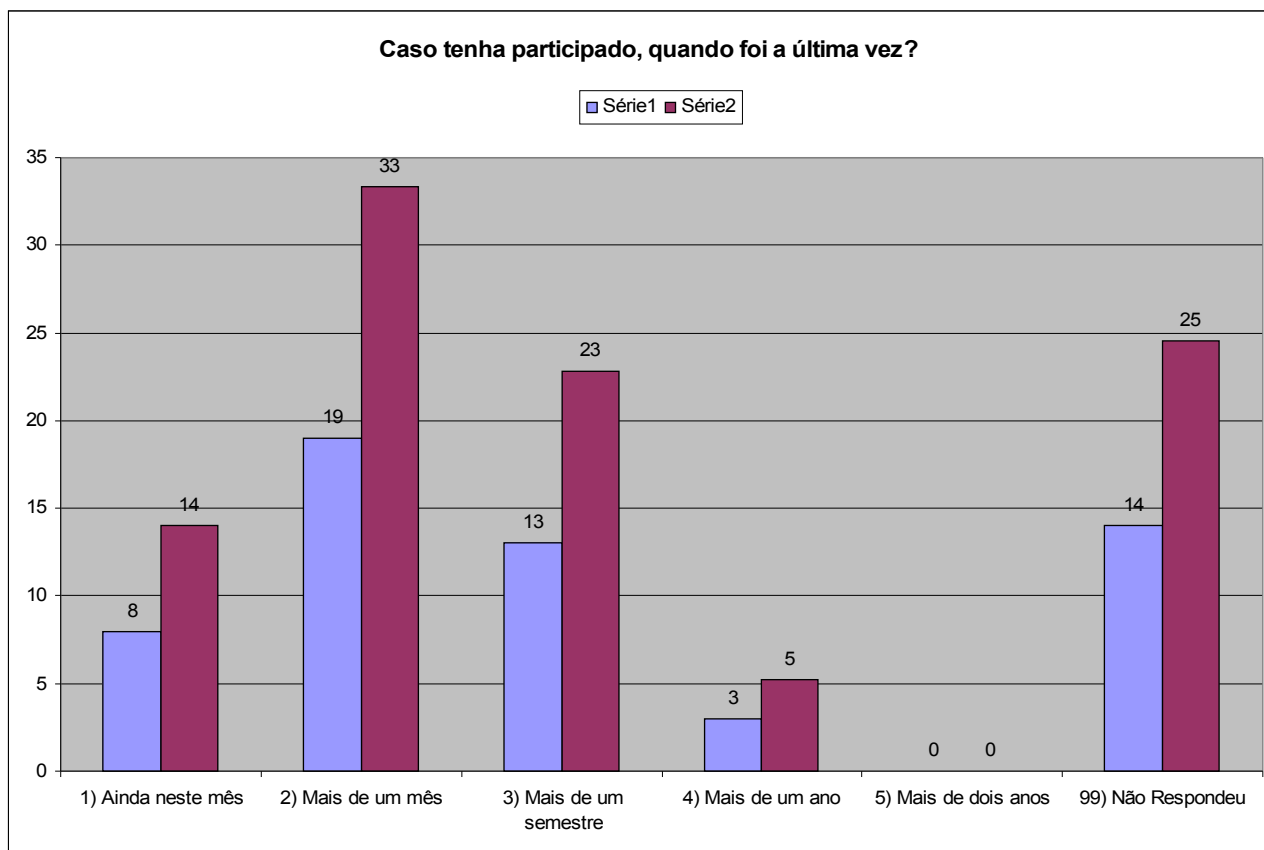
Gráfico 37 – Última vez que participou de um curso de formação – Estado



Elaboração: Marcos Castro

Quanto aos educadores do “Ponte”, estes assim distribuíram suas respostas: um terço, 33% teriam participado há mais de um mês; um quarto deles, 25% não responderam; 23% responderam que fazia mais de um semestre; 15% haviam passado por uma formação no mês corrente em que respondiam ao questionário, e 5% informaram que haviam feito parte desse tipo de atividade há mais de um ano, o tempo máximo a que profissionais desse programa, que participaram de algum curso, estariam sem tomar parte em nenhum evento do gênero.

Gráfico 38 – Última vez que participou de um curso de formação – Município



Elaboração: Marcos Castro

Dos educadores do programa estadual que não responderam, com exceção somente de 1 deles, todos tinham respondido que não tinham sido liberados para participar de alguma capacitação, logo não poderiam também responder quando foi sua última presença em tal acontecimento. Como foi visto acima também estes, em sua maioria, possuíam então pouco tempo no programa. E a única exceção respondeu que tinha apenas sido autorizado a participar de apenas uma formação. Talvez o tempo decorrido desde então não correspondesse a nenhuma das alternativas o que o levou a não poder marcar uma resposta. No caso dos profissionais do Programa municipal o mesmo se repetiu com o diferencial de que alguns dos não respondentes nesta questão também não tinham respondido a indagação a respeito de quantas *formações* teriam podido participar.

A primeira coisa que se pode observar é que os educadores do PCFRDE em geral, considerando os maiores percentuais de respostas, estavam há mais tempo sem compor o quadro de cursos do que os do PE como pode-se ver na comparação construída abaixo.

O número de educadores que afirmaram ter ficado mais de um ano sem participar de cursos, que eram então pertencentes ao PCFDE, é mais de três vezes superior ao número de educadores do PE que responderam ter decorrido o mesmo tempo desde sua última *formação*; enquanto que o percentual de “amarelinhos” que teriam apenas um mês como o tempo transcorrido desde sua

última capacitação foi dez vezes menor ao apresentado nas respostas dos educadores do PE. E a opção “Mais de dois anos” não teve nenhuma marcação por parte dos educadores do Município. A única frequência em que há convergência de ambos os programas é a que corresponde a quantos profissionais haviam participado do referido tipo de atividade no mês em que respondiam ao questionário. Tais elementos atestam que, conforme os próprios educadores, naquele momento o programa de abordagem da Prefeitura de Fortaleza tinha em seu contingente de educadores um maior número de profissionais que, em diferentes escalas de tempo quanto ao seu engajamento nas chamadas *formações*, se destacavam mais na frequência a essa atividade que o contingente do programa estadual. Mas isso significa que os investigados do Estado participavam menos de *formações*? Ou que o Estado promovesse menos ações dessa natureza que o Município?

Tabela 20 – Comparação do tempo decorrido desde a última formação em que os educadores de rua de cada OG estavam inseridos

Programas	1ª Frequência	2ª Frequência	3ª Frequência	4ª Frequência	5ª Frequência
PCFDE	36% + de 1 semestre	16% + de 1 ano	12% naquele mês	4% + de 2 anos	3% + de 1 mês
PE	33% + de 1 mês	23% + de 1 semestre	15% naquele mês	5% + de 1 ano	Sem outra frequência.

Elaboração do autor.

Sobre os pesquisados do PCFRDE que estariam há mais tempo sem participar de uma *formação*, cruzei esse dado deles com suas respostas sobre: i) a quantidades de cursos que haviam feito, mais; ii) o seu tempo de atuação junto com o seu público-alvo e com; iii) o tempo de permanência na instituição. O que se pode concluir a partir de tal cruzamento de variáveis, tal como se pode observar na tabela 25 abaixo, é que, praticamente todo esse grupo de educadores, possuem em sua trajetória muitas formações de que já fizeram parte, até por estarem há algum tempo trabalhando com crianças e adolescentes, a maioria de oito a mais de dez anos. Alguns estavam há menos tempo no Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola, portanto participaram de atividades formativas anteriormente ao seu ingresso nesse programa, a partir das outras entidades pelas quais passaram. Isso explica por que, em comparação com o Ponte de Encontro, no programa estadual um número maior de educadores estava há mais tempo sem tomar parte em capacitações: porque grande parte destes já acumulavam esse capital, mesmo que não tenha sido todo ele, necessariamente, adquirido em sua atual organização.

**Tabela 21 – Cruzamento dos dados Último Curso
/Educadores por quantos Cursos fez/Tempo de Instituição
/Tempo de Atuação Com o Público-Alvo – Estado**

Último Curso	Educadores por quantos Cursos fez	Tempo de Instituição	Tempo de Atuação Com o Público-Alvo
Mais de 2 Anos	1 fez de seis a dez	Mais de dez anos	Mais de dez anos
	1 fez de duas a cinco	Menos de um ano	Dois anos
Mais de 1 Ano	1 fez mais de dez	Oito anos	Oito anos
	3 fez mais de dez	Mais de dez anos	Mais de dez anos
	1 fez de seis a dez	Mais de dez anos	Mais de dez anos
	1 fez de seis a dez	Quatro anos	Quatro anos
	1 fez de duas a cinco	Oito anos	Oito anos
	1 fez de duas a cinco	Quatro anos	Quatro anos
	1 fez de duas a cinco	Três anos	Mais de dez anos
	1 fez de duas a cinco	Menos de um ano	Mais de dez anos
	1 fez de duas a cinco	Menos de um ano	Cinco anos

Elaboração do autor

E o que o cruzamento dessas frequências demonstra é algo que ocorre também no programa municipal, porém em menor proporção, como a tabela 26 apresenta.

**Tabela 22 – Cruzamento dos dados Último Curso
/Educadores por quantos Cursos fez /Tempo de Instituição
/Tempo de Atuação Com o Público-Alvo – Município**

Último Curso	Educadores por quantos Cursos fez	Tempo de Instituição	Tempo de Atuação Com o Público-Alvo
Mais de 1 ano	1 fez de duas a cinco	Dez anos	Mais de dez anos
	1 fez de duas a cinco	Quatro anos	
	1 fez uma	Dois anos	Cinco anos
			Dois anos

Elaboração do autor

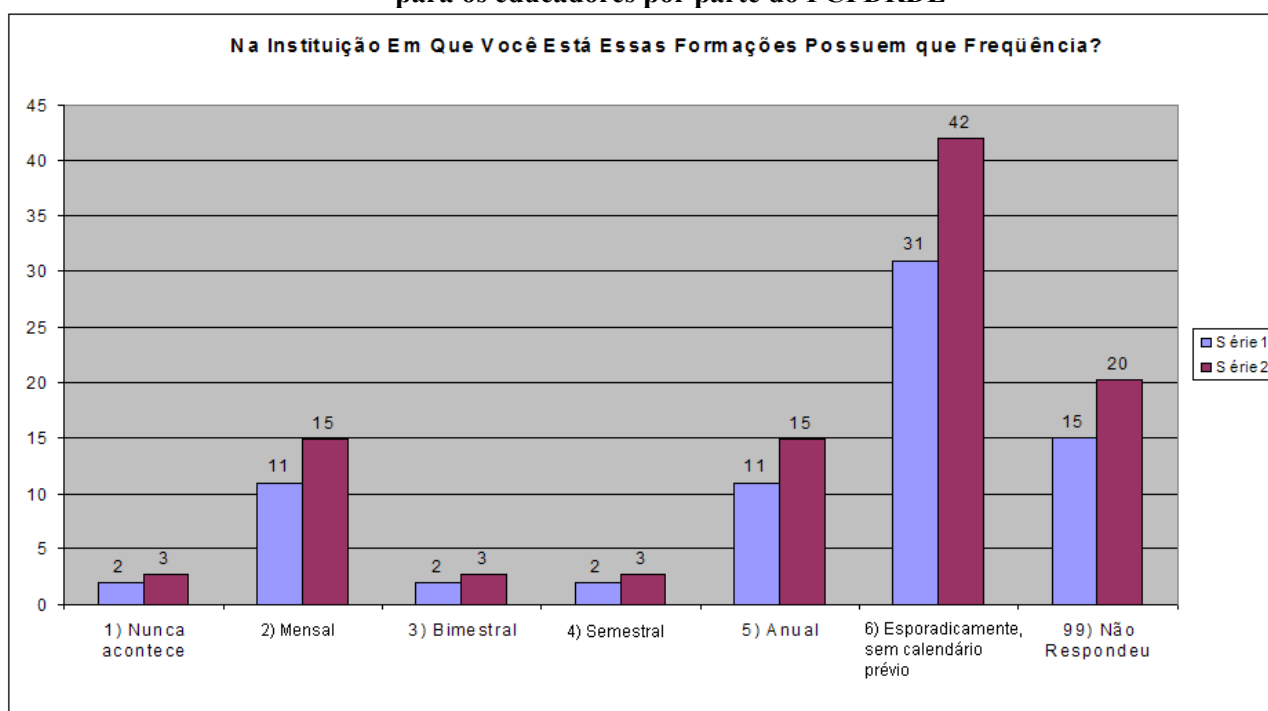
Quanto à questão se o PCFRDE realiza ou não mais *formações* que o PE, isso parece-me pouco relevante, pois a dinâmica dessas instituições quanto a esse ponto é de partilha dessas ações dentro da Equipe Interinstitucional, logo uma instituição não necessita se preocupar em cobrir toda a pauta que a formação dos educadores demanda pois frequentemente as outras instituições estão oferecendo cursos sobre as diversas temáticas implicadas com prática profissional dos educadores, cujas vagas são disponibilizadas para além da instituição promotora, quando a articulação e promoção da mesma atividade já não é uma ação conjunta entre as entidades.

Esse retrato nos mostra que 70% dos educadores do PE e 51% dos que trabalham na mesma função do PCFRDE, quando no momento da pesquisa, participaram de alguma atividade de capacitação há menos de um ano, o que permite deduzir que o então quadro de profissionais pesquisado possuía acesso recorrente a esse tipo de programação.

A questão da realização de *formações* pelas próprias entidades foi tocada quando foi buscado saber a frequência da realização das mesmas pelos dois programas.

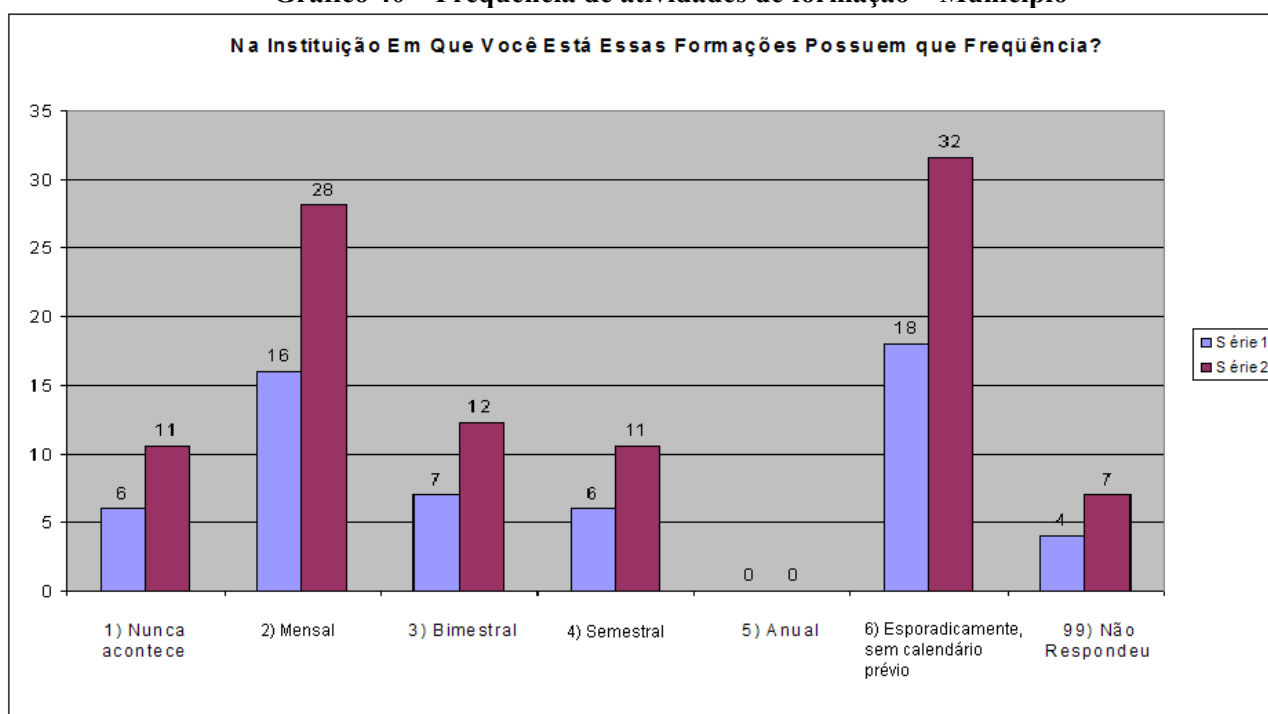
A esse respeito os educadores do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola assim se manifestaram: 42% responderam que sua entidade promove essas atividades *esporadicamente, sem calendário prévio*; em seguida vêm 20% do grupo que não ofereceu resposta; seguidos de dois percentuais de 15% tanto informando que estas ocorrem *mensalmente*, quanto que ocorreriam *anualmente*; em terceiro 13% não responderam; empatados em quarto encontramos 8% que dispõem em sua organização de cursos *bimestrais* ou *semestrais*; o restante dos educadores se dividem em três grupos com números idênticos e menos expressivos, de 3%, um apontando que ocorrem *bimestralmente*, outro *semestralmente* e que em sua entidade as formações *nunca acontecem*. Se totalizarmos todos os que atribuíram periodicidade à atividade formativa de sua instituição teremos 77% do total.

Gráfico 39 – Frequência de atividades de formação para os educadores por parte do PCFDRDE



Elaboração: Marcos Castro

Entre os inquiridos pelo questionário do Ponte de Encontro foram obtidos os seguintes resultados neste item: 32% optaram pela alternativa *esporadicamente, sem calendário prévio*; 28% escolheram a opção *mensal*; 11% foram atribuídos para *semestral*, e o mesmo valor 11% para *nunca acontece*; 7% não responderam e a alternativa *anual* não recebeu marcações. Ao todo, 83% atestaram que o programa realiza tais ações, com ou sem uma periodicidade determinada. 51% atribuíram alguma periodicidade a realização de formações pelo seu programa.

Gráfico 40 – Frequência de atividades de formação – Município

Elaboração: Marcos Castro

A contradição constatada entre os profissionais de ambas as instituições sobre se ocorrem as capacitações e com que frequência me leva a supor que se esse tipo de atividade possuía alguma regularidade ou: i) esta estava em processo de implantação, não sendo de domínio de todos os educadores; ii) por esta ou por outras razões não se mantinha a continuidade desejada o que poderia inspirar descrença de que se houvesse de fato uma periodicidade; iii) ou de fato os educadores tomaram os referenciais diferentes ao responderem à questão por falta de uma clareza sobre o ponto, até, possivelmente, pela própria amplitude de como a questão foi formulada, resultando nas respostas divergentes. Ou seja, no mínimo, se existia alguma periodicidade pretendida desse tipo de ação não era de conhecimento do conjunto dos educadores, mas talvez apenas de alguns e possivelmente não era cumprida “a risca”.

Pode caber ainda aqui a dúvida se essas respostas em que estas instituições aparecem nunca realizando ações de formação, não partiram pelo fato de alguns educadores terem entendido como sua instituição empregadora apenas o programa de abordagem de rua e não o que chamo aqui de matriz institucional, referindo-me ao Governo do Estado a partir da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS) e à Prefeitura Municipal de Fortaleza através da Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI). Isto porque as chamadas formações de iniciativa da própria matriz não necessariamente precisavam partir dos próprios programas dos educadores, mas poderiam ser ofertados por outros equipamentos de cada poder. Como o questionário não esclarecia esse detalhe, pode essa confusão ter ocasionado uma distorção nas respostas.

Observando todas os pontos elencados pelo questionário referentes à formação vê-se que a maior parte dos profissionais em foco, segundo eles próprios, já foram autorizados a participarem de cursos de formação (gráficos 31 e 32), que também a maioria dos mesmos teria participado de uma formação há menos de um ano (gráficos 33 e 34) e suas organizações realizavam *formações* (gráficos 35 e 36). Com isso, pode-se perceber que um número bem representativo de educadores estão mais envolvidos nesta questão e que, ainda segundo eles, a questão de sua constante capacitação dentro das entidades é uma realidade. Estes pontos me ajudarão a avançar para um dos argumentos desse trabalho, referente ao que chamo de modelamento técnico e moral dos educadores sociais a partir de suas instituições empregadoras, como parte destacada de um todo que corresponde ao campo social das políticas de atendimento e defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil.

Deixo para o capítulo seguinte, em que reúno as aspirações dos pesquisados captadas na investigação, a questão de que tipo de formação os educadores de rua em foco expressaram considerar necessária para o pleno exercício de seu trabalho. Faço isto cômico de que todos os pontos de uma pesquisa se interligam, mas que ainda assim separações, mesmo do que pode parecer inseparável, são inevitáveis e até necessárias, conforme o plano expositivo, para atender aos objetivos subjacentes da própria apresentação. Esta, por sua vez, quer seja de uma forma ou de outra, sempre segue certo arbítrio imposto pelos limites formais da construção textual e da necessidade de encadear os *data* e ideias de forma que facilite o transcorrer do que se quer expor e para se destacar aquilo que se pretende.

Sendo mais claro, como o tema das *formações* é aqui um meio e não um fim, creio poder dividi-la subordinando-a às questões que me orientam e pelas quais dividi esses dois momentos de análise sobre as representações dos investigados a respeito da formação, no caso como esta seria e como no entender deles deveriam ser.

As questões que guiam tal divisão são a de rastrear as pistas da construção do educador em cada programa e além deles, no âmbito da rede de atendimento e do universo da educação social local e a questão de que, feito uma vez feito esse mapeamento, observar como esse construto simbólico que é o *ser educador social* – que, evidentemente, esses sujeitos são entendidos aqui como mais do que essa construção –, já compreendido nesse processo de significação e de sua constituição como tal, parte dessa mesma base para apontar suas aspirações sobre o redesenho desse mesmo processo e o que isso revela de uma estrutura estruturada (o educador específico que estudo) em sua ação simbólica de se colocar como estrutura estruturante de mecanismos que o delineiam como tal.

3.5. Qual o sentido do que fazem, por que e para que o fazem

Motivação para ingresso na profissão

Foi questionado aos pesquisados sobre o que os motivou a ingressar no seu atual ofício, tanto nos grupos focais quanto, posteriormente, via questionário, dando-lhes sete sugestões formuladas com base, nas suas próprias falas, sendo elas: *o salário, gosto do que faço, a instituição em que trabalho, meu engajamento religioso, não ter possibilidade de trocar de emprego, mudar a vida das crianças e adolescentes e outros*. Os inquiridos deviam dar notas de 1 a 5 a cada alternativa, sendo a nota 1 a menos importante e assim gradativamente cada nota em ordem crescente representa maior pontuação até chegar a 5 como a mais significativa.

Apresentarei a demonstração dos resultados do questionário, depois analisarei seus possíveis significados à luz de seus depoimentos. A marcação feita a partir desses algarismos em cada alternativa segue esquematicamente apresentada abaixo na tabela, em que apresento as respostas dos educadores do programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola (como FR) e do Ponte de Encontro (PE). Na extremidade direita da tabela apresento a média ponderada dessas notificações.

Tabela 23 – Motivação

	Qual o motivo de exercer seu trabalho? (avalie cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o menos importante e 5 é o mais importante).											
	NOTA 1		NOTA 2		NOTA 3		NOTA 4		NOTA 5		MÉDIAS	
	FR	PE	FR	PE	FR	PE	FR	PE	FR	PE	FR	PE
1) O salário	7	11	8	8	28	19	8	9	13	6	3,21	2,71
2) Gosto do que faço	1	0	0	1	2	0	9	4	56	50	4,75	4,89
3) A instituição em que trabalho	1	4	6	5	16	17	19	15	25	13	3,93	3,57
4) Meu engajamento religioso	24	21	6	7	14	11	3	8	14	3	2,62	2,19
5) Não ter possibilidade de trocar de emprego	28	30	7	10	5	5	4	2	4	0	2,00	1,52
6) Mudar a vida das crianças e adolescentes	0	1	4	1	3	0	14	7	47	45	4,55	4,73
7) Outros	1	1	1	2	0	0	0	0	3	0	3,60	2,50
TOTAL	62	68	32	34	68	52	57	45	162	117	–	

Elaboração: Marcos Castro

A nota 5 totalizou 279 usos devido a alguns inquiridos terem conferido a mesma nota para mais de um item. De qualquer forma a nota mais alta foi a mais utilizada de todas o que pode indicar que identificam mais de uma razão para exercerem seu ofício, inclusive, com a mesma escala de importância.

Os educadores em questão demonstraram no questionário possuir sentimento de identificação com a profissão e este desponta como principal motivação para permanecerem em seu

trabalho, possuindo as médias mais altas: 4,89 entre os educadores do “Ponte” e 4,75 entre os “amarelinhos”. *Gosto do que faço*, inclusive, foi a opção que recebeu mais marcações, 123, motivação reforçada por outros fatores. Em entrevistas esta questão ficou patente, sem, no entanto, deixarem de expor que não estão satisfeitos com as condições de trabalho.

Eu trabalhava no comércio [...] mandei meu currículo... sete anos atrás, aí foi que eu fui ver, aí comecei a gostar, me identifiquei, aí pronto, faço o que eu gosto (Cassandra, PCFRDE).

No meu caso, por que a gente começa a se identificar. [...] você não conhece, mas quando você passa a conhecer você gosta, por mais que o trabalho seja duro, árduo. Você sabe que às vezes não tem retaguarda, você sabe que às vezes o problema...Você chegar ali e a porta fecha, mas você sempre tá ali, tem que achar uma brecha, eu acho que é um desafio. O nosso trabalho para mim é um desafio (Helena, PCFRDE).

A representação do seu trabalho como *desafio* foi recorrente. Quando colocado pela primeira vez num grupo focal, outras falas emergiram como uma “enxurrada” de falas reforçando a ideia de *desafio* e foram complementando, “desafio”...mas, “ um bom desafio”...

[...] Aí pegaram eu e botaram nessa área educador social de rua, aí um dia eu fui fazer uma visita domiciliar, aí quando eu senti aquilo ali, poxa, fui na residência das famílias fui lá no local, vi a situação mesmo, as pessoas cozinhando em latinha (eu tava com a cabeça mais experiente), aquilo ali me tocou...poxa (Atalanta, PCFRDE).

Outro elemento apontado, além das dificuldades, da superação, é a questão da sensibilização, ou do que se poderia chamar de quebra da *invisibilidade* dos meninos e meninas, quando aquele (a) profissional começa o seu trabalho e passa a ver sujeitos aos quais se acostumou a passar por eles na rua e seguir seu caminho sem o estranhamento, de como crianças podem viver nas ruas ou nos casebres que, muitas vezes, ele passa a conhecer por conta da sua profissão.

Ainda sobre a questão da identificação como educador, foi interessante ouvir de um deles a reivindicação-desabafo de que deveria ser papel do educador social o trabalho que hoje o Corpo de Bombeiros do Estado do Ceará realiza no programa *De Volta pra Casa* de levar crianças que *perambulam* pelas ruas para suas residências.

Eu acho que o educador pode exercer essa função que eles tão trazendo os bombeiros pra fazer, essa função, não só o educador ser um, tipo um babá da criança e do adolescente, só acompanhar, só botar ali na kombi. Então eu acho que se têm certas pessoas na área fazendo esse trabalho. Por que não usa o educador? Então eu acho que está faltando muito esse trabalho. O que é papel do educador (Héracles, PCFRDE).

Neste trabalho venho por vários caminhos – reconstrução histórica, análise representacional, diálogo com autores especialistas no assunto – buscando lastrear algumas percepções e uma delas, que inclusive muitos dos pesquisados fazem questão de demarcar, trata-se de que: existe uma

concepção de que ser educador de rua não significa ver a rua como problema, esta sendo relativizada. Mas entendo que esta não é a única concepção sobre este espaço e sobre o trabalho que os investigados realizam. Esse contraste encontra exemplo nessa fala acima, em que emerge elementos de uma concepção específica das atribuições de educador social que, todavia, não são compartilhadas por todos os seus colegas. E, no entanto, não deixa de ser também uma visão em correspondência com o pensamento organizacional de onde o educador em questão falava, tanto que esse programa chamava-se Criança Fora da Rua, que remete a outro argumento que quero aqui construir sobre a relação entre as instituições empregadoras e o desenho do educador que emerge das dinâmicas de sua tessitura. Essa concepção da instituição, de retirar essas crianças e adolescentes da rua, contribuiu para que esse profissional tenha assumido uma ideia de que, por ser educador social tal como ele concebe esta função, deve reivindicar esse trabalho de tirar esses garotos e garotas do ambiente da rua, devolvendo-os aos seus lares, como sua prerrogativa, pois no programa que o emprega é esta a visão trabalhada junto aos educadores, diferente de outras instituições. No entanto, no momento cabe frisar que nessa fala se percebe essa reivindicação de funções que viriam, na sua visão, a completar o conteúdo das atribuições do educador social, o que abre uma contradição entre o que o profissional entende e aspira como prerrogativa de sua profissão e o que o mesmo identifica como ação de sua entidade empregadora como uma redução de seu papel ao delegar a outros uma ação que seria especificamente de sua alçada, e que de fato, no mesmo programa, já o foi.

Mudar a vida de crianças e adolescentes, segunda motivação mais apontada com a maior média (4,73 entre o PE e 4,55 entre o PCFRDE). Nas entrevistas também se fez presente:

Eu tenho conseguido contribuir, me identifico, gosto muito da ação na rua, direto com o menino, tá ali, a minha maior gratificação é quando eu consigo colocar um menino num lugar melhor, que é melhor que a rua, que eu posso tirar da rua. Então assim eu me identifico muito, eu gosto muito (Cassandra, PCFRDE).

Você passa a ajudar a um ser humano, [...] eu acho que a sua autoestima vai lá pra cima (Cassiopeia, PCFRDE).

Outra questão importante é que as opções mais direcionadas aos interesses do profissional (“salário”, “não ter a possibilidade de mudar de emprego”) parecem ser postas de lado se comparadas com as que possuem um interesse direcionado para além de si, voltadas para o assistido, ou para a instituição, a não ser quando se trata, justamente da satisfação pela profissão em si, único item de caráter mais individual supervalorizado pelos pesquisados no questionário. Basta observar: as atribuições das notas 4 e 5; como as notas mais baixas se afastam das opções “desinteressadas” como “melhorar a vida das crianças e adolescentes” na mesma medida em que

passam a se concentrar nas alternativas mais pessoais, digamos, “interessadas”, como “salário” e “não ter a possibilidade de mudar de emprego”, o que, julgo, afirma essas últimas como razões importantes sim, mesmo que como um subtexto. E devem ser consideradas pelos pesquisados como importantes por conta de sua concretude e caráter imediato para eles – o que tende não ser diferente no caso de qualquer profissional frente a razões como essas.

Essa linha “desinteressada” dos educadores que emerge das respostas à pergunta no questionário pode estar estreitamente relacionada com o processo de modelamento técnico e moral pelo qual passam quando ingressam na profissão e mesmo antes pelos caminhos que os levam a essa escolha, como engajamento religioso, político ou filantrópico. Muitas falas dos educadores nas entrevistas denotam isso.

E assim me **identifiquei**. Nessa época eu tinha 17 anos foi desse tempo pra cá que eu comecei a gostar. Fazendo esse trabalho de assistência social e aí não parei mais. **Passei um ano como voluntário lá**. O que me despertou a trabalhar na área social... trabalhar com os meninos de rua [...] (Teseu, PE).

Não há escolas de formação de educador social no Brasil, o profissional se torna educador dentro das instituições (RIBEIRO, 2009) já no processo de imersão ao meio dos educandos, de seus dramas e histórias de vida, de negações, aprendendo principalmente pelo fazer, sob referenciais como os de Paulo Freire, que volta sua pedagogia para os oprimidos, e recebendo os saberes que vão constituir seu ofício a partir das instituições pelas quais passa prestando seu trabalho. Essa questão é importante para entendermos porque a instituição em que trabalham aparece em segundo, primeiro e terceiro lugar, respectivamente, na atribuição das notas 3, 4 e 5 – o que ocorre no quadro geral das respostas dos educadores da EI – e porque esta opção foi a segunda mais marcada com as notas em geral.

Quero frisar que esse certo “desinteresse” não foi posto em nenhuma entrevista e nem está em questão aqui se os educadores têm ou não como fortes motivações sentimentos e convicções altruístas ou pelo menos não autocentradas. Interessa-me entender tais questões enquanto representações, e buscar o rastro de como são gestadas a partir das tramas sociais em que estes sujeitos estão enredados. Até porque estou mesmo sugerindo aqui que esses agentes se guiam por referenciais voltados para um outro, aquele a quem atendem. Assim, quero chamar atenção para um elemento que põe sob suspeita essa linha aparentemente “desinteressada” que sai do questionário – e por aparecer apenas no questionário é que parece-me se assemelhar mais a um tipo de atmosfera que paira entre esses profissionais. Trata-se, curiosamente do fato de que, mesmo recebendo mais notas 1, a mais baixa, praticamente sinal de desprezo – já que se podia dar nota 5 a todos os itens – as opções *não ter a possibilidade de mudar de trabalho e salário*, ainda são as que mais receberam

essa nota 1, quando poderiam nem ser assinaladas.

É muito difícil pro educador quando chega numa instituição por essa situação de não ter um emprego, de não ter um trabalho (Educador 1, ex-PCFRDE, ONG).

Tão dizendo aí que o salário não paga, paga muito (Jasão, PCFRDE).

O que sugiro é que apesar da própria constituição dos sujeitos estudados enquanto educadores sociais poder levar a se respirar essa atmosfera em que outras questões e determinadas posturas é que passam a ser mais estimadas e alimentadas, favorecendo uma busca por respostas “desinteressadas” entre as sugestões no questionário, esses mesmos educadores precisavam, no entanto, deixar evidenciadas as alternativas que se referem ao seu direto interesse particular, no caso os de necessitarem de seu emprego e da importância de seu respectivo salário. Evidentemente, pode-se também argumentar que em muitas profissões e possivelmente entre uma grande variedade de pessoas poderia se obter respostas de ordem semelhante se indagados de forma similar. Ou se levantar que a mera remuneração, tão somente, como única motivação para se buscar determinada profissão ou se manter em muitos ofícios, parece uma explicação tosca. Também se pode cogitar que quem preenche um questionário de pesquisa, mesmo que de forma menos consciente, pode levar em conta a impressão que suas respostas podem causar e que os resultados de tal pesquisa serão apresentados e estes serão em algum nível, acessíveis. Não ignoro tais possibilidades, mas não há como tecer ou se apoiar em qualquer uma dessas generalizações aqui sem cair no campo da especulação e se desviar das preocupações que devem guiar esta explanação.

Evidentemente um tipo de motivação tratada aqui como “interessada” não tem necessariamente que se opor ao outro tipo que chamo de “desinteressada”. É igualmente legítimo aspirar melhor salário ou estimar a instituição empregadora, desejar ter opções profissionais e ver seus atuais educandos conquistando uma vida mais digna. Contudo, a possível atmosfera de valorizar e de talvez contrapor entre si alguns desses elementos assinalados no questionário, pode revelar elementos interessantes para entender melhor a construção social desses profissionais.

Outra questão que surge com força nessa questão é a valorização da instituição. Esta se liga ao sentimento de pertença e identificação que se desenvolve entre o profissional e sua organização, porém o primeiro mantém condições de ver a segunda em perspectiva, inclusive devido a rotatividade desses sujeitos entre as entidades, o que lhes permite certo distanciamento. As organizações possuem propostas e visões de atendimento diferenciadas. Logo se os educadores possuem esse sentimento de pertença podem interiorizar também aspectos particulares da proposta de um tipo de atendimento, da forma de agir de determinada instituição, como na fala exposta acima em que um educador assume a ideia de “tirar” os educandos do espaço rua, levá-los para a casa de seus responsáveis, na medida em que esta ação corresponde a um tipo de intervenção típica de seu

programa, segundo os próprios pesquisados, inclusive dessa mesma instituição, quando esta não é a única concepção de atuação existente entre os educadores de rua investigados. Isto se dá na medida em que esse trabalhador é inserido em cursos de capacitação, estabelece vínculos e passa considerável parte de seu cotidiano nessa organização ou a serviço dela, reproduzindo seu discurso, tendo que internalizar e aplicar suas normas, atuar segundo sua proposta de ação.

O que mais gostam em seu trabalho?

O resultado obtido pelo questionário ao indagar o que os pesquisados mais apreciam em seu ofício assemelhou-se mais ao oposto do que se pretendeu: pareceu mais que expressaram o que mais desaprovavam, ou seja, manifestaram uma insatisfação que se estende a muitos pontos de suas condições de trabalho.

Foram apresentados setes itens para a sua escolha – *salário, retaguarda, equipamentos para as demandas cotidianas, a perspectiva de crescer na profissão, a rotina de trabalho, o reconhecimento da profissão* – e destes se evidenciou como foco de maior desaprovação a retaguarda, o salário e os equipamentos para as demandas cotidianas pelos critérios de menor média estatística ponderada. O inverso serve de critério para perceber os itens menos desaprovados, que foram *a perspectiva de crescer na profissão, a rotina de trabalho e o reconhecimento da profissão*. A mesma tendência se apresentou nas respostas do conjunto total de educadores da EI. Naturalmente se as ONGs possuem bem menos educadores que os Poderes Públicos, qualquer tendência entre as OGs tende a aparecer no desenho geral da categoria.

Não me deterei aos itens 1 e 2, pois já foi apresentado antes citações das entrevistas e reflexões sobre a questão salarial, que acredito serem suficientes e as representações acerca da *retaguarda* serão logo mais objeto de análise. Quanto a “equipamentos para as demandas cotidianas” estes podem ter sido lidos pelos educadores como similar à *retaguarda* o que pode ter desfavorecido o item na apreciação dos educadores. Entendendo esses como telefone para comunicação, transporte, serviços como os encontrados no Espaço Viva Gente, que torna-se próximo aos que podem ser encontrados no Espaço Ponte de Encontro, tais como higienização, alimentação, atividades, pernoite etc – tendo o primeiro um albergue e sendo o segundo uma casa de passagem – concluo que os educadores podem considerar necessário sua ampliação e otimização. Exemplos disso, colhidos em suas falas, são o caso da comunicação e o apoio pessoal e material durante o serviço, bastante assinalado no questionário e que será abordado mais na frente.

A tabela abaixo exhibe, como os educadores do PCFRDE e do PE distribuíram as notas entre as alternativas apresentadas.

Sobre os pontos mais valorizados nesta questão, no caso “a perspectiva de crescer na profissão”, “a rotina de trabalho” e “o reconhecimento da profissão” deve-se considerar algumas

falas dos educadores que expõem porque esses pontos não se encontram ainda a contento:

Olha, to me vendo nesse trabalho, to gostando bastante e pretendo crescer mais ainda (Pólux, PE).

Por incrível que pareça, acho que foi desde o Terre des Hommes, o antigo Terre des Hommes, lá no Mucuripe... E até agora, de lá até aqui continuo na mesma função, mesmo trabalho, mesma [...] (Hipólita, PE).

Nosso PCC você viu que não existe, né. Plano de Cargos e Carreiras, né. Não existe (Educador 1, ex-PCFRDE, ONG).

Tabela 24 – O que mais gostam em seu ofício

O que você mais gosta em seu trabalho? (avale cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o que menos gosta e 5 é o que mais gosta).												
	NOTA 1		NOTA 2		NOTA 3		NOTA 4		NOTA 5		MÉDIAS	
	FR	PE	FR	PE	FR	PE	FR	PE	FR	PE	FR	PE
1) O salário	9	26	12	11	23	13	5	3	11	2	2,92	1,95
2) A retaguarda	40	19	12	14	5	15	1	4	2	1	1,57	2,11
3) Os equipamentos para as demandas cotidianas	21	7	16	16	16	18	4	5	2	3	2,16	2,58
4) A perspectiva de crescer na profissão	18	18	3	5	12	12	13	16	13	10	3,00	3,40
5) A rotina de trabalho	18	4	5	11	12	15	16	11	10	13	2,92	3,46
6) O reconhecimento da profissão	19	20	7	9	12	6	7	7	15	12	2,90	2,62
7) Outros	1	0	0	0	1	0	0	0	4	2	3,60	2,50
TOTAL	126	82	55	67	81	79	46	42	57	49		–

Elaboração: Marcos Castro/Domingos Abreu/Jackson Aquino/autor

Apesar da profissão de educador social, aparentemente, ainda conseguir despertar aspirações de continuidade e crescimento no sentido profissional, esta não apresenta até agora expectativas reais para este tipo de crescimento, por conta da falta de sua regulamentação e da impossibilidade de ascensão funcional a partir dela, o que é constatado no caso dos educadores antigos assim como pelos próprios representantes das instituições empregadoras.

[...] E, assim a gente tá pedindo que a gente prefere educador mesmo reconhecido, capacitado com formação universitária, técnica e tudo, agora uma pergunta: a gente conseguiu o reconhecimento, a gente conseguiu a formação, a gente conseguiu educador universitário, capacitado e tudo e aí? E aí, a gente vai contratar educador vai ficar cozinhando no programa sendo educador de rua? O que vai ser desse educador social depois? [...] Aí depois a gente vai contratar esse educador e aí ele vai continuar a fazer isso por 20 anos sem poder pensar em outra coisa, porque ele vai ter feito formação universitária de educador ele não vai ter feito pedagogia, ele não vai ter feito serviço social, ele não vai poder vencer na vida. A gente vai manter ele preso sempre como educador (Dirigente de ONG) ?

Sobre este problema Santos partindo da conceituação de Graciani sobre uma provisoriidade

da pedagogia social de rua provoca nova questão:

Graciani (2001, p. 285) afirma que a “Pedagogia Social de Rua – desenvolvida pelos Educadores de Rua- é uma pedagogia especial e tenderá a desaparecer quando não mais existirem crianças e adolescentes nas ruas do Brasil”. Percebe-se a humildade da autora e o seu sonho de não mais existir crianças e adolescentes em situação de rua, porém num país onde há uma grande concentração de renda e, paradoxalmente, a ampliação da miséria, infelizmente parece que o fim dessa Pedagogia prolongar-se-á. Mesmo assim, indaga-se: ao desaparecer a Pedagogia que alicerça a prática do educador, este também desaparecerá? Se sim, até que ponto esse pensamento contribuiria para a profissionalização e a consolidação de uma categoria de educadores ainda emergentes? Se não, como ficará o trabalho desse profissional com o fim da Pedagogia que norteia a sua ação educativa (SANTOS, 2007, p. 52) ?

Penso ser prematuro e perigoso separar Pedagogia Social de Rua ou Educação Social de Rua como especialidade de saber justamente quando a Pedagogia Social e Educação Social se constituem como práticas recentes que carecem ainda de uma sistematização e formalização de suas experiências, num contexto conflitivo com outros campos de saber como os da Pedagogia e Assistência Social sob o risco de fragilizá-las ainda mais. Sobre os questionamentos da representante de ONG citada, pode-se refletir a partir da experiência europeia, particularmente na Espanha e em Portugal, onde este campo profissional é mais antigo e mais consolidado. Nesses países o educador social avançou sobre outros espaços e especialidades, hoje podendo ser professor universitário formando novos profissionais em sua área, pesquisador em seu campo de saber, educador na escola formal, atuar em instituições variadas para públicos diversos e com várias funções, como no setor da saúde, da animação social para idosos entre outros papéis. O avanço da profissão para novas especialidades já dá sinais de avanço no Brasil. Mas é curioso que, mesmo com as limitações que a educação social ainda possui como ofício aqui, alguns educadores ainda consigam projetar perspectivas de continuidade e crescimento dentro da profissão, a ponto de tal expectativa ter figurado com tanto destaque como ocorreu no questionário.

[...] Como é a área em que eu estou querendo entrar, né, já tô fazendo pedagogia, terminando, e to querendo investir cada vez mais na área [...] (Helena, PCFRDE).

Todo o potencial e desenvolvimento que essa nova profissão pode ter e vem alcançando em alhures novamente nos leva a um elemento – também dos mais marcados pelos profissionais – que necessariamente precede a possibilidade de todo esse movimento: a questão do reconhecimento.

Por todas essas razões apresentadas acima o reconhecimento foi uma das opções mais marcadas, dele depende o futuro do educador social. E por não existir hoje é que pode não ter sido mais marcada, pois a questão foi sobre o que os investigados **gostam** mais na sua profissão, portanto se remetendo ao que já existe. Como poderiam todos responderem sim se esse reconhecimento não existe ainda na sua integralidade? Principalmente se seu ofício é desconhecido

pela população em geral e por outros agentes como a Polícia. Essa alternativa ainda assim ser muito escolhida denota a necessidade desses trabalhadores em conquistarem esse direito, a ponto de o marcarem com destaque assim que o identificam numa oportunidade de expressar esse desejo, como foi o caso da pesquisa na época, cujo resultado se dirigiria para quem os emprega ou financia seus empregadores. Também deixaram claro tal necessidade nas entrevistas.

Sobre a rotina de trabalho que também assinalaram muito em resposta à questão, esta também aparece com ambiguidade nos relatos dos educadores, como pode-se notar, inclusive por muitas das citações.

Eu fantasiava muito, que era totalmente diferente. 'Ah, vou ajudar aquelas crianças, meninos que precisam, que estão ali, coitadinhos, que são muito sofridos e coisa e tal. Quando fui vivenciar a realidade foi outra história, foram seis meses de muito sofrimento (Hipólita, PE).

Esse trabalho é um desafio muito grande, grande mesmo, a gente sempre tem que tá buscando, encontrando saída, acompanhando família e às vezes é difícil, isso é que é cansativo aqui: essa busca constante que exige do educador social [...] (Helena, PCFRDE).

É o seguinte, enfrentamo (riscos na rua e nas comunidades), mas isso não desmotiva o nosso trabalho não. Fica mais desmotivado por questão de questões administrativas, burocrática, de eu (o empregador) não me preocupar com a integridade do educador, quer saber se você está lá na *área*, se você tá lá dando satisfação (Educador 1, ex-PCFRDE, ONG).

Até o final desta leitura se verá muito isso: que os profissionais demonstram gostar da sua profissão, mas muitos, mesmo alguns que estão há pouco tempo, enumeram muitos fatores de desestímulo. O tom de satisfação com a profissão foi modificando-se durante o curso das entrevistas, na medida em que os entrevistados iam narrando suas dificuldades, reclamações e demandas, iniciando seus relatos demonstrando contentamento com sua profissão, contudo, chega do ao fim admitindo sua insatisfação com seu ofício, excetuando poucos casos. Veremos a seguir esta questão com mais profundidade.

Tipificando as motivações

Analisando suas falas, pode-se depreender delas alguns elementos comuns. Estes, inclusive, às vezes, se repetem sob os mesmos termos, com maior ou menor frequência, que apontam para tipos específicos de representações. Estas foram comunicadas, ora codificadas em determinados verbetes, ora repassadas em explicações mais elaboradas que os pesquisados prestaram.

Apresentarei abaixo, conjuntos de citações (grupos de depoimentos, como chamo) extraídas dos grupos focais, reunidas conforme a quais representações e percepções específicas se referem ou demonstram. Essas expressões serão destacadas em seguida para a análise do que motivou o coletivo pesquisado a ingressar em sua atual ocupação.

As representações selecionadas das falas, marcadas na forma das palavras que as expressaram, destacadas em negrito, serão agrupadas no chamo de **quadros de referência**, que nortearam a distribuição dessas ideias por sua concatenação de sentido na conceituação a que denomino de **grupos de motivação**. Nessa tipologia, próxima ao modo weberiano de ideal tipo, analiso o que considero ser o conjunto de razões apresentadas pelas ideações captadas dos educadores, para que estes optassem pela sua profissão. Nesse esforço explicativo relacionarei as falas obtidas dos mesmos a respostas dadas ao questionário, ambos referentes não apenas ao que os anima, mas também a outros assuntos, que se ligam de alguma forma a este, contribuindo para o maior esclarecimento desse ponto – como a sua relação com o histórico pessoal desses profissionais, seu tipo de ingresso na profissão entre outros pontos.

Pode se perguntar por que não iniciei esta análise antes, assim que mostrei as respostas dos investigados sobre seu motivo de ingresso na profissão, tópico anterior a que acabo de apresentar. A resposta é simples: também precisava ser apresentado antes desta análise o que estes responderam gostar em seu trabalho, pois ambas as perguntas se completam no que se refere aos itens que cada uma lista. Muitos dos educadores já conheciam elementos de sua profissão antes de ingressar nela, por conta, inclusive, de terem atuado nesse campo como militante, voluntário ou por conhecer pessoas das instituições.

Para que se possa dimensionar a distribuição de cada uma dessas motivações entre os pesquisados, logo ter noção de sua relevância e relação com as demais, ao tratar de cada uma relatarei como esta apareceu nas respostas ao questionário conduzido junto aos educadores. Abaixo encontra-se o primeiro grupo de depoimentos trazendo os referidos termos que vão se repetindo em vários depoimentos expressando certas representações:

Grupo de depoimentos 1

[...] **Eu não tinha muita aptidão** para trabalhar com menino de rua e **no decorrer do tempo eu fui me adaptando, fui gostando e hoje eu não quero sair**, porque é muito **gratificante** a gente trabalhar com essa clientela. A gente **se apeg**a, a gente **aprende muito com ela** [...] (Cassandra, PCFRDE).

[...] Eu entrei mais no início **por uma questão de emprego**, por uma **oportunidade de trabalho e ao longo do tempo** que correu tenho **me apegado** a essa profissão, que ela apesar de ser um **desafio**, mas ela **tem suas cativações**, seu lado bom que a gente acaba **se apaixonando**, vai se apegando ao trabalho. **To até hoje mas não sei se quero me aposentar aqui** não (riso) **Por enquanto** é um trabalho **gratificante** mesmo (Educador 1, ex-PCFRDE, ONG).

E sou educador social há três meses, também **pela questão mais de emprego** [...] (Pólux, PE).

Eu vim nessa história... o contrato tinha terminado aí eu vim **no intuito de arrumar trabalho**, Aí **pegaram eu e botaram nessa área** educador social de rua, aí um dia eu fui fazer uma visita domiciliar, aí quando eu senti aquilo ali, poxa, fui na residência das famílias fui lá no local, vi a situação mesmo, as pessoas cozinhando em latinha (eu tava com a cabeça mais experiente), aquilo

ali **me tocou**...poxa (Atalanta, PCFRDE).

[...] A partir dali (primeiro curso de capacitação realizado pelo Governo do Estado) nós iríamos ter um curso, uma **graduação**, então até hoje **eu to esperando** (Helena, PCFRDE).

Quadro de referência 1

Dessas falas pude identificar os seguintes elementos, todos referentes à sua relação com a profissão, expressos aqui em seus termos nativos, em negrito, que nessa exposição que fiz, a seguir, precedem o que interpretei como seu conteúdo, posto em parênteses. Daqui em diante dispensarei nota deste tipo para os próximos quadros de referência.

- **gostar/se apegar/se apaixonar** pelo que fazem; ser um **trabalho gratificante, ser um desafio** – satisfação com a atividade que realiza, realização profissional;
- **se apegar/se apaixonar** pelo que fazem; **não tinha muita aptidão; adaptação; cativações do trabalho; aprendizado** – com a clientela, inclusive, amor ao que faz, adquirido com o tempo, no exercício da profissão, uma vocação construída, aprendida;
- **por uma questão de emprego; oportunidade de trabalho; iríamos ter uma graduação; to esperando** – motivação por necessidade financeira, desemprego, falta de opções na época, ser naquele momento um emprego atraente, vantajoso por sua boa remuneração e outras garantias.
- **hoje eu não quero sair; to até hoje** mas **não sei se quero me aposentar** aqui (incerteza sobre sua continuidade na profissão, continuar educador de rua não é uma perspectiva certa além do imediato);

Tipificação 1

Motivação econômica – tal motivação dever-se-ia: (i) à premência e primazia da necessidade de autossustento econômico, (ii) ao oportuno aparecimento de vaga em determinado programa de abordagem ou de contato pessoal que pudesse viabilizar o ingresso no posto de trabalho e (iii) possível escassez de outras oportunidades de emprego levando a escolha por esta profissão, em lugar do que seria uma vontade anterior de atuar nessa profissão, e mesmo de uma trajetória pessoal e profissional que apontasse nessa direção **como motivo mor** de entrada nesse ofício.

Este fator pode se associar a diversas outras razões, presentes nos outros grupos de motivações que apresentarei, como o exemplo de motivação por sentimento religioso e solidário citado abaixo. Na realidade tal amálgama ocorre entre todos os tipos de motivação nas mais variadas combinações, mas quero chamar a atenção aqui para os casos em que cada motivação em particular se sobressai como a razão original ou principal do ingresso do educador em sua profissão.

Aqui a vocação, enquanto identificação com o seu fazer profissional, tende a ser construída

no curso do exercício profissional, fruto de **aprendizado** e **adaptação** que pode gerar o **apego**, **paixão**, citados, pela profissão, que se antes era **gratificante** devido dispor de um salário e garantias atraentes (um bom salário na época do seu ingresso, haver um bom investimento em formação, perspectiva de criação de um curso de graduação e talvez de, abertura de vagas no serviço público), passa a ser por outras razões, como pelo **bem que faz à autoestima** por ajudar pessoas necessitadas, se saber que o que se faz é importante para sociedade e é muito necessário na vida dos que atendem.

Já quanto a perspectivas de continuidade na profissão as opiniões se dividem. Mesmo que todos afirmem gostar de sua profissão, se pode constatar nas posições expressas sobre isso nos depoimentos daqueles que denotaram entrar por necessidade econômica, que disseram inclusive ter ingressado nessa ocupação apenas para *passar uma chuva*, que estes não apontam a perspectiva de serem sempre educadores sociais, o que ocorre em menor medida com outros cuja motivação principal de entrar na profissão foi outra, como mostrarei.

Grupo de depoimentos 2

Eu vejo por esse ângulo aí. Só que é um trabalho **gratificante** porque você sabe que você está **se doando** [...]. Eu acho que quando você passa a **ajudar** a um ser humano, [...]. Eu acho que sua autoestima **vai lá pra cima**, independente de fulano, sicrano, beltrano, os que estão lá em cima não reconheçam, mas tem o nosso **Deus** todo poderoso que [...] (Cassiopeia, PCFRDE).

Como eu já falei, eu me sinto **gratificante** em ajudar. Eu me sinto muito feliz quando eu realizo uma ação pra uma família dessas (Cassandra, PCFRDE).

Hoje por exemplo eu (tive) uma experiência lá com os meninos e a gente volta emocionado em saber que o trabalho de certa forma **contribuiu** em alguma coisa na vida de alguém (Educador 1, ex-PCFRDE, ONG).

Eu acredito que sim, foi muito com relação ao que eu vivi no **grupo de jovens**. Isso me despertou o interesse de procurar este tipo de trabalho, porque antes eu não tinha trabalhado ainda. Então assim, era questão mesmo da **caridade**, de **ajudar** (Ariadne, PE).

Aí foi também um **desafio** porque aí eu tenho três olhares pra à questão do educador social: o olhar de sociólogo, que eu sou também sociólogo, de cidadão e do **espírita**. Por que dentro do trabalho do educador social, eu posso **ajudar** e ver, e passar pelos trâmites e ver como que minha ajuda foi **relevante** para aquela criança ou adolescente, como sociólogo eu posso ver a ação social ou as propostas e o desenrolar, o que funciona, o que não funciona e como cidadão eu vejo que, não é questão só de programa, nem de projeto, tal, aquela questão mais assim...você vê, você participa, você vê coisas que nem sempre a mídia lhe mostra.

Não por causa da militância, mas porque dentro da minha religião a gente trabalha muito a questão da **caridade** e o educador tem que ser isso, é uma de suas bandeiras, sabe, ajudar e praticar a caridade, porque a gente pratica a caridade todo dia, até em escutando uma criança que tá lá no abrigo (Pólux, PE).

Assim...que eu tenho conseguido **contribuir**, me identifico, gosto muito da ação na rua, direto com o menino, tá ali, a minha maior **gratificação** é quando eu consigo colocar um menino num lugar melhor, que é melhor que a rua, que eu posso tirar da rua, então assim, eu me identifico muito, eu gosto muito (Cassandra, PCFRDE).

Quadro de referência 2

- ser um trabalho **gratificante**, sentir **gratificação**, ser um **desafio**, **autoestima vai lá pra cima** – sentimento de se sentir recompensado pelo resultado do que faz, pela natureza de seu trabalho, sentimento de superação, logo relacionado a autoestima, o termo autoestima, quando aparece em uma das falas é em relação a ajudar outra pessoa;
- **se doar, ajudar** seus atendidos, sua ajuda ser **relevante, contribuir** – a natureza do trabalho, sua ação é percebida pelo aspecto de ajuda ao outro, de doação do educador, e tanto essa ajuda quanto essa dedicação do profissional são bastante valorizadas em muitas falas, aparecendo como fator de satisfação, de sentimento de gratificação, motivação por valores como solidariedade, filantropia;
- despertar para esse trabalho **no grupo de jovens, olhar espírita, caridade** – em alguma medida motivação por sentimentos religiosos tais como altruísmo e caridade como mencionada.

Tipificação 2

Motivação humanitário-solidária – esta encontra-se em certa medida presente em casos desde: i) indivíduos com disposição a ajudar a outras *pessoas necessitadas* (visão filantrópica) a; ii) casos de adesão mais convicta a uma gama de valores, como a solidariedade – este citado por Santos como questão levantada por Nartop, um dos fundadores da Pedagogia Social, como um ingrediente necessário à educação, que estaria sendo olvidado pela educação escolar –, o ideário humanitário e/ou religioso, alicerçando uma visão altruísta/caritativa ou mais assistencialista até; iii) uma mais voltada para ideais de construção cidadã ou mesmo de transformação social, esta não se tratando necessariamente de concepções libertárias, emancipacionistas ou revolucionárias. Enquanto razão primordial de procura pelo trabalho de educador, conceituo aqui esta motivação como principalmente acionada por uma noções de: voluntariado, trabalho humanitário, altruísmo, solidariedade, estes em muitos casos podendo advir de uma formação e influência de valores religiosos e também a noção de construção da cidadania, de inclusão e justiça social. Podem ingressar nessa modalidade além de um ideal filantrópico ou de correção de injustiças, ou de mudança social, também ideias de **recuperação** (dimensão da saúde, referente, inclusive, à ordem psicológico-terapêutica, disciplinar, de oportunidades de garantias sociais como escolarização, cursos, empregabilidade, de desintoxicação...), **ressocialização** (dimensão disciplinar, social, familiar, comunitária, de valores, oportunidades de garantias sociais como escolarização, cursos,

empregabilidade) até ideias de **conversão, salvação** (dimensão de valores, identidade...) daqueles a quem atendem.

Quanto aos ideais propriamente emancipatórios, identifico-os com outra categoria de motivação de que tratarei a seguir, referente àqueles que participem de movimentos sociais do tipo que inspiram tais ideais. Destaco nesta tipificação, principalmente, casos de protomilitância, voluntariado, que se identificam com o que vem sendo denominado de **trabalho social**. Na tipificação seguinte incluo casos em que alguns desses sentimentos e noções também estarão presentes, assim como a participação em movimentos populares, mas as diferenças fundamentais entre ambas as definições se dá pelo grau e intensidade da participação de cada ordem de elementos, que como se poderá perceber, praticamente se inverte de uma para outra, havendo uma área de interseção entre elas. Aqui, por exemplo, agrupo os casos em que pesa menos o intermédio de uma experiência organizada, uma trajetória e formação prévias adquiridas em movimentos, focando mais a sensibilização e disposições dos pesquisados em um meio mais difuso de contato com o universo do ofício em que ingressariam. Isso é válido como forma de diferenciação entre esse e o grupo de origem militante por conta da constituição distinta de *habitus* de cada grupo, e a consequente relação diferente de adaptação ao trabalho resultante dele.

Grupo de depoimentos 3

Então assim, comecei, **iniciei no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, num Núcleo de Base**, lá no bairro onde eu morava (Medeia, PE).

E saí de lá (STDS) e depois de um ano entrei na FUNCI **ganhando menos** porque, pensando até que eu estaria... não pelo desgaste que o desgaste, eu sabia que o desgaste emocional seria o mesmo porque são os mesmos meninos que eu ia trabalhar. Mesma coisa. Então desgaste emocional eu sempre soube que ia ser o mesmo. Mas porque? Por que realmente **o meu comprometimento**, o que eu sei, **o que eu sou**, o que eu sei fazer hoje é trabalhar realmente com criança e adolescente. Então é **isso o que eu vou continuar fazendo** (Ariadne, PE).

Quadro de referência 3

- **iniciei no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, num Núcleo de Base** – entrada na profissão por meio de atuação anterior já nessa área através de movimentos sociais;
- **o que eu sou, o meu comprometimento, ganhando menos** – a profissão como parte de sua construção identitária, ideia de compromisso com o que faz, com convicções, um ideal ou causa, a educadora Ariadne retratou uma opção por continuar na mesma profissão mas ganhando menor remuneração em troca de uma ambiente de trabalho em que se sentiria mais à vontade, no caso sair da STDS e ir para a FUNCI que parece-me um ambiente mais

parecido com o de movimentos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, no que se refere a possuir um perfil de tipo mais militante;

- **é isso o que eu vou continuar fazendo** – perspectiva de continuidade na profissão apesar de apresentar muitas vicissitudes na sua condição atual de trabalho o que pode significar sentir-se ligado a esse trabalho por outras motivações que meramente a contrapartida econômica.

Tipificação 3

Motivação militante – esta definição é referente: i) àqueles cujo ingresso se deve a participação em movimentos sociais populares, diferenciando envolvimento em movimentos como grupo de jovens do que ocorre em pastorais sociais e outras organizações militantes como partidos políticos, entidades comunitárias e outros movimentos específicos, alguns próximos ou diretamente relacionados ao trabalho que realizam hoje, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua; ii) ou que depois ingressaram em sua atual função tomando-o como objeto de militância. Ao educador ou educadora que tem esta por sua principal motivação, que advém de uma trajetória de engajamento em movimentos sociais populares anterior ao seu ingresso à sua instituição ou posterior a isso, orientando sua prática educativa por noções como a causa, o ideal e a luta da educação social, ou da defesa das crianças e adolescentes, estas que ele ou ela vincule a outros ideários, classifico aqui como o que chamarei, pegando por empréstimo o termo de Sousa (2008, p.31), de educador militante. Aprofundarei esta conceituação e a discussão sobre os valores orientadores da prática educativa dos investigados mais adiante.

Grupo de depoimentos 4

Frequentei a rua por dois anos e algumas semanas [...] era abandonado. [...] Fui crescendo [...] passava em projeto e eu sempre me interessava e tal. Aí depois eu fiquei na Assessoria de Formação da FUNCI, desde o início, quando criou a FUNCI, fiquei no primeiro projeto (como educando), **fiquei na FUNCI** até hoje (Castor, PE).

É interessante, **na FUNCI tem muitos outros educadores sociais que vivenciaram a rua como meninos de rua** e hoje são educadores sociais. Excelentes educadores sociais (Pólux, PE).

Quadro de referência 4

- **Frequentei a rua, fiquei na FUNCI** – relato de um dos educadores de ter sido educando primeiramente, antes de se tornar educador de rua e de ter feito um trajeto gradual de uma condição a outra;
- **na FUNCI tem muitos outros educadores sociais que vivenciaram a rua como meninos de rua** – reconhecimento de outro educador que o fato mencionado acima é algo comum na

FUNCI, de educandos em *situação de vivência na rua* se tornaram posteriormente educadores de rua pela instituição.

Tipificação 4

Motivação pessoal-identitária – esta razão se vincula aos casos de ex-atendidos, que de educandos passaram a ser educadores, fato já constatado na época de minha pesquisa para monografia, que tanto ocorre entre educadores de abrigo quanto entre os de rua. Neste caso os laços criados entre assistido e educadores facilita tal percurso, além do fato de que elimina o fator discriminação, pois seus futuros empregadores já acompanharam o seu *progresso* e podem também se sentir obrigados a contribuir com sua inclusão empregando-o, além da vantagem que este pode trazer por ter vivenciado a situação do seu futuro educando, conhecer os meandros da vivência de rua e servir de exemplo de que é possível construir uma alternativa a essa situação, além do elemento empático, a identificação com o sócioeducando, que pode assegurar o compromisso, o engajamento em seu trabalho, não se tornando apenas um emprego, que esse educador trate de modo formal e distanciado. Talvez ter passado pela mesma situação não traga apenas vantagens para esse educador e seu programa, mas também alguns desafios específicos, como o de obter quando necessário um distanciamento reflexivo frente a situações do assistido que esse tipo de educador já experimentou e que podem ainda afetá-lo de alguma forma. Não identifiquei esse tipo de ingresso no PCFRDE, apenas no PE e nas ONGs. Defendo que o modo de trabalho, o tipo de atendimento e o perfil de profissional trabalhado/esperado por cada programa contribuem para definir diferentes perfis de educador na medida em que o “Fora da Rua”, por exemplo, não estimula um aspecto militante em seu educador e evita que este crie vínculo com seu público alvo. Sobre este tipo de motivação, cabe ainda reparar que o fato que aqui serve de base de análise, ou seja, a passagem de educando em educador pode confirmar o que educadores falam sobre o educador servir como modelo para o seu educando, o que é fato já considerado no pensamento educacional em geral.

Motivações, valores e habitus profissionais

A observação sobre os pesquisados, a reflexão sobre os dados aqui trabalhados, interpretando as representações dos próprios educadores e consultando a bibliografia sobre a constituição histórica desses profissionais me levaram a algumas conclusões que, tendo esta exposição avançado até aqui, posso finalmente apresentá-las, juntamente com os conceitos elaborados para entendê-las e então, na sequência, poderei movimentar tais categorias para buscar interpretar o que foi e ainda será abordado.

Concluí primeiramente que, assim como existem vários tipos de motivações que conceitei

na tipologia acima apresentada, também podem ser encontradas diferentes modalidades de conjuntos de disposições referentes ao campo constituído pela rede de atendimento e de proteção à criança e ao adolescente, internalizados pelos educadores e que podem-se traçar conexões entre ambos, motivação e *habitus*, por tanto um quanto o outro decorrerem de uma mesma convergência de fatos, na qual o próprio tipo de motivação serve como um condicionante para a constituição de um e não de outro tipo de repertório de disposições.

Esse *habitus*, enquanto produto social que é, é denegado e ocultado na superfície das relações sociais próprias do seu campo, as habilidades e efeitos decorrentes dele são tidas como óbvias, naturais. Pois essa gramática comportamental é interiorizada pelos indivíduos no campo em que atuam, esse espaço constituindo seu próprio repertório de disposições, que são, para seus detentores, supostamente invisíveis para os *de fora*, escamoteados entre os participantes dessas interações, mas tacitamente postos em ação, na medida em que as maiores ou menores chances de aquisição dos capitais desejados pelos indivíduos em questão dependem desse sentido de jogo (*ilusão*), dessa apreensão de regras, conforme a teoria dos campos de Bourdieu.

Esses capitais podem variar conforme o campo, tanto podendo se tratar de poder político ou econômico como de prestígio pessoal, este podendo se pautar pelos mais distintos valores, conforme arena simbólica, indo de princípios como generosidade à opulência, obediência à reflexividade. No subcampo da EI foi percebido como capitais muito valorizados o desinteresse e a militância enquanto ingredientes constituintes do que seria um educador social ideal. Os capitais específicos a serem reconhecidos são importantes para a valorização dos pares que se animam pelos mesmos valores hegemônicos.

Os diferentes *habitus* profissionais coexistem dentro dos grandes programas de abordagem de rua, mas estar situado em um ou em outro programa pode sobremaneira influenciar qual acervo de disposições poderá ter seu desenvolvimento favorecido ou combatido junto a esse profissional. Isso ocorre tendo como partida o modelo de educador que a instituição empregadora concebe para si e em como ela atua a partir desse referencial no modelamento dos que contrata, para que preencham esse papel. Esse processo de modelagem se dá desde o momento da seleção, ou seja, de quem busca para realização de seu atendimento, até como esta controla a execução desse serviço, influenciando na constituição do *habitus* dos educadores, e conseqüentemente em como estes se diferenciam, conforme as representações analisadas.

Sousa estudou os educadores sociais da Prefeitura Municipal de Fortaleza e do estudo de suas falas e representações teceu duas categorias de educador, a partir de disposições que também identifiquei desde a pesquisa na graduação, sobre abrigos, e por só ter reforçado essas percepções, particularmente no que toca esta investigação, adoto as conceituações de **educador militante** e

educador profissional da autora, para ressignificá-las, inclusive tomando a licença de tecer um novo conceito de educador com base neste último elaborado por ela, para melhor se adequar às observações que considero necessárias sobre a referida elaboração, a saber, a elaboração que ela denominou educador profissional.

Por educador militante a autora compreende

aqueles que se definem como militantes da defesa dos direitos de crianças e de adolescentes, como também aqueles que estão relacionados aos trabalhos fora da instituição, seja através de trabalhos nas pastorais da Igreja Católica, seja em algum outro movimento social. O educador social militante além de ser um defensor da “causa” dos direitos, principalmente os de crianças e adolescentes, luta para o reconhecimento de sua categoria como trabalhadores (2008, p. 311).

O educador que tomo aqui pelo mesmo termo, defino em termos mais amplos, como sendo aqueles que:

- podem dedicar um tempo extra-expediente não necessariamente fora da instituição, mas estendendo sua jornada na própria entidade empregadora ou atuando em outros espaços da rede, não necessariamente em outros movimentos sociais ou em organizações da Igreja Católica, como demonstrarei que de fato ocorre e tal atitude parece decorrer devido, justamente, a uma concepção de militância a uma causa, não se tratando apenas de desempenhar bem seu trabalho, mas estar comprometido com a transformação da vida de seus assistidos, o que necessita estudo, articulação, construções que passam não apenas pelos gestores e dirigentes mas também pelos educadores;
- incluo aqui também a origem de muitos, sendo esta de movimentos sociais populares, e até da condição de ex-educando;
- tendendo a se relacionar principalmente à motivação militante e a um *habitus* que adjetivarei da mesma forma sendo este último o ponto fulcral de sustentação dessa tipificação;
- por fim, vinculando-se a valores e representações específicas, como já inicialmente abordado na tipologia das motivações, tal como a projeção de uma perspectiva para o resultado de sua atividade, também específica, a saber a mudança da realidade vivida pelas crianças e adolescentes que atendem, como Sousa mesmo afirma.

Cada um desses elementos serão trazidos à tona a seu tempo. Alguns já vêm sendo citados, outros serão evocados agora.

Mas, antes, apresento a outra definição da autora sem a qual essa discussão não estará completa. Para Sousa

o educador social profissional é aquele que, independente da gestão cumprir as metas propostas, questiona algumas abordagens da instituição e sabe sobre os direitos de criança e adolescentes (2008, p.31).

Para melhor examinarmos cada um dos dois conceitos é necessário ver como cada tipo de profissional, conforme a autora que os conceituou, entende suas atribuições. Para o educador militante, *o papel do educador social está associado ao de um constante agente transformador na vida dos adolescentes e das crianças tanto dentro das instituições como fora do seu espaço de trabalho.* (Id., p. 37). Sousa prossegue afirmando que o educador profissional também quer ser reconhecido, *pois cumpre suas metas enquanto profissional contratado pela instituição.*

Se no momento de definir o educador profissional, faltou clareza nas palavras da autora que o diferenciassem do primeiro conceito de educador que esta elaborou, impressão essa que tive ao ler a definição de um e depois a de outro, esta impressão não sobrevive à continuação da leitura de suas observações. Como já ocorre nessa declaração seguinte que ela faz sobre o educador profissional, a respeito de querer reconhecimento, citar metas, e como ele se vê (profissional contratado pela instituição). Ouvi nos grupos focais declarações do tipo “você é educador sempre”. Parece que nem todo educador vê dessa forma, mesmo que convenha não divergir da frase depois desta proferida. Alguns deram declarações parecidas, mas cujo grau de diferença altera este sentido, declarações como, “não vou mudar, mas todo mundo pensa em melhorar de vida” ou “não que eu não acredite mais no diálogo, mas se eu pudesse escolher não continuaria como educador”. Em suma, alguns podem se ver como um profissional que persegue as metas da instituição a que serve, que se liga a uma noção de profissionalidade, profissionalismo, em primeiro plano. Enquanto outros se colocam primeiramente como um defensor de uma causa. Evidentemente, qual autoimagem emerge primeiro ou prevalece não as tornam autoexcludentes, apenas isso pode denotar traços identitários da ordem a que nos referimos. Educadores militantes podem ser bastante profissionais e educadores profissionais podem ser defensores de ideais pelos quais os primeiros se doam em condições e com disposições diferentes.

Considero que Sousa elegantemente diferenciou suas duas tipificações pelas ausências que deixa na definição do tipo *profissional* em relação ao primeiro e pelas entrelinhas de sua definição de educador profissional. Ausências tais como uma trajetória anterior ou origem em particular como no caso dos educadores militantes. Entrelinhas como a da necessidade de em uma definição curta de uma conceituação reafirmar de forma branda o que necessariamente não se questionaria, ou seja, que tal educador, segundo ela, poderia questionar sua instituição contratante e que conhece os direitos da criança e do adolescente. Parece que o termo profissional pode talvez soar antipático, ainda mais se a outra tipificação for adjetivada como militante, por uma certa contraposição que é associada entre as duas ideias. Por isso em lugar da definição profissional usarei outra que, julgo, se aplica melhor a que conceituo aqui, que se trata, entre outros elementos, de diferenciar um educador

que dedica mais tempo à sua atividade que o estipulado como sua jornada de trabalho, de outro que estabelece uma linha divisória entre sua vida privada e o que interpreta como sendo o seu trabalho, que se encerra ao término de seu expediente. A esse segundo educador trato aqui por **educador jornaleiro**. Jornaleiro segundo o Dicionário Aurélio é

Jornaleiro *sm.* Operário a quem se paga jornal.

Jornal *sm.* Salário diário, salário (Mini Aurélio Escolar, 2001,p.439).

Devido esse sentido de trabalhador que trabalha o tempo correspondente ao jornal, ao que se paga pelo dia de trabalho, prefiro esse termo, pois ele incide sobre o principal critério diferenciador que tomo aqui, a separação entre trabalho e os demais aspectos da vida do profissional, o que não ocorre no caso de profissionais militantes, por entender que esta atividade engloba todos os momentos de sua vida, quer dentro, quer fora do trabalho. Também ser profissional não pode ser entendido como recusar-se a militância, mesmo no caso do pesquisador, que pode tanto ser engajado quanto adepto da concepção de que não deve inferir seus posicionamentos, o que é também um tipo de engajamento. No mais, uso o termo profissional como sinônimo de educador social aqui, logo devo evitar confusão entre este e o sentido empregado por Sousa.

A autora tece mais diferenciações entre ambas as tipificações. Sobre o que chama de profissionais, que identifico aqui como educadores jornaleiros, afirma que estes

percebem a fundação (FUNCI) como uma empresa, “os donos” são os gestores (coordenadores, gerentes, assessores institucionais e a própria presidente Glória Diógenes) e eles (educadores) são os funcionários. Isso reafirma o que foi identificado nas suas falas sobre como compreendem seu papel: o educador profissional está para cumprir uma meta, o seu trabalho deve ser realizado independentemente da gestão e da sua ideologia (2008, p.43).

Pelos dados obtidos pelo questionário e o que foi colhido de falas dos pesquisados fica patente que há uma relação entre o estilo de trabalho de cada programa com a maior concentração de um ou de outro perfil na instituição. Assim, percebe-se que a motivação econômica se destaca entre os “amarelinhos”, enquanto a motivação militante se mostra mais vigorosa no programa da Prefeitura. O aspecto mais rígido e como falam os educadores, “higienista” e de publicidade social do PCFRDE assim como a origem de movimentos sociais de muitos educadores do PE, mais a linha de trabalho da FUNCI inspirada nesses movimentos corroboram para a conclusão a que cheguei que o programa estadual tende a favorecer a formação de um *habitus* de educador jornaleiro enquanto o programa municipal tende a propiciar condições para a constituição de um educador de *habitus* mais militante. Não obstante, ambos os tipos de profissionais poderiam ser encontrados em ambas as entidades, como essa última citação da autora corrobora com meu argumento sobre o peso dos

programas no modelamento de disposições dos seus educadores, quando identifica a preocupação com o cumprimento de metas como um traço do *habitus* de um educador profissional/jornaleiro. O PCFRDE estabelece metas de atendimento para serem cumpridas pelo educador, assim como outras ações que vão se tornar preocupação constante dos seus profissionais, como não ter nenhuma criança na sua área pedindo esmolas, não parecer que este abandonou seu posto, etc.

Ora, nada mais compreensível que a concepção que o educador profissional/jornaleiro da FUNCI faz de seu papel, conforme Sousa, seja a de ter que cumprir as metas da entidade empregadora, se esse tipo de educador não advém de movimentos sociais, se sua trajetória, como trataria Bourdieu (1990), como educador social só teve início nessa instituição. Isso apenas corrobora com o poder que esse espaço tem de construir educadores sociais, ou mais precisamente modelá-los em certa medida. Se na FUNCI, com toda a semelhança que esta possui com as ONGs, presença de pessoas advindas de movimentos populares, a ausência dessa origem pode ocasionar isso, o que se pode pensar sobre o que pode ocorrer ao candidato a mesma função, também sem uma trajetória anterior de militância, que ingressa no PCFRDE, que não possui esses elementos que existem na Prefeitura?

O mesmo processo de socialização dos empregados dentro de uma lógica de atendimento da instituição também pode ocorrer com educadores que são oriundos de uma militância anterior nessa área e a veem como objeto de um engajamento político. Mas por esses profissionais terem essa “bagagem” prévia podem adaptar o trabalho exercido pela instituição contratante de engajá-los conforme as suas crenças ao seu próprio repertório experiencial acumulado durante esse percurso de atuação em movimentos. Todavia, no que tange a influência das entidades sobre a constituição dos educadores como tal, essa observação não apenas chama a atenção para a variação do poder dessa influência, mas, ao contrário do que possa parecer – que abre margem de ver essa influência menor no caso desse educador militante – reforça o argumento de que tais organizações são peça-chave da formação que de fato existe hoje do educador social de rua, pois a própria militância desses educadores, ressaltado tanto no estudo de que tomei parte, quanto no de Sousa, se deu, essencialmente, em entes que se voltaram para o atendimento a crianças e adolescentes em situação de *vulnerabilidade social*, tendo como exemplos emblemáticos a Pastoral do Menor, a Pastoral do Povo da Rua, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua de início e posteriormente as entidades que de uma certa forma seguem seu exemplo, como as ONGs atuais.

Os programas definem que tipo de educador necessitam, selecionam quem esteja próximo a esse padrão ou o constitui como tal desde sua entrada. No “Fora da Rua”, não era necessário ter experiência anterior em educação ou com o público atendido, os educadores citam que “ficaram sabendo que ia ter vaga”, “deixaram currículo”, “foram chamados”. Há um silêncio sobre se

conheciam alguém dentro da instituição ou o que era exigido para serem admitidos, quase que constrangedor, tal a brevidade e economia com que os investigados se referiram ao seu ingresso no programa, ao contrário de outros educadores do “Ponte”. Ficou aparente que o ingresso no programa estadual, não contaria, portanto com o pré-requisito de que quem o procurasse já fosse educador, dependendo da necessidade do programa de novas contratações e até de indicações de quem, de dentro da estrutura, pudesse referendar o candidato à vaga, mas estas questões não foram diretamente indagadas aos investigados. Quando algum educador do PCFRDE se referiu a forma de ingresso mais claramente, falou sobre a exigência de demonstrar um conhecimento prévio sobre a legislação, sobre um exame para avaliar isso, não foi mencionada a exigência de experiência com criança e adolescente ou educação, pelo contrário, alguns dos educadores comentaram trabalhar em atividades bem distintas a de educador social.

Pra entrar no programa você tinha que antes ler o Estatuto da Criança e do Adolescente, a gente fazia uma prova, então a gente tinha que entrar sabendo alguma coisa, como é que você vai tratar de um público de situação de risco se você não sabe nem os direitos dele, nem os direitos né, então você tinha por obrigação de saber antes de entrar (Atalanta, PCFRDE).

Na FUNCI em nenhum momento houve dificuldade de descobrir o que era necessário e quais procedimentos eram tomados.

O educador social para ser contratado pela Fundação deve prioritariamente ter desenvolvido algum trabalho com crianças ou adolescentes como também ter conhecimento sobre algumas temáticas que fazem parte da proposta pedagógica da Fundação (Id.,Ibid., p.32).

Entenda-se como tais temáticas família, arte educação, cidadania, redução de danos, gênero, socioeconomia solidária conforme a própria autora. Percebe-se na FUNCI uma inclinação do trabalho de educação social voltar-se para a arte educação, uma vez que esta investe num paulatino processo socioeducativo com seus atendidos no espaço rua.

Nós não cobramos o diploma para o educador social, o primordial é que ele tenha experiência em trabalhar com a comunidade e fazer abordagem com a criança e adolescente (Educadora de rua A, entrevistada antes desta pesquisa, Programa Da Rua Para Cidadania, antecessor do Ponte de Encontro, 2006).

Basicamente a FUNCI parece considerar os seguintes aspectos para admissão de educadores: i) com experiência com o público atendido, onde entrariam os educadores populares, vindos de pastorais sociais, Comunidades Eclesiais de Base e outros movimentos populares ou de ONGs, portanto profissionais com influência da Teologia da Libertação, pensamento emancipacionista que busca aliar a ética cristã com uma leitura social crítica assentada no marxismo; ii) com formação no campo das humanidades, trazendo assim os saberes acadêmicos

especializados e; iii) indivíduos dispostos a aprender e encampar o pensamento adotado pela instituição, influenciado por esses saberes citados e pautado pelas ideias pedagógicas do educador Paulo Freire.

Temos os educadores populares. Os educadores populares geralmente é o pessoal que vem de dentro da militância, da igreja ou da associação que tem uma pratica para falar com o povo e acaba que nós somos chamados a contribuir. [...] Na realidade (educador popular) é o que a gente chama, por exemplo, o pessoal das CEB's, os educadores das ONG's... (Educadora de rua A).

Sobre o PCFRDE, um ex-educador do programa, diretor de uma das entidades de classe do segmento educador, disse-me em entrevista que interessava a instituição possuir alguns educadores com perfil militante sim, para determinadas situações em que esse perfil fosse mais funcional, ou seja, que exigissem um engajamento especial, além do que formalmente poderia ser cobrado.

Outro aspecto que Sousa cita e que também percebi como diferente entre essas modalidades de educador, a ponto de eu ter elencado como característica das redefinições que tracei a partir dos dois ideais tipos da autora é a questão da perspectiva projetada para o resultado da atividade desempenhada pelos investigados. Conforme Sousa (p. 32), os educadores que entrevistou e que serviram para a construção do seu educador social profissional entendiam como seu papel viabilizar a mudança da criança e do adolescente, a longo prazo, de tornarem eles sujeitos de direitos, cidadãos efetivos. Compreendo que tal ideia remete a internalização de regras e valores, ao projeto de inclusão social destes, dentro do ideário corrente de cidadania como a perspectiva de resultado do seu trabalho. Esses elementos não são estranhos a perspectiva apresentada pelos informantes que percebi como exemplos de educador social militante, a não a que sentido de inculcação de regras: seria de aceitação de normas ou em relação à observância de regras mais gerais para a convivência social? Pois os elementos entendimento crítico e questionamento aparecem com força entre os educadores militantes, de forma que pode se supor que estes não aceitariam tentar trabalhar simplesmente a interiorização de regras, como um valor em si. Quanto a valores, pode-se encontrar também possíveis divergências, sobre que valores deveriam ser trabalhados com seus educandos, um exemplo emblemático disso é a adoção pela própria Prefeitura da polêmica linha de redução de danos. Contudo, predomina um razoável rol de valores nas falas dos educadores em geral.

O educador militante se diferenciaria não tanto pela exclusão de elementos mencionados acima, como componentes da perspectiva do educador jornalista, mas por possuir uma expectativa mais abrangente: por esperar uma mudança na sociedade, não apenas na criança e no adolescente. Sua perspectiva poderia se guiar e tomar como medidores algumas das mesmas noções do educador jornalista, acrescidas de outras ideias e valores. Se diferenciaria do primeiro tipo de profissional que abordei acima, também e em grande medida por acréscimos.

Demonstrarei pelas próprias palavras da pesquisa que antecedeu a esta na análise dessas

diferenças entre educadores. Abaixo cito um exemplo de resultado esperado por educadores profissionais/jornaleiros, citado por Sousa:

Em um relato de um educador, ele narra a história de vida de um dos adolescentes do projeto dizendo que ‘antes o adolescente não queria nada, não participava das atividades, brigava com todo mundo’ (João M., 2008). O adolescente passou aproximadamente um ano quase um ano distante do projeto quando resolveu retornar às atividades. Nesse retorno começou a participar das oficinas de teatro, ‘já não era mais o mesmo, se esforçava’. A oficina de teatro requisitou seu letramento, foi então que o adolescente resolveu retornar à escola para aperfeiçoar sua leitura, em seu plano, já desejava fazer vestibular. A partir de então, segundo o educador, tal adolescente é hoje um dos mais envolvidos nas atividades, tanto do projeto quanto da comunidade onde mora (idem, p. 34).

Como se pode perceber, na fala acima, existe um foco na questão individual do assistido, *ele não queria nada, não participava das atividades*, mas ao fim, houve uma mudança, comportamental, *o jovem já não era o mesmo*, ele tinha planos, se tornou *um dos mais envolvidos nas atividades*. Não há um foco aqui ao contexto social do atendido, toda a questão de sua problemática recaindo sobre apenas a avaliação do mesmo, de sua conduta, de seus resultados, de suas escolhas.

Sousa demarca no tocante a essa questão uma diferença entre o educador militante do que chama de profissional:

Os educadores militantes interpretam que são frutos de uma estrutura social desigual e que para poderem superá-la é preciso fazer um trabalho que promova neles (educandos) a consciência de sua condição de violação de direitos. A “mudança” da transformação social é, portanto, párea o educador militante, o grande papel do educador social (id., p.38).

O educador militante também espera ver *progressos* por parte de seu educando, propiciar uma mudança de atitude e construção de um projeto de vida por parte dele, também espera de certa forma, mudá-lo, mas essa perspectiva tem por acréscimo um componente que faz a toda a diferença entre o que este espera e o que seu irmão educador profissional projeta.

O envolvimento nessa mudança de vida das crianças e adolescentes é entendido por ele (educador militante) como uma possibilidade de interferir na realidade social para uma transformação na estrutura social (id., *ibid.*, p. 37).

Isto, porque *o trabalho desenvolvido para a mudança esperada na vida do público atendido está para além da meta da instituição, é uma questão de “luta pela causa”, a causa do social* (p.38). Logo este educador rompeu com a visão de que o problema é o menino ou a menina, o problema passa a ser a sociedade tal como está estruturada. Essa visão é adquirida, ou ao menos reforçada, pela sua passagem (e continuidade) por movimentos sociais.

O verbete militante é definido no Aurélio como o que diz-se de, ou aquele que está engajado

na luta por uma causa, uma ideia, um partido. As palavras causa e luta foram utilizadas pelos educadores nos grupos focais com duas acepções, a causa da defesa das crianças e adolescentes e a luta pelo reconhecimento e melhores condições para a categoria dos educadores. Para Sousa *a causa social é entendida como lutas pelos direitos humanos dos segmentos historicamente excluídos, a luta pela causa social é, por esse motivo, uma prova da solidariedade humana diante das desigualdades sociais.*

Tal como a autora fez, tanto por processos de revivência intuitiva como por interpretação intelectual, como sistematiza Weber, pode-se enumerar um certo número de valores que orientam tais motivações e perspectivas, e que portanto cruzam a prática educativa, por esta se encontrar entre ambas. Ao adentrarem a ação educativa esses valores vão se encontrar com outros sentimentos e atitudes que são também recomendados entre os pesquisados, segundo suas próprias falas. Desses valores pude identificar os de **amor pelo que se faz, justiça, solidariedade, desenvolvimento e dignidade da pessoa, participação, cidadania e autonomia do educando, paciência e atitude de abertura** com o mesmo para não discriminá-lo, **sensibilidade e indignação combinadas** com certa resistência para suportar as situações que assistem cotidianamente, habilidade de formar um **vínculo** significativo e produtivo, **dedicação**, ter que balancear **doação** e **contenção**, equilibrar dialeticamente proximidade e distanciamento (estes nos termos de OLIVEIRA, 2007, p.144), entre outros.

Amor pelo que se faz pode se referir à noção de profissionalismo, mas a identifiquei, de fato, associada mais à noção de vocação, de sentir-se útil, de realização ao fazer algo que é significativo para si e que contribui com as outras pessoas, que é um trabalho necessário e importante. Oliveira (p. 147) cita uma fala de um dos primeiros educadores de rua da Pastoral do Menor de São Paulo e este diz que em seu trabalho *tornam-se fundamentais a técnica (por exemplo: desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas), as qualidades pessoais e a vocação.*

Em documento de meados dos anos oitenta do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) e do UNICEF há referência à mesma questão ao se declarar que é necessário

amar a criança como ela é, respeitando sua dignidade e liberdade... ajudando-os a participar em atividades que sejam atrativas e interessantes para eles ... ser autênticos para ter credibilidade e criar a confiança...movidos para a ação por uma vocação autêntica (Unicef, MPAS apud OLIVEIRA, id., p.147)

O sentimento de justiça se vincula a uma percepção social, que poderá variar em seu matiz de uma sensibilização mobilizante até uma apreensão mais politizada, ideológica no sentido corrente do termo. De qualquer forma no caso dos educadores a realidade com que lidam inexoravelmente tende a fazê-los ter uma leitura social mais acurada por terem que tratar com as

disparidades engendradas socialmente.

O sentimento de solidariedade, que pode ter sido trabalhado por experiências em movimentos religiosos, como os da Igreja Católica, pode também advir de outros aspectos biográficos mais particulares, na medida em que os educadores possam se identificar em alguma medida com seus assistidos, como oprimidos por um sistema maior, mas a solidariedade é um valor muito ressaltado dentro do universo em que atuam e certamente lembrado cotidianamente pelas próprias vicissitudes inerentes do que estes trabalhadores devem empreender.

O valor da dignidade e do desenvolvimento da pessoa humana é basilar em seu ofício, presente no discurso e documentos da categoria tanto aqui quanto pelo mundo, mas no caso específico da criança e do adolescente este é reforçado em nosso país pelo princípio da doutrina de Proteção Integral que confere prioridade absoluta a estes sujeitos por sua peculiar condição de pessoa em desenvolvimento físico e psicossocial.

As noções de participação, cidadania e autonomia do educando se entrelaçam, revelam a concepção do exercício efetivo de direitos os quais os primeiros educadores sociais e movimentos nos quais estes atuaram e atuam, como o de defesa dos Direitos Humanos, movimentos da Igreja Católica entre outros, lutaram ao pautarem a redemocratização do país e outra política de atendimento.

Alguns educadores profissionais da FUNCI, conforme Sousa, se consideram como facilitadores, o que denota claramente uma apropriação da ideia de participação dos educandos como algo a ser perseguido.

Essa participação do educando, tão almejada pelos educadores e programas, é um sinal de aceitação por parte dos educandos do que apresentam a ele, logo de que o processo de inculcação pretendido e empreendido está fazendo efeito.

A apropriação da cidadania pelas crianças e adolescentes seria possível pelo reconhecimento do público enquanto sujeitos de direitos e pela participação efetiva de crianças e adolescentes na sua realidade social. Será, assim, um tipo de 'comportamento ideal' esperado nos adolescentes e crianças [...], ou seja, para esses educadores, o sucesso de sua missão é visualizado na participação de crianças e adolescentes nas atividades propostas. A participação desse público significa reconhecer uma meta cumprida que exigiu esforço e tempo (id., *ibid.*, p.34).

A participação é vista como protagonismo por parte do assistido, como forma de ser efetivamente sujeito de sua vida, tornar-se cidadão, como processo de mudança encarnada, sinal de sua inclusão no campo dos direitos, para alguns como adaptação, para outros mais numa perspectiva de autonomia, este último remetendo à influência freiriana, pela qual visa-se não simplesmente a inserção na lógica social dominante, mas a procura por transformá-la.

Sob o primado da noção de cidadania estes valores só ganharam força e estão registrados no

ECA. Parecem possuir uma tônica maior na Prefeitura, intensificada nas últimas administrações, que deram lugar a profissionais com histórico de engajamento e que se aproximaram mais do modo de trabalho das ONGs do setor.

Os educadores citam a necessidade de paciência em seu trabalho. Paulo Freire escreve sobre a necessidade desses profissionais de cultivarem uma paciência que chama de histórica.

Nós precisamos ter cuidado para não invadir o mundo do menor, se ele não quiser ser invadido; não ultrapassar o espaço vital da criança, que é real, se ela não quiser. Pois isto seria um ato de violência. Nós devemos esperar pelo ‘momento mágico’ quando a criança está desarmada. É necessário uma paciência histórica, para esperar o desabrochar deste momento – o momento em que descobrimos o mistério existencial da criança (1986, p.13).

Segundo Sousa que também estudou os educadores do “Ponte”

geralmente nos encontros de formação da FUNCI é muito comum a ênfase dos educadores sociais no fato de que o trabalho com criança e adolescente é um trabalho que requer uma “certa paciência”, tendo em vista que, como pessoas, eles interagem, com uma diversidade de percepções de mundo e práticas sociais que não condizem com o que poderia ser mais adequado ao que compreendem como comportamento ideal [...] (id., *ibid.*, p.32).

Assim a paciência, seja no tocante ao trabalho de socialização, seja numa perspectiva historicista de mudança social e de trabalho objetivando conscientização política, em termos freirianos, que apontam para a libertação da opressão, se coloca como uma recomendação importante para a prática do educador.

A atitude aberta com o menino ou menina, no abrigo ou na rua, parte de que antes de ingressar nesse trabalho, os educadores tendem a trazer estereótipos sobre aquele a quem vai atender, além de que, como colocado por muitos entrevistados desse meio desde as pesquisas nessa área que antecederam a esta, um olhar julgador sobre o atendido, como entendem, tende a não permitir que se enxergue-o integralmente. Trata-se aqui de não definir o aprendente e ter uma postura de que se vai aprender com ele, de que se é um educador-aprendiz, como é citado assim por Oliveira (2007, p. 144).

O educador deve estar aberto a transformar seus pontos de vista, suas opiniões, sua relação com os jovens e os que os cercam, suas ideias sobre a subcultura com que entra em contato, sobre os grupos envolvidos, sobre as instituições, as dinâmicas de relacionamento, sobre todas as coisas mostradas como certas, justas e solidamente fundamentadas na razão (*id.*, *ibid.*, p. 148).

Esse valor deve servir para que o educador se trabalhe para não discriminar seu educando e possa ganhar sua confiança para então escutá-lo e buscar conhecer sua situação e história.

Esses valores e sentimentos convergem para a empatia e sensibilidade, mas esta foi falada no sentido, também, de não naturalizar as difíceis situações vivenciadas pelas crianças e

adolescentes em *situação de moradia nas ruas* sob o risco de se perder a capacidade de se indignar com elas, de se importar com o que acontece com aqueles a quem abordam e cuidam. Ao passo em que os pesquisados falaram de uma *dor* que sentiam ao presenciar as situações que encontram em seu trabalho, e da necessidade de com o tempo se saber lidar com ela, para que essa dor não lhes atrapalhe, de não permitirem que ela siga lhes atormentando. A isso é que me referi quando citei a resistência que buscam aliar à sua sensibilidade e indignação.

Busca proximidade com o jovem, identificando-se com seus problemas de forma efusiva, empática e significante, construindo um vínculo de qualidade. Mas precisa certa distância, que permita a observação crítica, que possibilite a percepção de suas próprias ações no contexto educativo (*Id., ibid., p.144*).

O educador social vive uma contradição permanente. Referi-me aos que realizam o seu trabalho socioeducativo na rua ou no abrigo, o que, conforme as representações dos próprios “amarelinhos” exclui muitos deles, mas abrange o educador social das outras instituições de Fortaleza e tal como este é concebido, inclusive na literatura especializada sobre o assunto. Ao mesmo tempo que este educador deve ter abertura para não julgar seu assistido, mas escutar e tentar conhecer sua história, deve desconfiar dele, pois, dizem, eles mentem e buscam manipular os agentes da rede, e mais ainda, devem tentar realizar sobre eles um processo de socialização, de institucionalização, que trata-se de uma ação de controle e reprodução social. Aos valores mais gerais que listei, vão se juntar outros para orientar ações corriqueiras, valores dominantes na estrutura social, tais como limpeza, cuidados com a saúde e aparência, disciplina, responsabilidade, comportamento pacífico, urbanidade, observância a regras, reconhecimento de autoridade constituída, privacidade etc. Por mais que os educadores possam questionar alguns valores correntes na sociedade, é tarefa deles buscar inculcar esses valores, e nesse sentido vão se contrapor a outros valores e práticas adquiridos pelos seus educandos, como o de pedir, de andar descalço, de não possuir horários definidos entre outros. Então trava-se uma luta simbólica entre dois universos, o da rua, mas que na verdade inclui o aprendizado no grupo familiar e comunidade de origem, com o idealizado para as crianças e adolescentes, firmado nos valores dominantes, dos quais o educador se torna representante e agente.

Os educadores e outros operadores da rede chamam esse processo de *desrualização*. Falam coisas como “não basta tirara o menino da rua, tem que se tirar também a rua de dentro do menino”. De contexto a rua torna-se uma espécie estranha de sujeito inimigo. Deseja-se fazer com que eles desenvolvam um comportamento ideal, e tirá-los de um mundo simbólico em que se encontram que seria prejudicial a eles (Sousa, p. 32).

Para terem êxito nessa empreitada buscam estabelecer vínculo com seus aprendentes. Sousa considera que a mudança pretendida se relaciona com o tipo de relação que se estabelece entre o profissional e o seu público assistido, que seria uma *relação interativa e afetiva*. Os educadores que pesquisou falaram de ser *amigo, companheiro, parceiro* do atendido. Assim buscam conquistar a confiança do educando e influenciá-lo positivamente. Oliveira classifica *o vínculo forte e significativo* como sendo o *principal objetivo pedagógico* do educador social (p. 147).

Mas os educadores que fazem esse trabalho dentre os investigados aqui, no caso os do PE, o fazem e vivem essa contradição porque seu programa segue essa que é a linha estabelecida, convencionada, de ação do educador social, que também acontece nos abrigos estaduais e seus conveniados, os abrigos interinstitucionais. Para os “amarelinhos” tal ambiguidade e a necessidade de recorrer a essa outra escala de valores referentes a atitudes cotidianas e ao autocontrole, como diria Norbert Elias, não estão postos como problemas, o que denota como a linha do programa define um quadro de referência para seus educadores.

A adoção pelo Ponte de Encontro do *modus operandi* e de concepções de movimentos sociais e do que está estabelecido como o prisma de que linhas o atendimento deve seguir levou a uma identificação de muitos dos seus educadores com o programa, profissionais e instituição, porque ambos assumiram o mesmos referenciais teóricos. Sousa confirma isso no que se refere ao educador militante, e com relação ao educador profissional, afirma que este

entende que dentro de seu trabalho a participação é uma meta a ser cumprida, até porque a percebe como legítima, tendo em vista que está no instrumento orientador das práticas da instituição, o ECA, e tal ponto de vista é reproduzido na missão da FUNCÍ [...] (Id., *ibid.*, p.34).

Ou seja, o educador que denomino de jornalista segue outros caminhos para se orientar por alguns dos mesmos valores que guiam os educadores militantes. Se este último incorporou certos valores como referenciais para a sua ação em movimentos populares antes de ingressar na instituição, o educador jornalista poderá assimilá-los também no lugar que este vai iniciar sua atividade como educador social, no caso na entidade empregadora, na medida em que incorpora o discurso e missão oficiais de sua organização. Mas a identificação com a instituição não impede que existam críticas a ela por parte dos seus educadores e Sousa examinar em seu trabalho esse elemento. Reconhecimento e queixas caminham lado a lado entre os educadores, que, até por se identificarem com suas instituições, passam a ter maiores expectativas a respeito delas, o que pode ocasionar maior exigência e decepções como Sousa vai explorar, para citar apenas a título de informe. Tais queixas não foco deste estudo, por isso não me deterei a elas.

CAPÍTULO 4

“OSSOS DO OFÍCIO”: CONDIÇÕES E PERSPECTIVAS

4.1. A Rede e os seus fios ou O *sistema* visto pelo olho da rua: o educador e a rede de atendimento

O resultado do seu trabalho se dá normalmente num processo educativo em longo prazo, o que necessita de tempo e disponibilidade para que sejam verificados os resultados (Blog da AESC, 2009).

Nesta primeira parte do presente capítulo, abordarei representações dos investigados sobre como demonstraram perceber a rede constituída por suas entidades, logo as suas representações expressas a seguir referem-se não apenas a seus respectivos programas, mas ao conjunto das instituições que integram a Equipe Interinstitucional, o que envolve, portanto, também as organizações não governamentais.

Tais representações são de suma importância para que se complete o quadro que se tenta desenhar aqui sobre como veem suas condições de trabalho e em que bases apontam suas perspectivas relativas ao que esperam de sua ação.

Diferenças entre as entidades

Dos 74 profissionais do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola que retornaram os questionários obtivemos, em termos percentuais, o seguinte resultado sobre *porque existem diferenças entre as instituições*:

- **especialização versus abrangência** – a maioria, 50%, atribuiu a diferenciação entre as entidades devido a umas se especializarem em atender a uma “clientela” em particular e a outras atenderem a todos os perfis de crianças e adolescentes;
- **redução de danos** – 14% viram na adoção ou na ausência da política de redução de danos por parte das entidades um fator de divisão entre as instituições;
- **pertença institucional** – 12% responderam que a diferenciação é ocasionada pela divisão das organizações em governamentais e não-governamentais;
- **arte educação** – 8% identificaram nesse recurso um diferencial entre as instituições;
- **dimensão de seu contingente** – 7% se referiram a umas instituições possuírem mais educadores que outras;
- **outra razão** – 6% alegaram não constar nas opções ofertadas no questionário a razão ou as razões a se considerar – um vez que nenhum destes (as) educadores (as) marcou outra alternativa.

**Tabela 25 – Distribuição dos educadores pelo que creem
diferenciar as instituições de atendimento que os empregam – Estado
Por que existem diferenças entre as entidades em que trabalham?**

	ABS	%
1) Porque umas são OGs e outras ONGs	9	12
2) Umas se especializaram em atender um único tipo de problema e outras atendem a todos os tipos.	36	49
3) Porque umas têm condição de manter muitos educadores e outras não.	5	7
4) Porque umas trabalham com arte educação e outras não.	3	4
5) Porque umas trabalham com redução de danos e outras não.	10	14
6) Outra	5	7
14) Porque umas são OGs e outras ONGs/Porque umas trabalham com arte educação e outras não.	2	3
124) Porque umas são OGs e outras ONGs/Umas se especializaram em atender um único tipo de problema e outras.../Porque umas trabalham com arte educação e outras não.	1	1
99) Não Respondeu	3	4
TOTAL	74	100

Elaboração: Marcos Castro

Entre os educadores do Ponte de Encontro:

- **especialização versus abrangência** – a maioria, 44%, atribuiu a diferença entre as entidades, devido a umas se especializarem em atender a um só público e a outras atenderem a todos os perfis de crianças e adolescentes;
- **pertença institucional** – 26% responderam que a diferenciação é causada pela divisão das organizações em governamentais e não-governamentais;
- **outra razão** – 18% alegaram não constar nas opções ofertadas no questionário a razão ou outras razões a se considerar – uma vez que alguns educadores que marcaram esta alternativa marcaram também as demais;
- **dimensão de seu contingente** – 16% se referiram ao fato de umas instituições possuírem mais educadores que outras;
- **arte educação** – 11% identificaram nesse recurso um diferencial entre as instituições;
- **redução de danos** – 10% viram na adoção ou não da política de redução de danos por parte das entidades um fator de divisão entre as instituições.

A tabela mostra a marcação de respostas de cada formulário, diferente dos números que apresentei de início em que totalizo as frequências por cada alternativa apresentada na questão.

Tabela 26 – Distribuição dos educadores pelo que creem diferenciar as instituições de atendimento que os empregam – Município

Por que existem diferenças entre as entidades em que trabalham?		
	ABS	%
1) Porque umas são OGs e outras ONGs	10	18
2) Umas se especializaram em atender um único tipo de problema e outras atendem a todos os tipos.	18	32
3) Porque umas têm condição de manter muitos educadores e outras não.	2	4
4) Porque umas trabalham com arte educação e outras não.	3	5
5) Porque umas trabalham com redução de danos e outras não.	1	2
6) Outra	9	16
23) Umas se especializaram em atender um único tipo de problema e outras atendem a todos os tipos/ Porque umas têm condição de manter muitos educadores e outras não.	2	4
1235) Porque umas são OGs e outras ONGs/Umas se especializaram em atender um único tipo de problema e outras... /Porque umas têm condição de manter muitos educadores e outras não/Porque umas trabalham com redução de danos e outras não.	1	2
12345) Porque umas são OGs e outras ONGs/Umas se especializaram em atender um único tipo de problema e outras.../Porque umas têm condição de manter muitos educadores e outras não/Porque umas trabalham com arte educação e outras não/Porque umas trabalham com redução de danos e outras não	2	4
123456) Porque umas são OGs e outras ONGs/Umas se especializaram em atender um único tipo de problema e outras... /Porque umas têm condição de manter muitos educadores e outras não/Porque umas trabalham com arte educação e outras não/Porque umas trabalham com redução de danos e outras não/Outra	1	2
99) Não Respondeu	8	14
TOTAL	57	100

Elaboração: Marcos Castro

A primeira observação inescapável que se tem da comparação das respostas dos dois programas é que os educadores do Município atribuíram mais razões para a diferenciação que o questionário sugere existir entre as instituições do que os educadores do Estado. Sobre a razão disso posso apenas tecer suposições, e me arrisco somente a comentar que entre muitas possibilidades os “amarelinhos” podem ter sido influenciados pelo menor nível de integração de seu programa junto às demais entidades, o que pode ter limitado suas bases experienciais sobre como de fato se constituem as outras entidades. Não possuo, todavia, elementos para estabelecer essa afirmação para além de uma hipótese.

Entre as semelhanças nas respostas dos profissionais de ambas as OGs podemos citar:

- que figuram entre as razões mais apontadas entre ambos os projetos tanto o item *especialização versus abrangência* (mais apontado nos dois casos) quanto o de *pertença institucional* (em terceira posição no caso do PCFRDE e segundo mais assinalado no PE) e;
- que se apresentaram com as menores incidências, excetuando a alternativa em aberto “outra”, as opções *arte educação* e *dimensão de seu contingente*.

As divergências foram basicamente:

- *Redução de danos* cai de segunda resposta no caso do “Fora da Rua”, para a última posição entre as respostas obtidas dos pesquisados do “Ponte”;
- As respostas *arte educação* e *dimensão de seu contingente* veem lado a lado nas respostas de cada programa, porém invertem sua posição em uma relação à outra quando se passa do resultado obtido de um para outro projeto e muda também a diferença percentual entre elas, de quase um empate nas respostas dos educadores do Estado para uma diferença de 5% a mais para *dimensão de contingente*;
- *Outra razão* que não recebeu muito destaque nas respostas do programa da STDS (“magros” 6%) se elevam a 18% nas respostas dos educadores da FUNCI, um acréscimo de 200%.

Se se considerar estas reações em relação as opiniões expressas pelo conjunto dos educadores da Equipe Interinstitucional sobre esse ponto se identificará qual a sintonia e influência das representações dos profissionais pesquisados no conjunto de seus colegas que prestam os mesmos tipos de atendimentos. As representações mais demonstradas desse universo ampliado – fora as abstenções ou a alternativa “outra” – por ordem de maior frequência em respostas foram: i) especialização em certa “clientela” versus atender a uma miscelânea de perfis (50% ao todo; 41 sem fazer combinação com outras opções, nos próximos percentuais seguirá este modelo sem estas especificações); ii) o pertencimento público ou privado (23%; 15%); iii) possuir contingente de educadores em pequena ou grande escala (13%; 8% em combinações); iv) adoção da política de redução de danos (12%; 7% optaram apenas por ela) e; a utilização de arte educação (10%; 4%).

A partir dessa comparação podemos inferir que o conjunto dos educadores sociais das OGS identificaram como marca de distinção entre as entidades a adesão a um serviço especializado ou não e em proporção menor também convergiram para enxergar no pertencimento estatal ou não outro importante fator de diferenciação das instituições para as quais trabalhavam. Também pode-se, a partir desses dados concluir que essa área comum de representações se estende como parte do núcleo duro das representações do corpo maior constituído pelos educadores sociais da Equipe Interinstitucional. As demais razões apontadas variam pouco em percentuais em cada caso analisado

aqui o que sugere que não são vistos como fatores determinantes de diferenciação, mesmo que sejam marcas distintivas de uma instituição para outra, o que não é, de certo ignorado pelos educadores. É provável, apenas, que sejam vistos como diferenças na ordem dos resultados e não na ordem das causas do que separa o modo de ver e agir em cada organização.

Em algumas de suas falas, educadores abordaram algumas dessas questões, e de fato, uma das que foi claramente tocada foi a da especialização de atendimento de algumas instituições.

Analisando cada uma das razões apresentadas, tomo primeiramente a divisão do atendimento em um destinado a vários públicos e em outro especializado em apenas um deles. Como mostrado no início deste trabalho estas modalidades correspondem principalmente e respectivamente as entidades governamentais e não governamentais, havendo pequena interseção entre elas nesse ponto.

E é assim, a Barraca (da Amizade) só atende meninos de doze a dezessete, já a Casa do Menor (São Miguel Arcanjo) atende meninos e meninas, mas, desde criança até [...], é misto, aí o outro abrigo só tem, só trabalha com aquele público (Educadora 3, ONG).

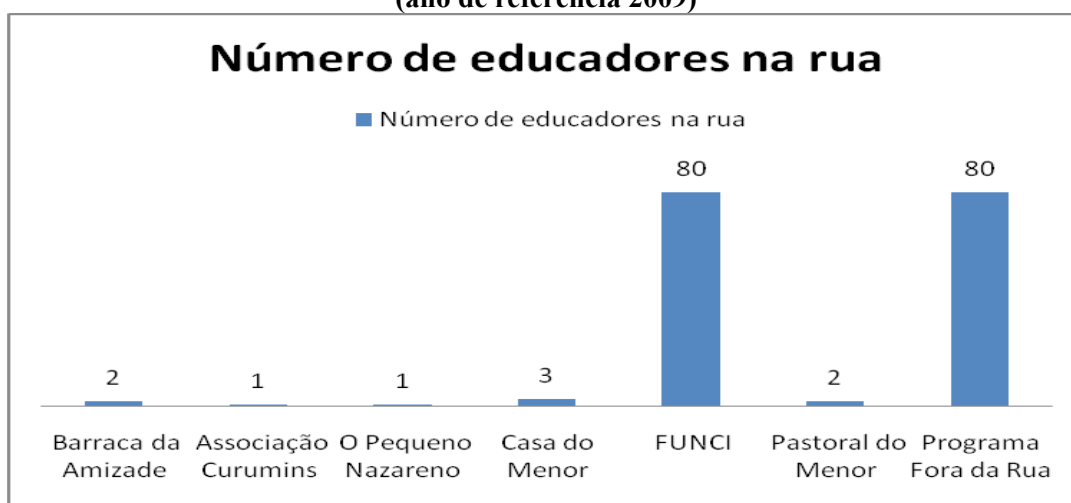
E, em grande medida, isto se deve ao fato do poder público aparentar menor capacidade de realizar mudanças com a mesma agilidade que entidades privadas, por características que lhe são inerentes, como sua sujeição em certa medida a uma regulação envolvendo amplos segmentos e instrumentos sociais, possuir amarras específicas e limitações como a alternância de gestão – que pode ao mesmo tempo lhe conferir também dinamismo em determinadas conjunturas. E mesmo que o Estado siga o caminho da especialização, que não é contraditório ao atendimento mais geral, essa apenas se combinará com a cobertura das várias clientelas, pois este Poder social não pode escolher atender a apenas um público diferentemente de entes privados. E é justamente o Estado quem está melhor municiado materialmente para cumprir esse papel de amplo atendimento. Também das instituições que compõem a rede de atendimento é sobre o Estado que mais tende a recair tal exigência por se tratar exatamente do que ele é e significa enquanto construção social.

Mas parece-me que essa questão, que trato como um importante fator das diferenças entre as organizações, no caso a natureza estatal ou não estatal delas, não é percebida como uma causa divisora pela maioria dos profissionais, apesar de aparecer na segunda colocação. Contudo, considero que a pertença institucional se destaca das outras, não sendo uma mera diferença entre as entidades, mas se constituindo como um ponto de partida de várias dessas diferenciações, como busquei ter demonstrado no capítulo dois.

Uma bom exemplo disso é a condição do Estado de possuir mais recursos materiais do que as entidades não governamentais, o que permite que este possa e acabe por suprir um numeroso

serviço de abordagem de rua, como vemos nos casos do Criança Fora da Rua Dentro da Escola e Ponte de Encontro. As organizações não-governamentais por seu turno se beneficiam da parceria com educadores do poder público e não possuem a mesma segurança financeira que ele para possuir um contingente tão extenso de educadores. Eis como um dos aparentes fatores de diferenciação, o tamanho do contingente de educadores se converte em consequência de qual a matriz institucional as instituições possuem.

Gráfico 41 – Comparação do contingente de educadores de rua por instituição (ano de referência 2009)



Fonte: Núcleo de Articulação dos Educadores Sociais de Rua

A redução de danos e a arte educação estão presentes entre entidades públicas e privadas em maior ou menor grau. Abrem, portanto, cisões entre cada um desses grupos de organizações (OGs e ONGs) e refletem, para além da natureza institucional, escolhas ideológicas e concepções diferenciadas. A redução de danos, por exemplo, pode ser polêmica tanto por poder ser associada a uma ação com maior flexibilidade quanto por poder ser vinculada a uma ação de permissividade.

Este item, por sinal, considerando todos os educadores da EI, não foi elencado apenas por educadores de organizações que adotem essa política ou o inverso, mas foi assinalada tanto por profissionais de entidades que são adeptas desta concepção quanto de organizações que não se incluem nesse rol, inclusive ambos os dois tipos de pesquisados que assinalaram esse item o fizeram quase na proporção de meio a meio. Isso evidencia que esta diferença de fato é sentida de forma bem difusa no meio dos educadores independente de qual instituição e seu caráter polêmico pode reforçar essa sensação.

Todavia ela não figurou como uma das opções mais marcadas, sendo a quarta alternativa mais assinalada no quadro geral e também entre os educadores do Município. A redução de danos se destacou mais entre os educadores do Governo do Estado, que a colocaram como a segunda razão

de diferença entre as entidades, o que certamente contribuiu para que ela não ficasse com pontuação ainda menor no total de respostas.

Não posso afirmar uma razão com segurança para explicar esse destaque que os educadores do referido ente deram a esse ponto. Não se pode sequer sustentar que tal fato se deva a pertença desses profissionais ao programa de que participam. Mas se eu fosse investigar tal fato começaria pela seguinte pista: contraditoriamente esse programa não trabalha com redução de danos e seus educadores citaram, nas entrevistas, como um obstáculo para seu trabalho uma mudança de perfil do atendido, fato que relacionaram mais de uma vez ao consumo de drogas como o crack e são desses educadores as maiores reclamações sobre exposição a insegurança e os maiores percentuais nas indagações relativas a estarem sujeitos a violência afirmando que já passaram por este tipo de situação. Uma possível conexão entre esses dados e a importância que os “amarelinhos” deram à redução de danos constitui-se numa hipótese que, considerando o que aqui foi reunido e examinado, encontra-se com alguma base para se investigá-la.

Sobre a arte educação, esta, de fato, também parece diferenciar as entidades, mas apenas na medida em que umas parecem buscá-la em maior intensidade que outras e a institucionaliza como um dos elementos definidores de sua forma de atendimento. Aparece como elemento marcante na FUNCI, por exemplo, e elemento acidental ou acessório em quase todas as outras entidades. No caso do programa PCFRDE a arte educação está ausente, pelo menos no que se refere a abordagem de rua, em oposição ao caso do PE, apesar do “Fora da Rua” possuir arte educadores.

Apesar da FUNCI ter um quadro numeroso de educadores, muitos deles não são arte educadores, como foi visto antes, 68%, responderam que não são esse tipo de profissional. Logo fica vidente que a presença desse elemento ainda é minoritário no *corpus* geral dos agentes da rede para que de fato o reconhecessem como um elemento mais significativo. Nem mesmo os que se declararam como arte educadores marcaram muito essa alternativa no questionário. Dos 39 arte educadores somente das OGs, apenas 2 assinalaram a opção arte educação, um de cada programa.

Nas entrevistas indagou-se esta questão das dessemelhanças entre as entidades e entre os depoimentos encontramos elementos que não se encaixam nos itens propostos acima, mas podem em parte atender as 15 marcações que “outra” explicação obteve. Mas essas razões são percepções mais da particularidade de uma e outra organização frente as demais do que mesmo de diferenciação entre as várias que compõem a Equipe Interinstitucional. Uma diz respeito ao Governo do Estado, que este seria mais cobrado quanto a dar solução a presença de crianças e adolescentes em *situação de rua* que as outras entidades. Outra particularidade seria a da FUNCI guardar semelhanças com as ONGs o que faria com que o Estado figurasse como polo público mais distanciado que o restante das instituições quanto ao tipo de atendimento, como alguns educadores

expressaram em falas como esta: “(...) por que o sistema de trabalho deles é diferente, certo. Por que o objetivo da FUNCI não é tirar o menino dali é trabalhar o menino. E eles sempre trabalham o menino ali” (Cassandra, PCFRDE). Ou como quando Cassiopeia (PCFRDE) disse *perceber que a FUNCI tem meio que assim dinâmica do trabalho de ONG*.

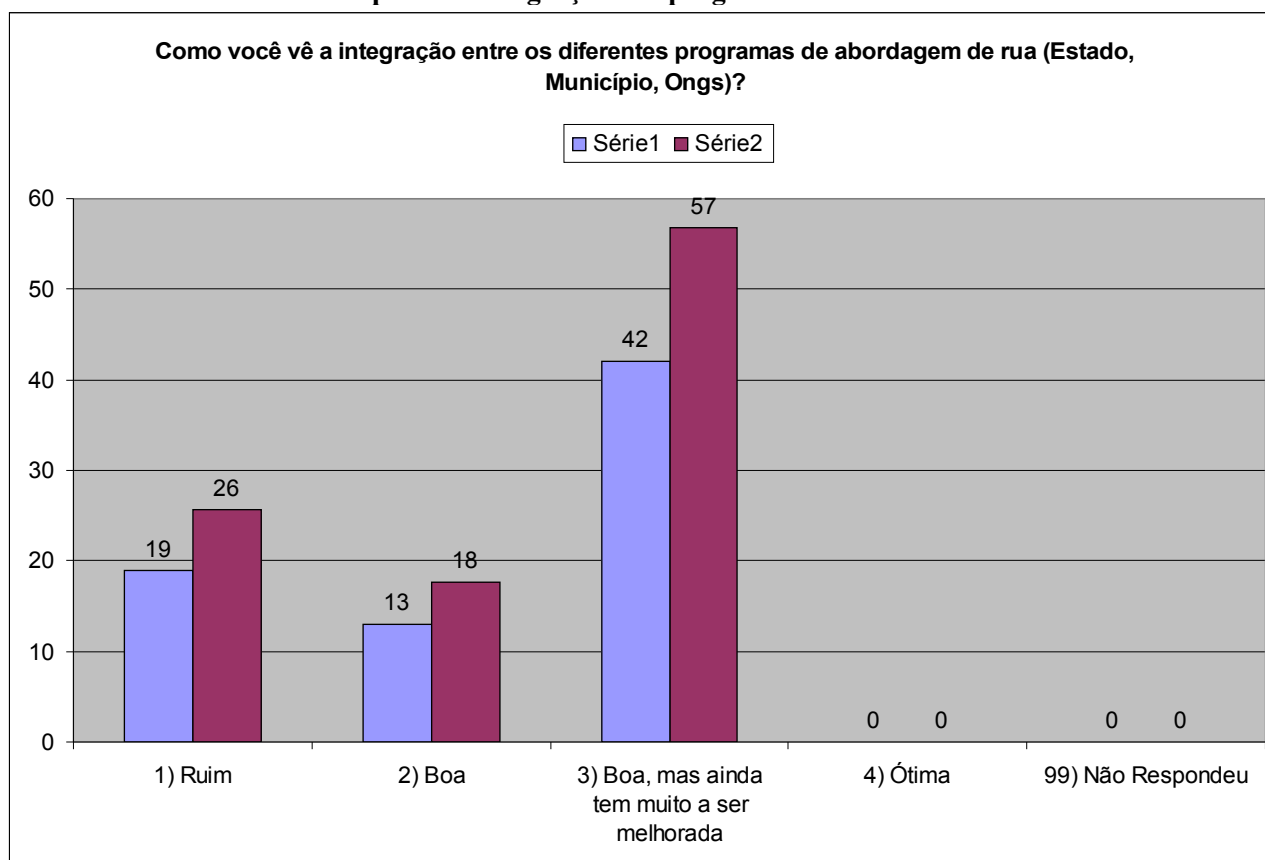
Como veem a situação atual de integração entre as entidades

A avaliação da maioria dos educadores de ambos os programas a respeito da integração entre as entidades que compõem a Equipe Interinstitucional foi positiva.

75% dos inquiridos do “Fora da Rua” que opinaram a esse respeito consideraram a integração referida como “boa”. Destes, porém, 57% do total fizeram a ressalva de que “ainda tem muito a ser melhorada”. O restante, 26%, considerou esta articulação “ruim”.

86% dos educadores da PMF consideraram “boa”, mas 79% fizeram a ressalva de que tem muito a ser melhorado. 12% responderam que a avaliam como “ruim” e um educador não respondeu. Ninguém a considerou “ótima”.

Gráfico 42 – Sobre a avaliação que os educadores fazem a respeito da integração dos programas de atendimento – Estado



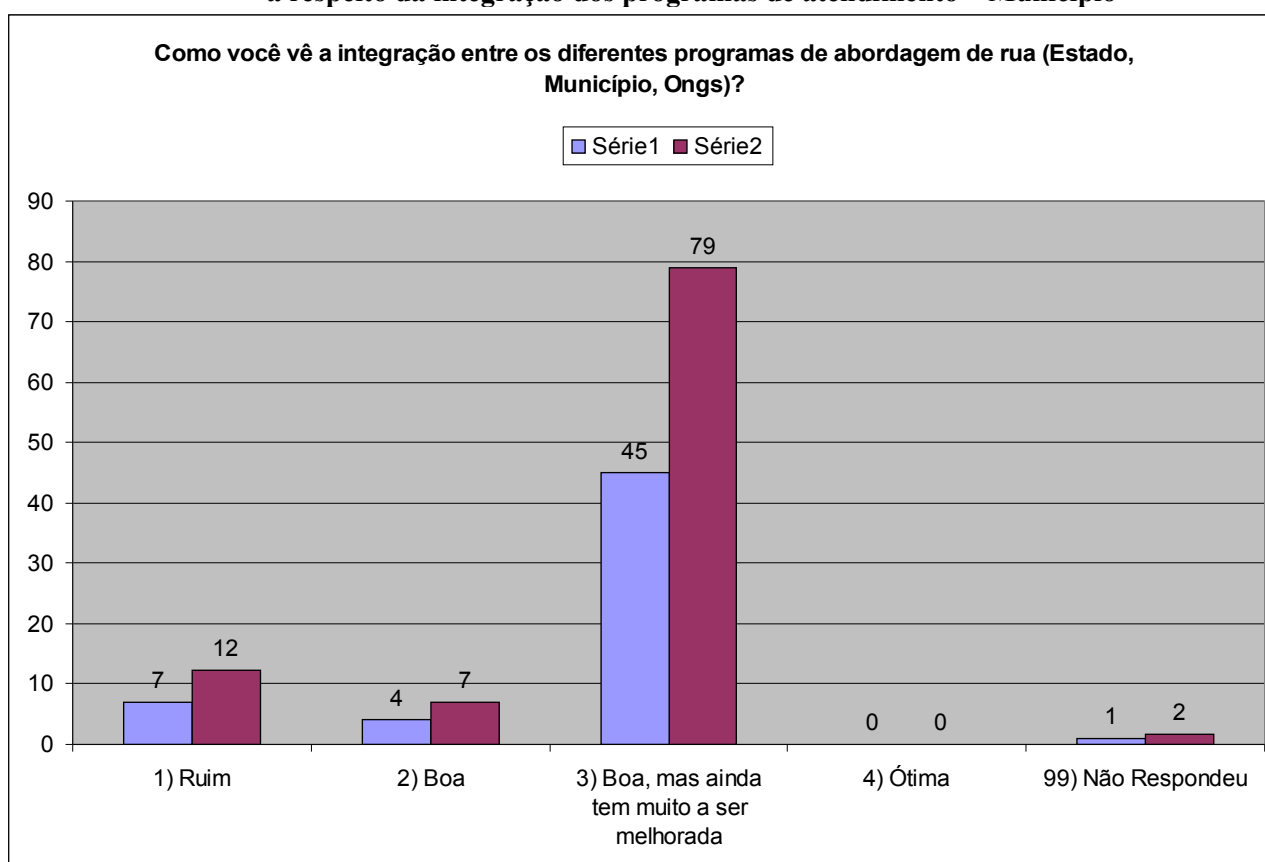
Elaboração: Marcos Castro

De qualquer maneira é muito elevado o índice de avaliação benéfica por parte daqueles que

são a ponte direta de execução de parte dos serviços mais difíceis da rede sócioassistencial. Esta avaliação se mostra ainda mais positiva quando se faz a comparação com a relação entre as instituições antes da formação da Equipe Interinstitucional de Abordagem de Rua e do Núcleo de Articulação.

Trabalhava com um educador da FUNCI, ali era um inimigo meu. [...]. ‘Esse coisa quer te prejudicar, quer fazer um relatório que...Cuidado com ele que qualquer vacilo nosso aqui ele tá fazendo um relatório’ [...]. Quando a gente passou a ter momentos como esse, de convivência, de grupo, de conhecer as pessoas enquanto pessoa, de fazer amizade e aí foi se justificando (não entendi) e foi diminuindo (Educador 1, Ex-PCFRDE, ONG).

Gráfico 43 – Sobre a avaliação que os educadores fazem a respeito da integração dos programas de atendimento – Município



Elaboração: Marcos Castro

Nos grupos focais a descontração com que os educadores narravam as vicissitudes dessa relação, a estigmatização mútua entre profissionais de diferentes instituições e a forma como demonstraram uma disposição de exercício de alteridade reforçam a percepção de que muito parece ter avançado para um trabalho mais integrado. Como descrito na citação os educadores aparentam julgar muito a integração a partir do serviço que prestam para as entidades, a partir deste ponto do trabalho, ou seja, julgam a relação entre as entidades, no que se refere a trabalho conjunto, a partir da relação que há entre os educadores das diferentes entidades e julgam esta mesma relação entre eles como sendo melhor no presente como resultado da própria proximidade entre as entidades.

– Porque antes a gente não sabia o que os meninos faziam e nem eles sabiam o que nós fazíamos como educador. Mas a gente criticava porque eles levavam os meninos pros abrigos, aí tiravam eles das ruas que os meninos muitas vezes diziam, que inventavam histórias que eles forçavam, colocavam dentro do carro e a gente acreditava muito nessa história, né. E depois eles conheceram também como a gente desenvolvia aquele trabalho na rua. Foi principalmente em reuniões de grupos, principalmente em cursos (Hipólita, PE).

– Aí começamos a trabalhar em parceria, foi conhecendo mais o outro, né, respeitar o trabalho do outro (Jasão, PCFRDE).

– E fazendo as amizades...” (Educador 1, ex-PCFRDE)⁵⁵.

Mas as diferenças entre as entidades ainda existem e chegaram a ser apontadas como elemento que dificulta essa maior integração. E estas diferenças podem estar nas bases da avaliação negativa sobre o nível ou qualidade da integração entre as entidades como se vê expressa na fala abaixo.

Talvez seja até uma das dificuldades nossa em formar parceria porque são dois tipos de trabalho um contradizendo o outro. É ruim por isso (Educador 4, ONG).

Também percebeu-se tensões que em parte parecem se dever a reminiscências desse passado recente. É evidente que a articulação em rede, combinação de esforços e certa padronização de alguns procedimentos que se desenvolveram até aqui não eliminam as diferenças de concepções, de propostas e de trajetórias que marcam cada instituição e nem poderiam fazê-lo. O sentimento de pertença à instituição, a identificação com determinadas propostas ou gestões, as paixões enfim, na medida em que se entrelaçam com as diferentes escolhas e trajetórias das organizações podem responder por parte destas reminiscências.

É porque existe como o (Jasão) falou as falhas da FUNCI, existe no Programa (PCFRDE), do Pequeno Nazareno, da Barraca, todo lugar tem a sua falha. Mas a gente quer destacar também os pontos bons que o Programa tem, como o trabalho sério, tem profissionais sérios, a militar pela causa, na FUNCI tem também. [...] A gente também quer destacar os pontos positivos que a instituição tem, que também precisam ser mostrados, não é só você ver o lado negativo não (Educador 1, ex-PCFRDE, ONG).

Some-se a isso a diferenciação de *habitus* de tipos diferentes de educador, que traz para a dimensão individual, subjetiva, pessoal, distinções traçadas no campo das demarcações ideológicas objetivadas como limites estruturados que se inscrevem nas representações desses profissionais. A dificuldade de integração existente no campo das instituições então reproduz-se, em certa medida, entre os próprios educadores de forma velada e não inteiramente consciente, mas denegada quando posta em questão, o que só confirma a existência dessa diferenciação que fazem entre si. Tal

⁵⁵Essa seqüência de falas foi apresentada na seqüência em que se deu, para reproduzir esse fragmento do debate entre os entrevistados.

separação, como sustento aqui, toma como base a oposição de um *habitus* e de uma representação de um ideal de educador social de rua dominantes, a um *habitus* minoritário em termos de legitimação entre os agentes desse subcampo. Pude, quando no meio pesquisado, assistir a momentos em que tal situação ficou evidente e algumas fontes, quando deparadas com a indagação do pesquisador, depois de formulada esta explicação, confirmaram perceber tais distinções.

Outros aspectos podem condicionar esses momentos ou pontos de tensão, mas não negam a mudança que se empreendeu e que salta das palavras dos entrevistados, festejada como uma diferença substancial frente à época dos *paralelismos* de ações e da *torre de babel*⁵⁶ instalada entre os educadores e entidades de atendimento.

Como avaliam a retaguarda

Você está na rua praticamente só. Não há retaguarda, não há ajuda nenhuma (Jasão, PCFRDE).

Ao serem inquiridos sobre “o que falta de retaguarda para seu trabalho? (avaliie cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o menos importante e 5 é o mais importante)” os pesquisados atribuíram maiores valores de média ponderada a *Comunidade Terapêutica para os usuários de droga, melhor parceria com os Conselheiros Tutelares, rapidez nos encaminhamentos e na inclusão de crianças e ou adolescentes em projetos* e menores a *todas as famílias estarem cadastradas num programa de recebimento de benefício e melhorar parceria com a polícia*. Houve até uma considerável aproximação entre as apreciações de cada lado.

Os educadores do programa estadual consideraram, pelo critério da média ponderada das notas atribuídas às alternativas, como mais ausentes, em primeiro lugar, *Comunidade Terapêutica para os usuários de droga* (4,58), seguido da falta de *melhor parceria com os Conselheiros Tutelares* (4,40), *rapidez nos encaminhamentos e na inclusão de crianças e ou adolescentes em projetos* (4,39), *abrigos com vagas para os adolescentes* (4,33), *mais vagas nos CAPS*⁵⁷ (4,23), *melhor parceria com o Judiciário* (4,19), *instituições e educadores melhor articulados* (4,06), *todas as famílias estarem cadastradas num programa de recebimento de benefício* (3,84) e por último *melhorar parceria com a polícia* (3,83).

⁵⁶ Extraído do documento *Equipe Interinstitucional* produzido pela própria com sua apresentação e breve histórico (não é datado).

⁵⁷ Centros de Atenção Psicossocial são unidades públicas de atendimento em saúde mental que disponibilizam a seus usuários um programa de cuidados intensivos.

Tabela 27 – Educadores distribuídos por sua avaliação sobre a “retaguarda” – Estado

O que falta de retaguarda para seu trabalho? (avaliar cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o menos importante e 5 é o mais importante).						
	NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	TOTAL MÉDIAS
1) Abrigos com vagas para os adolescentes	3	3	10	7	46	4,33
2) Comunidade Terapêutica para os usuários de droga	3	2	5	2	57	4,58
3) Mais vagas nos CAPS.	3	6	6	6	38	4,23
4) Todas as famílias estarem cadastradas num programa de recebimento de benefício	5	4	16	8	27	3,84
5) Melhorar parceria com a polícia	8	4	9	14	28	3,83
6) Melhorar parceria com o judiciário	4	2	8	13	33	4,19
7) Instituições e educadores melhor articulados	3	7	8	15	32	4,06
8) Melhor parceria com os Conselheiros Tutelares	3	3	4	12	43	4,40
9) Rapidez nos encaminhamentos e na inclusão de crianças e ou adolescentes em projetos.	6	2	6	2	53	4,39
TOTAL	38	33	72	79	357	—

Elaboração: Marcos Castro

Os educadores do programa municipal, conforme o mesmo critério estatístico, consideraram mais falha, primeiramente, a parceria com os Conselheiros Tutelares (4,62), seguida pela falta de *Comunidade Terapêutica para os usuários de droga* (4,51), *rapidez nos encaminhamentos e na inclusão de crianças e ou adolescentes em projetos* (4,42), *instituições e educadores melhor articulados* (4,25), *melhorar parceria com o judiciário* (4,23), *abrigos com vagas para os adolescentes* (4,10), *mais vagas nos CAPS* (3,76), *melhorar parceria com a polícia* (3,74) e “todas as famílias estarem cadastradas num programa de recebimento de benefício” (3,72).

Tabela 28 – Educadores distribuídos por sua avaliação sobre a “retaguarda” – Município

O que falta de retaguarda para seu trabalho? (avalie cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o menos importante e 5 é o mais importante).

	NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	TOTAL MÉDIAS
1) Abrigos com vagas para os adolescentes	3	4	6	8	28	4,10
2) Comunidade Terapêutica para os usuários de droga	5	0	2	3	42	4,51
3) Mais vagas nos CAPS.	5	3	8	9	25	3,76
4) Todas as famílias estarem cadastradas num programa de recebimento de benefício	7	3	10	10	18	3,72
5) Melhorar parceria com a polícia	7	3	5	9	24	3,74
6) Melhorar parceria com o judiciário	4	1	5	13	28	4,23
7) Instituições e educadores melhor articulados	3	1	7	12	31	4,25
8) Melhor parceria com os Conselheiros Tutelares	3	1	2	5	43	4,62
9) Rapidez nos encaminhamentos e na inclusão de crianças e ou adolescentes em projetos.	4	1	4	7	39	4,42
TOTAL	41	17	49	76	278	—

Elaboração: Marcos Castro

A citação que abre este ponto trata de uma sensação generalizada, sempre manifestada pelos educadores e técnicos e mesmo por dirigentes das entidades de atendimento e confirmada pelo resultado da aplicação do questionário.

Pode ser também que no caso do educador do Governo do Estado essa sensação possa se agravar por seu programa, o PCFDRDE, aparentemente não fazer encaminhamentos para abrigos, apesar de existirem abrigos estaduais e conveniados ao Estado e também por este programa não parecer de fato muito integrado ao conjunto das outras entidades como acontece com o programa de abordagem de rua da FUNCI. A tabela mostra que todos os itens apresentados em maior ou menor proporção apresentam falhas que prejudicam os encaminhamentos feitos aos meninos e meninas em

situação de moradia nas rua.

O destaque dado à falta de comunidades terapêuticas pode na verdade se referir não meramente ao fato de que são poucas, mas da ausência que há de políticas e equipamentos para lidar com o problema da dependência química, pois as comunidades terapêuticas são todas privadas e além delas e dos CAPS não existe nenhum outro serviço para esses casos.

Os Conselhos Tutelares sempre foram alvo de reclamações de vários agentes da rede durante todos esses anos de pesquisa sobre o sistema de garantia. A função é muito disputada, sendo frequentemente ocupada por pessoas que não atuam na área – o que não apenas pela pesquisa, mas por diferentes vias pude constatar – e que são motivadas por interesses de autopromoção eleitorais ou para demarcar espaço para figuras que ocupam cargos políticos. Muitos são acusados de não conhecerem e de não defenderem os direitos das crianças e adolescentes, não acompanharem os assistidos, realizarem encaminhamentos equivocados, possuírem e assumirem posturas e ações que vão na contramão de suas atribuições.

A principal dificuldade que os educadores sentem em realizar os encaminhamentos de sua “clientela” a instituições ou programas, refere-se, justamente, ao fato desta ser uma necessidade que se faz rotineira em seu trabalho (as demandas dos assistidos são muitas e constantes), além da dificuldade que também expressam em ocupar seus educandos, como meio de tirá-los da situação de exploração, do envolvimento com drogas e com o tráfico de entorpecentes. Essa dificuldade pode se dever à burocracia excessiva, inflexibilidade institucional e de regulamentos que podem desfavorecer um público que se encontra fora da escola, com pouquíssima instrução formal e de idade avançada em termos de “atraso escolar”, além da falta de documentação pessoal (certidão de nascimento etc.) e do reduzido número de vagas frente quantidade do público-alvo.

Os abrigos, como constatei (SILVA, 2007; ABREU e SILVA, 2008) além de serem insuficientes, apresentavam-se lotados com certa frequência, segundo os próprios educadores de rua, além de que alguns restringiam a entrada de novos assistidos em alguns momentos por questões de necessidade interna e de compatibilidade com sua proposta e prioridade de atendimento.

A articulação com o judiciário pareceu ser sentida como necessária praticamente na mesma medida, por ambos os programas sendo a quinta alternativa elencada pelos profissionais do “Fora da Rua” e a sexta pelos do “Ponte”.

Da mesma forma ambos pareceram reconhecer que a cobertura das famílias do seu segmento alvo por programas de benefícios sociais não é o maior problema hoje.

Os investigados de ambas as OGs divergiram mais quando o ponto foi a articulação entre instituições e educadores. Enquanto os pesquisados do PCFRDE reconheceram que há boa articulação, os do PE consideraram que a articulação poderia ser melhor, respectivamente esse item

foi o 4º entre os “amarelinhos” e o 7º em colocação dentre nove para os educadores da PMF.

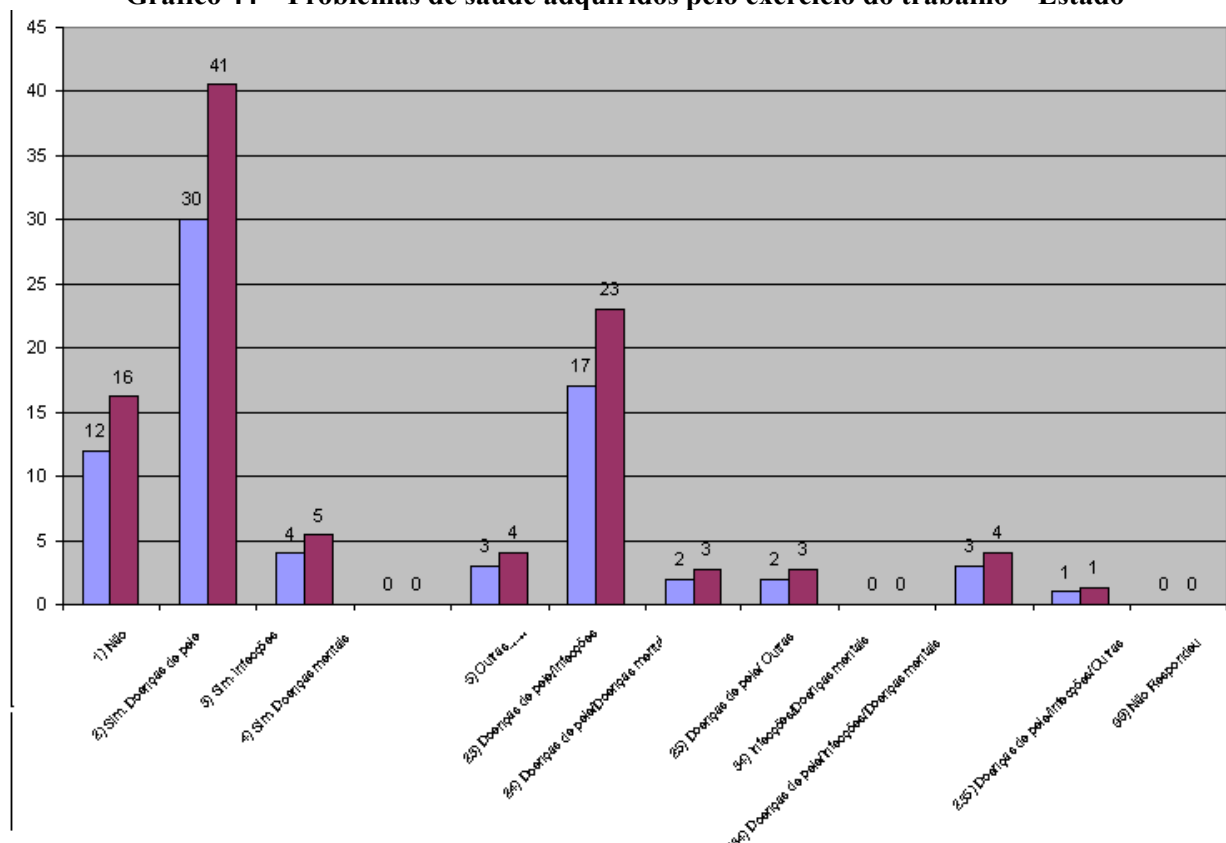
4.2. “Profissão perigo”?

Neste seção pretendo discorrer sobre as vicissitudes presentes no seu trabalho apresentadas pelos pesquisados. Durante as entrevistas estes apresentaram desde problemas de saúde que adquiriram por conta dos tipos de exposições a riscos à sua saúde a que eram levados devido ao que seu ofício lhes exigia, passando, inclusive, pelo lado psicológico até ocorrências em que sua segurança foi ameaçada ou situações em que foram vítimas de violência.

Com base nos grupos focais foi elaborada para o questionário a indagação “sua profissão o expõe a algum problema de saúde?” que revelou que apenas 17% dos educadores da Equipe Interinstitucional não enfrentaram esta situação. Enquanto 83% desses profissionais adquiriram algum problema de saúde devido ao exercício de seu ofício, o que comprova o quanto o seu trabalho os expõem a este tipo de risco.

Entre o Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola, foram 84% de sim contra 16% de não. Entre os que afirmaram já ter contraído alguma doença encontrou-se as seguintes respostas: 75% responderam que adquiriram *doenças de pele*; 33% que contraíram *infecções*; 8% teriam adquirido *outras* não relacionadas entre os itens e; 7% marcaram *doenças mentais*. Esses números são resultados de somatórios das marcações em cada tipo de problema de saúde, sendo que alguns pesquisados marcaram mais de uma alternativa, como pode ser visto no gráfico 40.

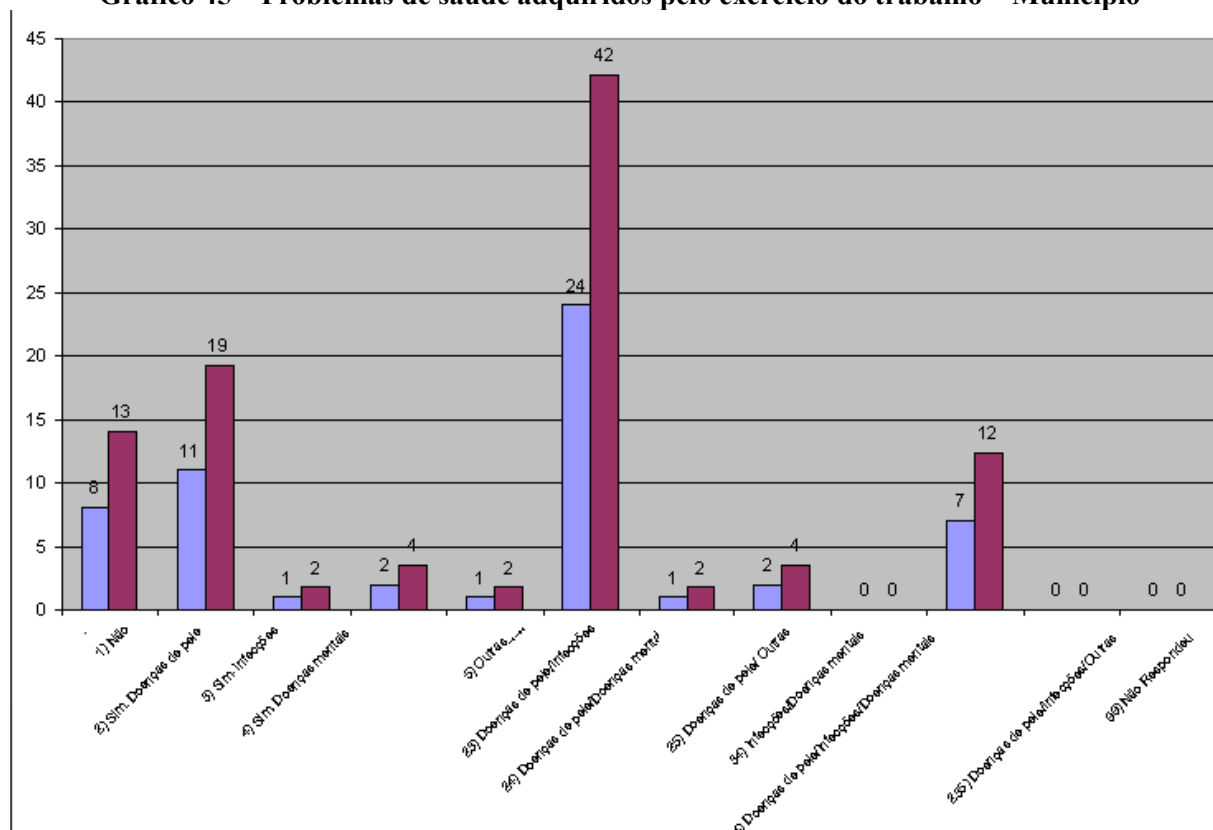
Gráfico 44 – Problemas de saúde adquiridos pelo exercício do trabalho – Estado



Elaboração: Marcos Castro

Entre os educadores do Ponte de Encontro 87% responderam ter adquirido alguma enfermidade por conta do trabalho que exerce contra 13% não. Entre os sim se seguiram os seguintes resultados: 79% responderam que adquiriram alguma *doença de pele*; 56% teriam adquirido *infecções*; 18% *doenças mentais* e 6% teriam contraído outro tipo de enfermidade. Esses números também são resultados de somatórios das marcações em cada tipo de problema de saúde, sendo que alguns pesquisados marcaram mais de uma alternativa, como pode ser visto no gráfico 41.

Constata-se assim que entre as alternativas apresentadas, selecionadas a partir dos relatos dos próprios educadores de rua nos grupos focais, tomados para guiar a construção do questionário a eles apresentado, as doenças mais adquiridas pelos educadores sociais de rua e de abrigo, que lidam com educandos de mesmo tipo são, em ordem de maior ocorrência, as doenças de pele, infecções, doenças mentais e outras, estas duas últimas em ocorrência praticamente igual no caso do programa estadual.

Gráfico 45 – Problemas de saúde adquiridos pelo exercício do trabalho – Município

Elaboração: Marcos Castro

Abaixo relaciono algumas dessas falas nos grupos focais.

Tem educador com problema de pele a outra já teve pneumonia três vezes esse ano (Hipólita, PE).

Em relação ao sol, porque não oferece nenhuma proteção e [...] porque [...] você passa 11 horas num determinado ponto exposto ao sol, porque tem um fiscal (Jasão, PCFRDE).

Como se vê as falas dos educadores de rua podem ajudar a entender por que essas profissões expõem essas pessoas a tipos determinados de problemas de saúde. Essencialmente pude identificar os seguintes fatores:

a) **Doenças e problemas de saúde contagiosos devido ao contato sem proteção com assistidos enfermos**, o que pode significar a necessidade de um cuidado maior para preservar os profissionais por parte das instituições.

Lá na Praça da estação só o que tem é menino com tuberculose (Hipólita, PE).

Tuberculose, hanseníase, HIV, escabiose, lá no Bom Jardim é só o que tem. A kombi que a gente anda já foi pegar adolescente com gonorreia (Cassiopeia, PCFRDE).

b) **Doenças causadas por exposição excessiva a situações de desgaste físico e mental**, decorrência de jornadas de trabalho extenuantes em sua extensão e forma de aplicação, falta de

apoio psicológico e de *retaguarda* o que pode levar esses profissionais a acumularem preocupações extras ao seu trabalho na medida em que a rede de atendimento possua ainda lacunas como a falta de serviço clínico-terapêutico a dependentes químicos.

Há uma necessidade gritante de que o educador tenha um acompanhamento psicológico. Eu estou sentindo na pele qual é a necessidade. Já passamos por *n* situações em que eu chegar em casa e não consegue...três horas da manhã, cinco horas a mais do que o meu horário e não conseguir dormir pensando no que ocorreu, tá entendendo. No outro dia tem que vir blindado (Castor, PE).

Então a gente pega muito assim isso ai, é um gasto pra gente (Medeia, PE).

c) Possíveis complicações resultantes do contínuo desgaste físico e emocional e da paulatina e silenciosa agressão à saúde dos profissionais pelo contato com substâncias tóxicas como fuligem ou os entorpecentes consumidos pelos dependentes químicos.

Acho que essa questão do contato que nós temos com o menino na rua, da droga, né, de tá sujeito a contrair algumas doenças, micose, essas coisas...da salubridade, né...que a gente acaba inalando cola, solvente, por consequência desse contato com os meninos [...] (Educador 1,ex-PCFRDE, ONG).

Os educadores de OGs poderiam talvez estar mais expostos a sofrer uma carga extra de problemas derivados de situações de maior estresse devido atenderem a denúncias, conforme uma educadora de ONG e um de OG ressaltaram.

Como a última citação denota essa situação contribui para corroer o salário desses trabalhadores que não desfrutam nem de cobertura de plano de saúde pelo seu empregador nem recebem benefício por se exporem a tais riscos. Sabemos que algumas empresas locadoras financiam parcialmente planos odontológicos para seus empregados nas organizações públicas.

Discriminação ou constrangimento

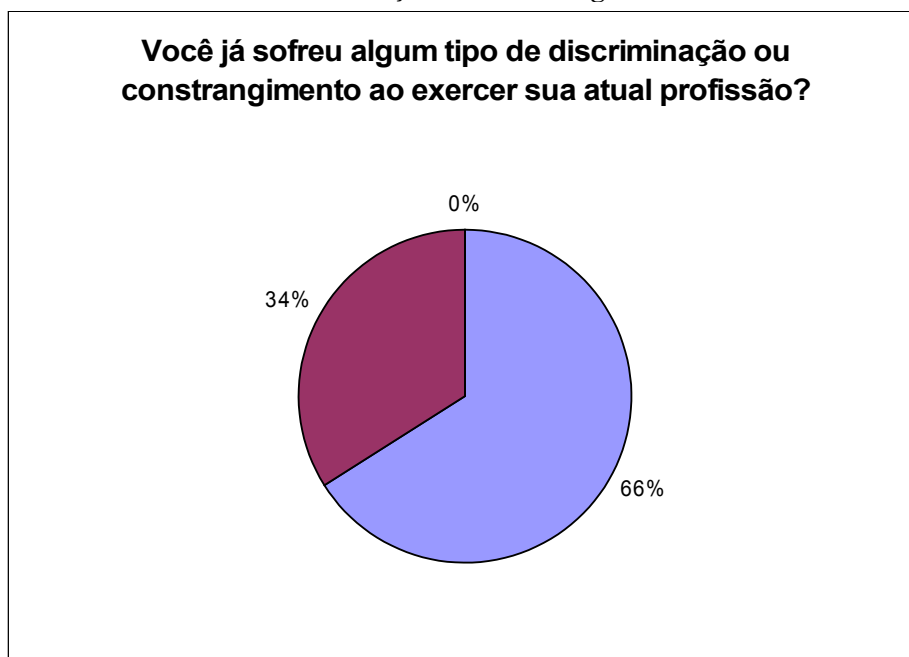
A resposta da maioria desses profissionais a respeito de passarem por situações de discriminação e constrangimento sofridas, foi “sim”, somando 55% do total contra 45% de “não”.

Entre os educadores do PCFRDE os que alegaram sofrer este tipo de insulto chega a 66% contra 34% que não teriam passado por esse tipo de situação.

Entre os educadores do PE a relação se inverte, 56% responderam não ter passado por esse problema contra 44% que teriam sido vítimas de discriminação ou constrangimento.

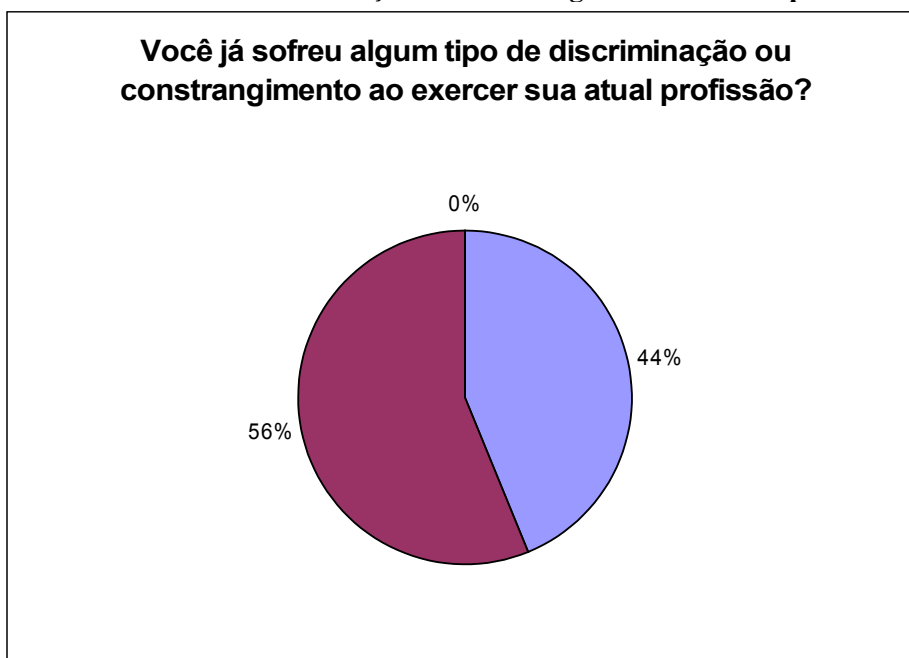
Quando perguntado aos “amarelinhos” de onde partiram tais ações, 67% declarou que partiu da população em geral. O próprio público-alvo aparece com 40%. Segue-se ainda a família dos assistidos com 34%. 14% fez referência à polícia. Não pontuaram entre as respostas os órgãos judiciais, que estavam relacionados entre as opções.

Gráfico 46 – Educadores distribuídos por terem sido vítimas de discriminação ou constrangimento – Estado



Elaboração: Marcos Castro

Gráfico 47 – Educadores distribuídos por terem sido vítimas de discriminação ou constrangimento – Município



Elaboração: Marcos Castro

Entre os educadores do PE 76% apontaram a *população em geral* como responsável por constrangê-los ou discriminá-los. 60% indicaram a polícia como autora de situações desse tipo. 36% afirmaram ter sofrido isso por parte da *própria família da criança*. 20% atribuíram aos *órgãos*

judiciais ações dessa natureza. Apenas 16% teriam passado por isso com seus educandos.

A população despontou como principal responsável por constranger ou discriminar os educadores dos dois programas. Tais ações provenientes por parte dela podem estar aliadas aos seguintes fatos, alguns já mencionados aqui: i) à falta de reconhecimento da profissão que os respondentes exercem, sendo esta inclusive, uma das reivindicações mais enfáticas com relação a melhoria das condições de trabalho; ii) à estigmatização, preconceito e desaprovação por parte de pessoas da população a condutas dos atendidos e extensão desses sentimentos aos educadores por considerarem eles cúmplices dos assistidos, como agentes de impunidade, haja vista o desconhecimento sobre o ECA, a constante exploração de notícias sobre jovens infratores e construção de mitos a esse respeito. Os educadores de abrigo, albergue e casa de passagem passam menos por essa exposição por trabalharem essencialmente dentro de espaços institucionais.

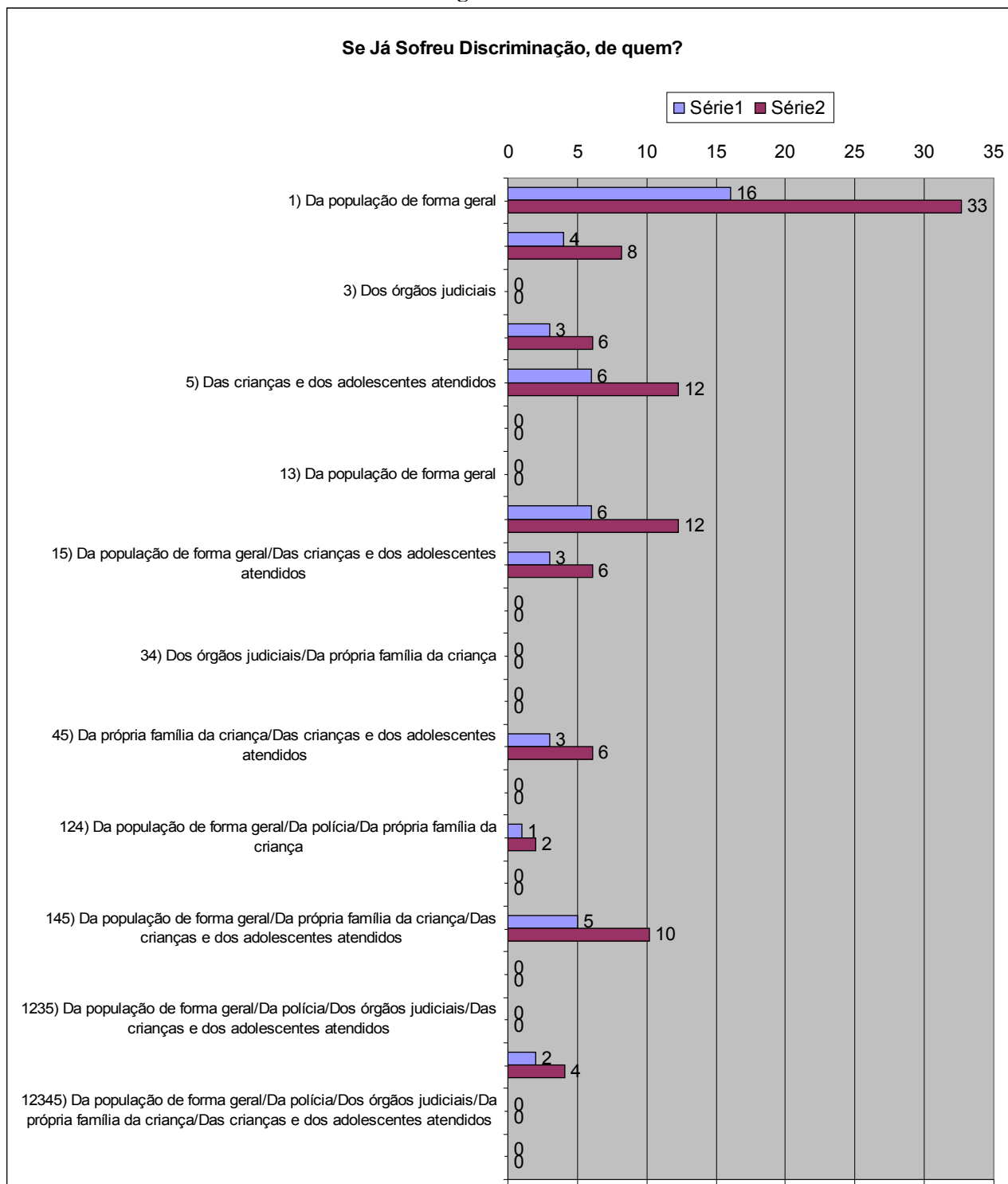
Você ouve muitas críticas, principalmente da população, que dá dinheiro pra criança, é aquela população que chega pra você e diz: “o que é que o amarelinho tá fazendo aqui no meio da rua?! Só fica de braço cruzado” (Atalanta, PCFRDE).

Por mais irônico que pareça, os educadores do PCFRDE – e isso se pode ouvir também de gente da população circundante ao trabalho desse profissional – se tornam alvo de críticas justamente por terem que se manter muitas vezes fixos em determinado ponto de sua área de atuação, para que não sejam considerados ausentes no seu expediente pela fiscalização da sua própria organização. E, dessa forma, asseguram a visibilidade do programa, que de fato, se não é o único, é o mais conhecido programa público de trabalho de rua por parte da população em geral. Existe também a questão da orientação que afirmam receber, de que devem com sua presença inibir a presença das crianças e adolescentes que ocupam esse pontos para trabalharem ou mendigarem. As pessoas que transitam regularmente ou dividem essa mesma localidade com o educador de rua parecem ter a impressão de que este não está fazendo o seu trabalho, se o vê o parado e sem abordar nenhum garoto ou garota em *situação de rua*, já que os meninos e meninas nem sempre estão no local, ou às vezes simplesmente fogem do educador ou são reencaminhados para casa ou para algum atendimento enquanto o educador permanece no ponto. É como se fosse um posto de vigilância e que estando lá o educador devesse com sua presença prevenir que nenhuma criança ou adolescente pobre permaneça ou perambule ali. Diferente do PE em que a ideia é que o educador de rua deste programa esteja aonde o menino estiver, para que lá realize um trabalho socioeducativo com este.

O segundo maior grupo autor dessas ações, de constrangimento e discriminação, variou, sendo para os profissionais do PCFRDE o seu próprio público atendido e a polícia para os do PE. O

sujeito que aparece em segundo para cada programa aparece em último para o outro. Começarei a refletir pela ordem que sempre venho seguindo aqui, tendo o programa estadual como ponto de partida e o municipal como ponto de finalização.

Gráfico 48 – Responsáveis por agir com discriminação ou causando constrangimento aos educadores – Estado

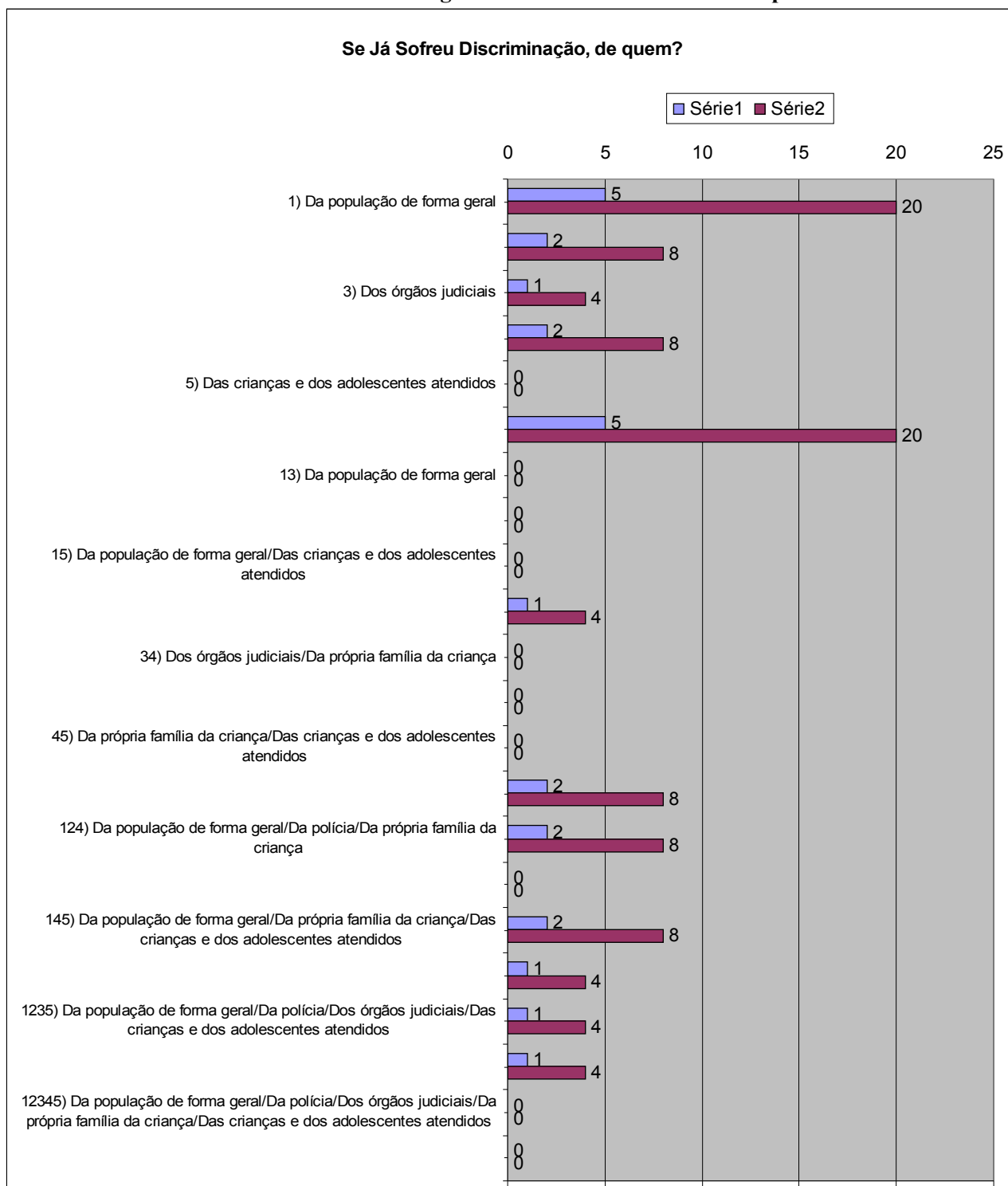


Elaboração: Marcos Castro

O fato do público alvo aparecer como o segundo a discriminar ou constranger os

“amarelinhos” e figurar em último nas ocorrências com os educadores do “Ponte” pode estar relacionado ao fato de que os educadores do Estado não são levados a realizar um trabalho socioeducativo com sua “clientela”, nem criar vínculos com ela.

Gráfico 49 – Responsáveis por agir com discriminação ou causando constrangimento aos educadores – Município



Elaboração: Marcos Castro

Parece, inclusive, que essas crianças e adolescentes veem tais educadores como meio de usufruírem os serviços que o Poder Estadual dispõe, no caso: transporte para atendimentos ou para o Espaço Viva Gente, onde podem se alimentar, se higienizar e pernoitar. Mesmo que os assistidos também possam ver de forma um tanto utilitarista os educadores do Município, existe o diferencial de que estes buscam fazer um trabalho paulatino de conquista e escuta como chamam, trabalham numa perspectiva de maior interação com os atendidos. Por outro lado os educadores do PCFRDE eram, conforme suas palavras, orientados a “inibir” a presença das crianças e adolescentes em suas áreas, ao não se aproximarem mais desses, desconheciam sua histórias, contextos e motivações de forma mais íntima e abrangente. E ainda representavam o perigo para quem estivesse incluído no benefício financeiro, de ser excluído desse auxílio se flagrado na rua novamente por esse educador. Esse quadro me faz crer que o educador de rua do Estado estava mais passível de ser hostilizado por seu público. No caso dos educadores de abrigo a realidade muda, mas não tem muita relevância aqui, pois apenas um educador de acolhimento da STDS respondeu ao questionário, diferente do caso dos pesquisados da FUNCI.

O fato do PCFRDE ser mais conhecido de seus educadores, trabalharem de forma identificada, com uniforme, possuir maior visibilidade pode contribuir para que a Polícia, que também é uma instituição do Governo do Estado assim como o referido programa, conheça o trabalho desenvolvido por esses educadores o que pode minimizar mal entendidos. No caso do Ponte de Encontro a questão se inverte, o programa tem esse nome há bem menos tempo, seus educadores não costumavam usar uniforme e são menos conhecidos, o que pode ocasionar que estes sejam confundidos com exploradores das crianças e adolescentes.

A família do atendido aparece nas respostas dos profissionais dos dois projetos em terceiro lugar como autores de ações de discriminação ou que tenham ocasionado constrangimento aos investigados. Esse fato aponta para um problema sério que é o de que quando esse grupo existe na vida do atendido, deve-se primar pela realização de um trabalho com ele com vista a garantir os direitos fundamentais da criança e do adolescente que são indissociáveis dos mesmos direitos de seu grupo parental, conforme o preconizado no ECA. O dado dessa dificuldade de relação entre educador e parentes do assistido pode derivar de vários elementos, entre eles alguns que as próprias entrevistas ressaltam:

- confronto de socializações diferenciadas, uma do educador, outra dos parentes, que levam a um conflito de valores, reforçado pelos valores e projetos implícitos nas concepções presentes no ECA e da própria instituição de atendimento em cada caso, que dificulta a construção de uma *convergência de horizontes*, pegando emprestada uma expressão do antropólogo Clifford Geertz;

- representações valorativas tanto acerca das famílias em questão de um lado quanto a respeito dos educadores do outro que blindam cada parte para uma comunicação que possibilite ressignificações (tais como *família desestruturada*, *Febemce* etc);
- condições materiais subjacentes a relação entre ambos, como a premência das necessidades econômicas da família, dependência química por parte de responsáveis, falta de *retaguarda*, que geram vicissitudes na construção de perspectivas alternativas para o grupo familiar etc.

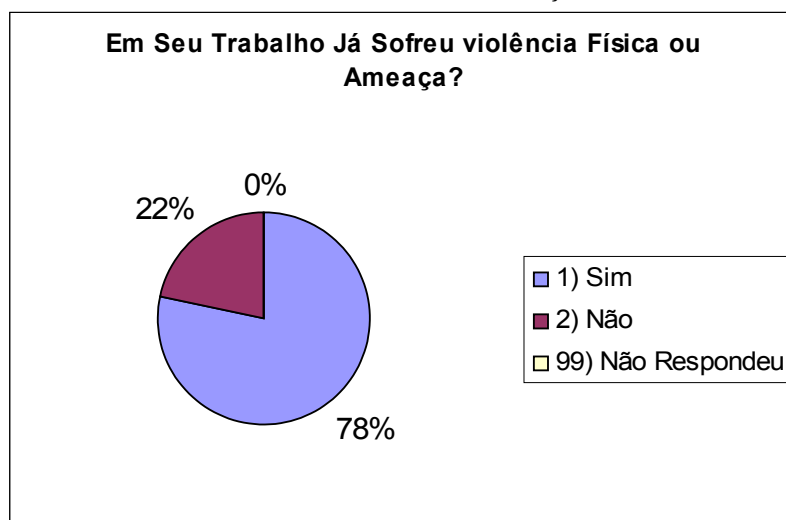
Assim esgotando o leque de possibilidades que o material desta pesquisa me permite, não esgotando todas as suspeitas a respeito, mas tendo eliminado as que posso expor com alguma segurança.

Violência física e ameaça

Sousa (2008, p.36) já colocava que na FUNCI *as atividades dos educadores são classificadas como de “risco”*. A maioria dos educadores sociais assumiu ter sido alvo de ameaça ou de violência física, cerca de 68%. 36% responderam não terem passado por isso.

Do programa “Fora da Rua”, 78% responderam que foram vítimas dessas situações contra 22% que responderam o contrário.

Gráfico 50 – Educadores distribuídos por terem sido vítimas de violência física ou ameaça – Estado



Elaboração: Marcos Castro

Entre os educadores do “Ponte” mais uma vez encontramos uma inversão. Na “contramão” do cenário geral dos educadores e do programa do Estado, a sua maioria, 54% não sofreram ameaça ou violência física. Ainda assim 46%, um percentual alto, foram vítimas dessas agressões.

Não considero sensato crer que se possa ter uma única explicação para esse contraste ou que

possa neste estudo abranger toda a causalidade desse fato, nem determinar com segurança o principal fator do que distancia os dois projetos analisados nesse ponto. Mas também aqui presumo que elementos que venho abordando para explicar outros pontos relativos as duas OGs se inserem para clarear possibilidades explicativas neste item. Esses elementos serão melhor situados se identificados os responsáveis pelos atos de que a indagação tratou.

Aos que sofreram ameaça ou violência perguntou-se sobre seus agressores. Dentre os educadores da STDS, verifica-se que 83% sofreram agressão dos próprios atendidos, 36% foram vítimas de *infratores das comunidades e da rua*, 17% da *população em geral* e 4% da *polícia*.

Gráfico 51 – Educadores distribuídos por terem sido vítimas de violência física ou ameaça – Município

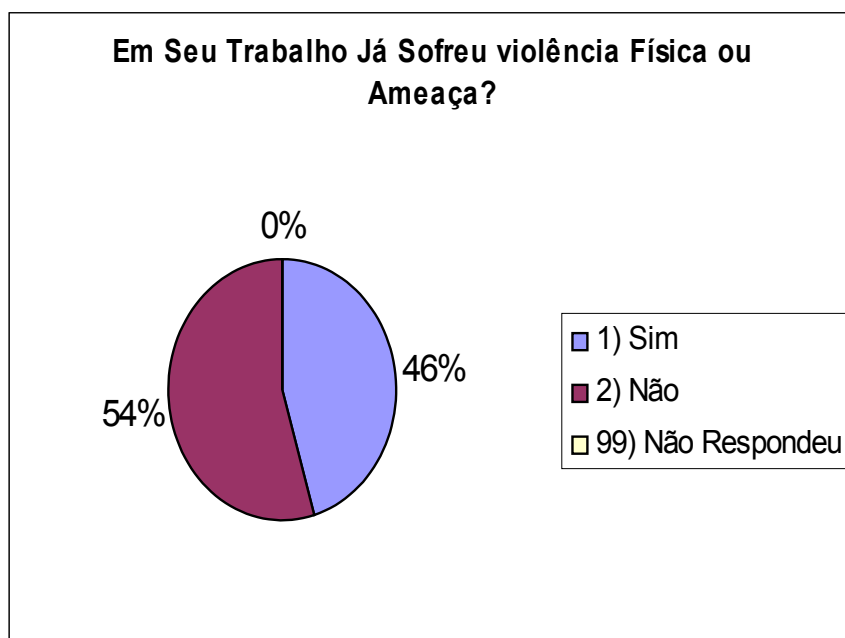
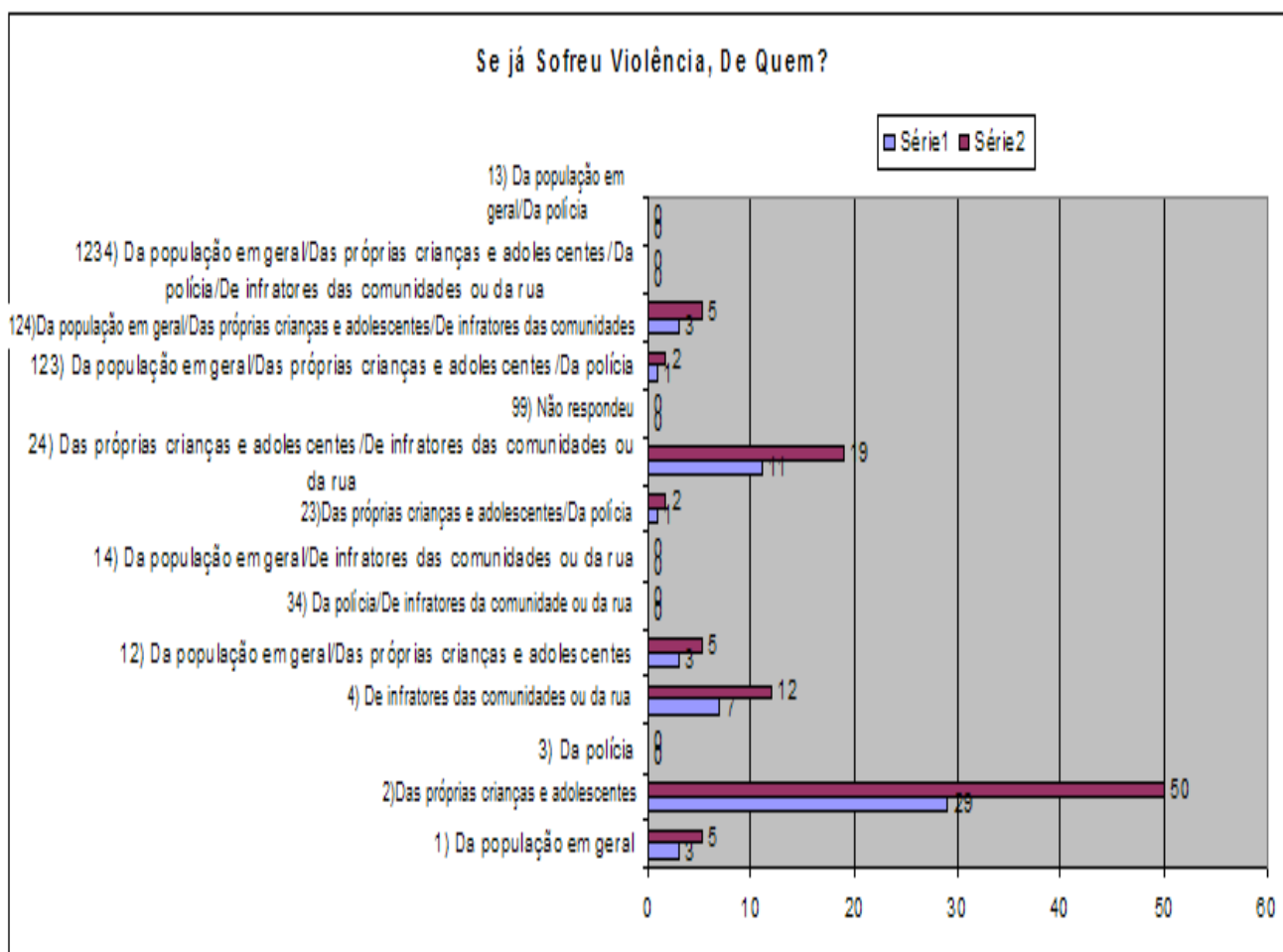


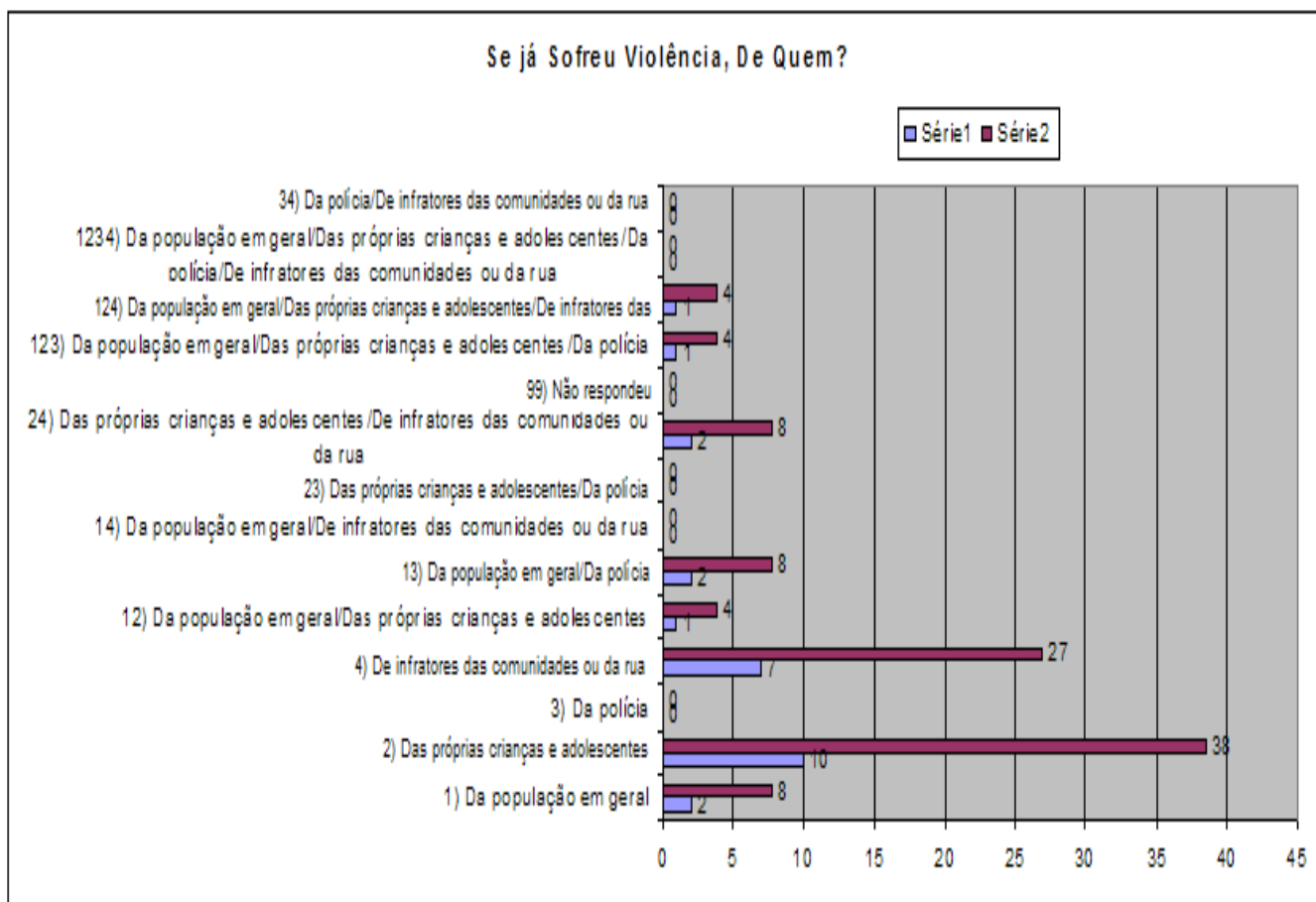
Gráfico 52 – Responsáveis por ameaçar ou agir com violência física contra os educadores – Estado



Elaboração: Marcos Castro

Entre os que teriam ameaçado ou agredido os educadores do PE: 58% teriam sido alvos de *crianças e adolescentes*; 39% foram vítimas de *infratores das comunidades ou da rua*; 28% de pessoas da *população em geral*; 12% por parte de policiais.

Gráfico 53 – Responsáveis por ameaçar ou agir com violência física contra os educadores – Município



Elaboração: Marcos Castro

Uma visão panorâmica mostra que a ordem dos responsáveis, do maior ao menor número de ocorrências nas respostas, é a mesma entre os dois programas. O próprio público alvo é o principal agressor, mas para os educadores do PCFRDE com 25 pontos percentuais a mais que nas frequências do PE. Todos os outros aparecem menos nas ocorrências dos “amarelinhos”. Os infratores das comunidades ou da rua, mais precisamente, segundo os educadores, se tratando principalmente do tráfico de drogas, aparecem no caso dos dois projetos em números próximos, só um pouco menor no caso do Governo do Estado. A população no caso do “Fora da Rua” aparece onze pontos percentuais a menos que no caso do programa municipal. A Polícia, então aparece três vezes mais nas respostas dos profissionais do “Ponte”.

Os próprios assistidos aparecerem como os principais autores de agressões aos educadores é um fator preocupante. Tais dados corroboram com a afirmação de vários educadores sobre uma mudança de perfil de sua clientela em que apontam os seguintes elementos: antes eles procuravam os educadores e hoje o educador tem que procurá-los, uma vez que eles fogem ou alternam os locais

de frequência; existiriam atualmente mais infratores; estariam mais agressivos; existe como elemento novo o consumo crack, cujo efeito corrosivo sobre a saúde e a sociabilidade de seus usuários é notória.

Já fui em várias delegacias porque jogam pedra, lá no terminal...o menino jogou uma pedra pra acertar em mim, acertou numa estudante, o que aconteceu com ela, era pra bater em mim aquelas pedras de calçamento, drogado, né. Aí você vai, era uma estudante, a primeira coisa que tinha que ir, socorrer a menina e aí a gente dá todo aquele amparo, mas se fosse no educador social, o quê que o Estado ia fazer? Nada a gente não tem plano de saúde (Cassandra, PCFRDE).

Sobre os “amarelinhos” serem mais agredidos ou ameaçados que os educadores do PE pelas crianças e adolescentes aponto novamente a diferença da forma de trabalho, incluindo que o educador do PCFRDE, por andar fardado já é identificado como tal desde o começo e o seu estilo de serviço (“inibir”), mais o fato de trabalhar para o Governo do Estado facilitam uma associação com a Febemce.

Conforme informam os educadores os agentes do tráfico são um obstáculo ao seu trabalho e um dos principais agentes aliciadores de seus assistidos. O fato desses infratores intervirem na ação dos educadores expõe a necessidade de se considerar uma possível integração entre os agentes e políticas de segurança pública e de intervenções sociais de forma que pudessem livrar essas comunidades e os educandos da ação desses infratores. Evidentemente isso também implica em ações estruturais de cunho social.

Eu fui assaltada fazendo uma visita ali nas Goiabeiras, na hora na porta da mãe. Ele botou o revólver na minha cabeça [...] (Medeia, PE).

No caso do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola, diferentemente do Ponte de Encontro os educadores trabalhavam individualmente, sozinhos, em locais que, conforme eles informam, apresentam perigo e o fazem sem nenhum apoio ou segurança garantida. Isso certamente contribui para que o número de educadores ameaçados ou agredidos seja tão elevado. E esses educadores, por serem terceirizados em sua maioria absoluta, não recebem por risco de vida.

Hoje tem uma área que tá com um perfil, tá com muito assalto aí querem nos colocar lá [...] Vai colocar lá pra inibir aqueles que estão assaltando na área lá, aí eu disse: não, mas ninguém é policial, a gente num pode tá lá [...]. Nós presenciamos diariamente, eu não tô aqui inventando de maneira alguma: assaltos, brigas constantes de gangue, tá entendendo. É um negócio muito perigoso que nem a própria Polícia passa no local [...]. Colocaram o ponto lá, só que é uma área altamente de risco. Um educador social ele não é policia, ele não é advogado, ele não é procurador da República, ele não é nada, acha que mandar um educador social pra lá vai resolver os problemas de todos (Jasão, PCFRDE).

Os educadores de rua estão mais expostos a insegurança, inclusive por que eles também atendiam a denúncias e realizavam a *busca ativa*, ou seja, iam atrás do paradeiro dos seus atendidos, tanto no caso de um programa quanto no do caso do outro, sendo que a busca ativa fazia parte do

trabalho do “Ponte”, enquanto que no “Fora da Rua” tal feito era dificultado por conta da questão da fiscalização sobre o educador. O profissional da abordagem da rua, conforme eles próprios dizem, disputa os garotos com os traficantes que se utilizam dos adolescentes em sua atividade, além de tê-los frequentemente como clientes.

Como mencionado antes, os educadores podem ser vítimas de estigmatização, sendo confundidos com cúmplices de práticas delitivas dos seus atendidos devido, provavelmente, ao preconceito referente aos seus assistidos. A desinformação e a visão deturpada que existe em torno da situação dessas crianças e adolescentes e do que de fato consta no Estatuto da Criança e Adolescente, além de possível repercussão da simples presença dos atendidos de alguma conduta desviante que assumam e a cobertura sensacionalista e tendenciosa de meios de comunicação sobre casos de delitos violentos por parte desse segmento convergem para traçar a atmosfera propícia para a estereotipação pejorativa dele o que coloca o educador às vezes em situações em que pode ser hostilizado pela população por buscar impedir que mais direitos desses jovens sejam violados.

A polícia aparecer como agressora desses profissionais reforça a necessidade de maior integração entre os dois serviços como tocado mais acima, inclusive para assegurar segurança e confidencialidade para que os educadores possam quando necessário encaminhar denúncias de desmandos e ações de violação de direitos de sua clientela e deles próprios perpetrados por policiais.

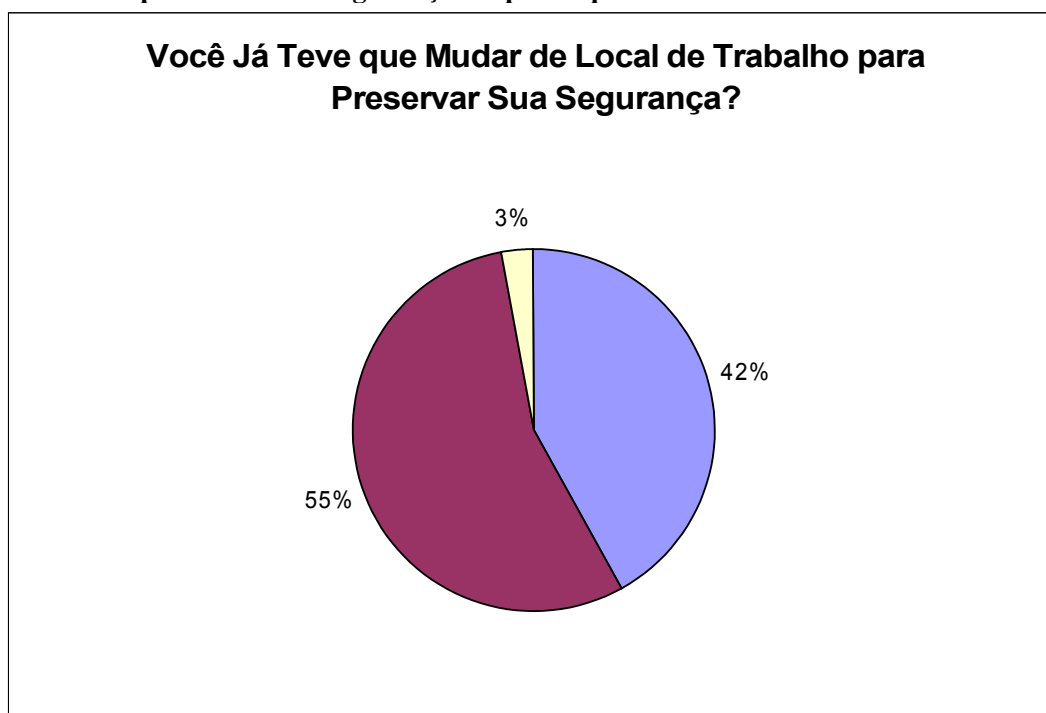
Sobre o fato dos profissionais do PCFRDE serem menos alvo de ameaça ou agressão por parte de pessoas da população ou da Polícia, presumo que a notoriedade do seu programa contribua nesse sentido. Pouquíssimas pessoas sabem o que é educador social, mas considerável parte delas já ouviu falar dos “amarelinhos”.

Entre todos os educadores da EI 30% responderam já ter sido necessário mudar de lugar de trabalho para preservar a sua segurança. 69% responderam não ter passado por essa situação e 2% não responderam.

Entre os profissionais do programa do Governo do Estado encontra-se o maior número de educadores que já necessitaram de tal medida, 42%, contra 55% que não teriam precisado desse cuidado. Os 3% restantes não responderam, o que significa que a quantidade desses educadores que se sentiram ameaçados a tal ponto pode até ser superior ao declarado.

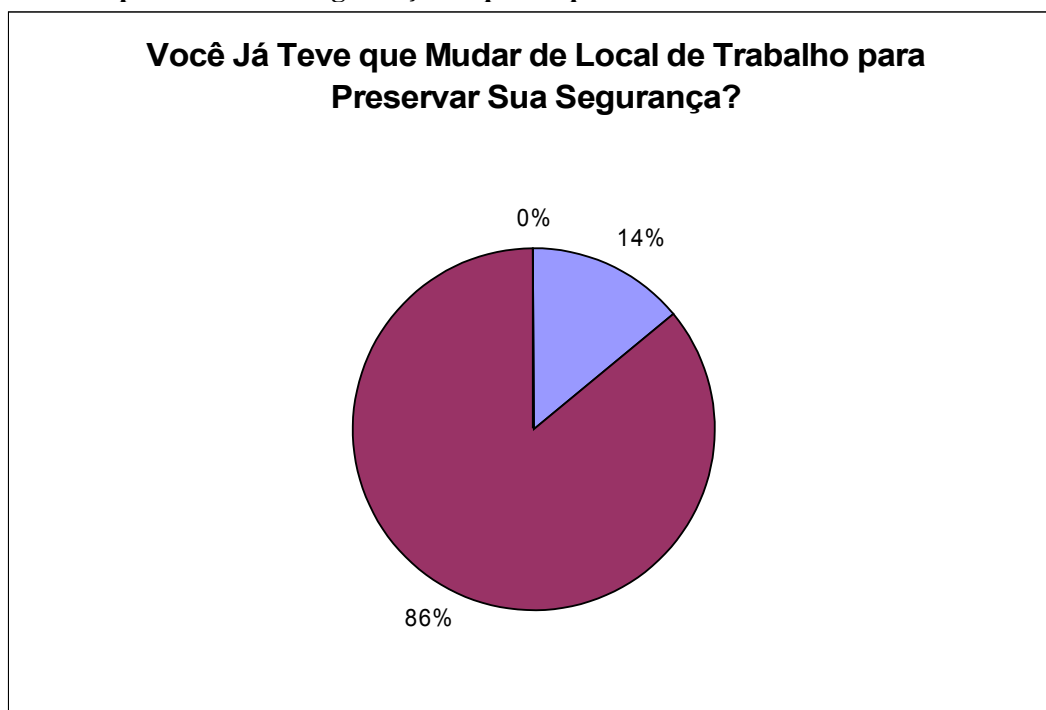
Entre os educadores do Ponte de Encontro apenas 14% responderam terem precisado que se mudasse seu local de trabalho para assegurar sua segurança contra 86% que responderam não terem necessitado que essa medida fosse adotada.

Gráfico 54 – Educadores distribuídos entre os que tiveram seu lugar de trabalho modificado por medida de segurança e aqueles que não se incluíam nesse caso – Estado



Elaboração: Marcos Castro

Gráfico 55 – Educadores distribuídos entre os que tiveram seu lugar de trabalho modificado por medida de segurança e aqueles que não se incluíam nesse caso – Município



Elaboração: Marcos Castro

Apesar da maioria desses profissionais terem sofrido alguma agressão, essas ocorrências não chegam a inviabilizar de forma mais intensa seu trabalho. Em parte isso se deve ao fato de que tais

ocorrências necessariamente não acontecem no local *coberto* pelo educador, mas podem ocorrer quando em visita domiciliar ou na busca pelos educandos uma vez que estes não se fixam muito tempo num mesmo local. Alguns educadores de forma fixa ou ocasionalmente assumiam estas tarefas. Por outro lado, houve por parte de alguns profissionais algumas reclamações de falta de flexibilidade por parte da instituição empregadora em parte dos casos em que educadores não mudaram de local de atuação, apesar de terem sua integridade ameaçada caso retornassem ao mesmo lugar, como na fala reproduzida abaixo.

Sempre que você tinha que sair do local, pra ir no banheiro, pra fazer outras necessidades, pra sair pra ir tirar o horário do lanche você tinha que ligar pra avisar que tava saindo naquele momento pra gente poder anotar. Então, como ficavam ali os traficantes agindo as vista de todo mundo, né, passou, eles observaram o pessoal ligando. A gente tinha que fazer os nossos relatórios, porque já chegava oito horas da noite e tinha até 9 horas a gente tinha que fazer os nossos relatórios de diário de campo lá mesmo no local. Então o cara 'oh, to indo merendar, cheguei, vou ao banheiro' e ia anotando...Aí foi a Polícia [foi] prender um traficante lá da área. Como ele fazia isso na frente do traficante aí o traficante: 'ó, foi o amarelinho, tava aqui anotando, passando'. Só que não era, levou a uma situação que levava a crer que era o educador. Aí o cara chegou: 'olha, macho, tu vai embora daqui', com a arma, sabe. 'Se um de vocês botar o pé aqui pode ter certeza de que a gente mata'. E o educador foi assustado, chegou lá, colocou essa questão: 'olha, eu não vou'. 'Vocês não podem fazer corpo mole não. Por que vocês...se você não for vai dar a entender que foi você mesmo. Você tem que ir. Que é pra provar a ele que você não tá com medo dele', entendeu. 'Você faria é pior'. Aí você vai por essa? O cara chega lá, já te deu o recado, ele só dá uma vez. Chega lá e te mata [...] 'Pois se for pra mim ir eu vou sair do trabalho' – 'Pois se você não quer trabalhar você vai ser demitido'. Demitiram o rapaz porque ele se recusou a ir, quer dizer resguardando a vida dele. Só que a situação, felizmente, chegou a outras pessoas, os educadores foram sensíveis ao caso dele. [...] Foi que houve uma mobilização, o rapaz felizmente retornou. Mas ficou visto como educador que não queria trabalhar (Educador 1, ex-PCFRDE, ONG falando de sua experiência no Programa de abordagem do Poder Público Estadual).

Também reforça o significativo número dos que não tiveram que mudar de lugar de trabalho, os educadores de abrigo/albergue/casa de passagem, que estão menos expostos à violência e que por isso mesmo talvez passem por um número menor de ocorrências e de situações menos perigosas, por não trabalharem sozinhos e o fazerem em espaço institucional. A sua própria “clientela” já é diferente na medida em que seguiu para uma determinada etapa de acompanhamento, quando o atendimento passa a ser efetuado em ambiente controlado e o educando então se submete a uma situação de guarda institucional etc., e possui muitas vezes perfis diferenciados da clientela que frequenta as ruas, como demonstrei que ocorre nos abrigos públicos.

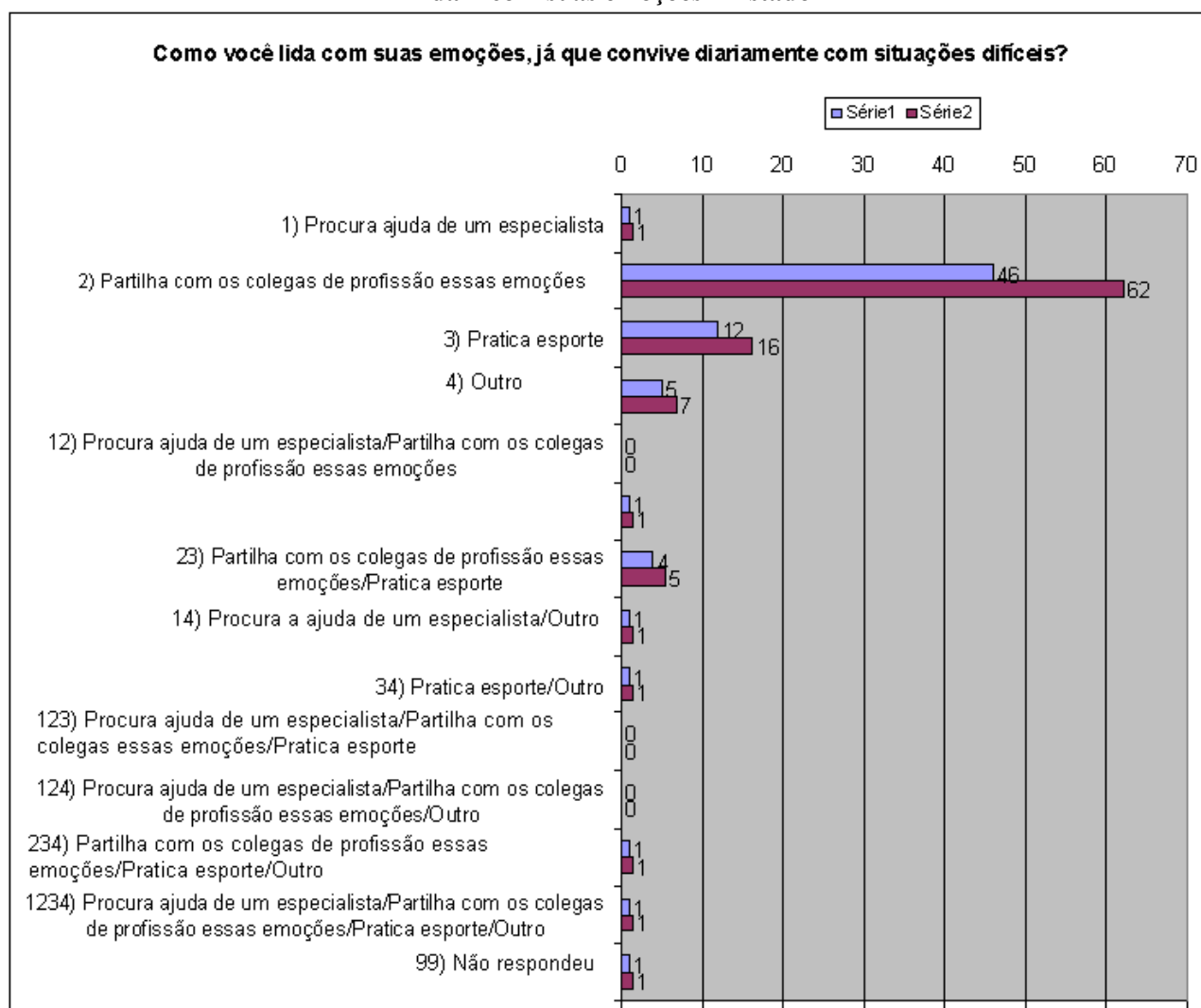
Saúde psicológica

Cotidianamente os educadores sociais lidam com situações e histórias de extrema violação de direitos, por isso, a pergunta sobre como lidam com as emoções torna-se contundente dentro desse contexto e por isso trago esse ponto depois de tratar das situações de insegurança por que os pesquisados passam, justamente para melhor contextualizar esta discussão.

Observando suas respostas tanto nas entrevistas quanto no questionário sobre como lidam com suas emoções percebe-se que esses profissionais não procuram ajuda de um especialista, pois o percentual dos que o fazem é de apenas 7%. Em contrapartida 76% dos educadores da Equipe Interinstitucional responderam que partilham esses sentimentos com seus colegas de profissão. 27% praticam esportes e 15% encontram outras formas de extravasarem a carga emocional adquirida no seu trabalho.

Dos pesquisados do programa estadual 70% também afirmaram dividir com os colegas seus sentimentos a respeito das experiências difíceis que presenciam ou que experimentam em sua atividade, 24% praticam esporte e 12% encontram outra alternativa para lidar com essa questão.

Gráfico 56 – Educadores distribuídos conforme lidam com suas emoções – Estado

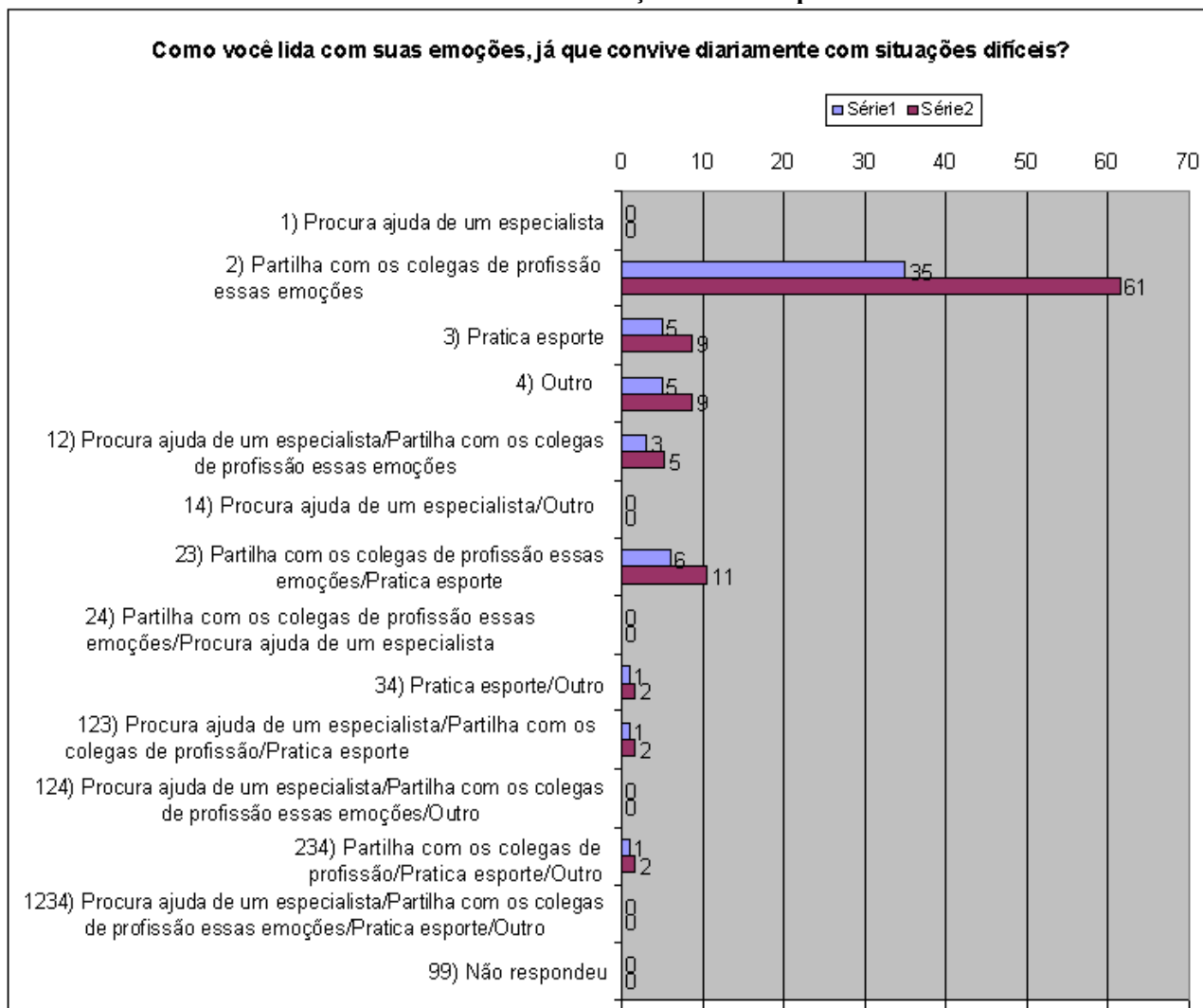


Elaboração: Marcos Castro

81% dos educadores do Ponte de Encontro declararam que partilhar com os colegas de profissão é o meio que encontram de lidar com o impacto sobre suas emoções do que vivenciam por

conta de seu trabalho. 26% praticam esporte. 13% encontram outras alternativas. Nenhum deles declarou procurar um especialista. Como o gráfico abaixo demonstra muitos mesclam essas estratégias.

Gráfico 57 – Educadores distribuídos conforme lidam com suas emoções – Município



Elaboração: Marcos Castro

Isto pode se dever, entre outros fatores, a falta de condições financeiras, haja vista a remuneração que estes profissionais recebem ser insuficiente para custear consultas a psicólogos ou planos de saúde de ampla cobertura de serviços.

Outro fator seria o fato das instituições em geral não oferecerem esse serviço, exceto uma e outra, além do fato de atendimento psicológico não ser um serviço de acesso facilitado⁵⁸ no sistema público de saúde. Acredito que o dado de que a maioria dos pesquisados dividiam suas angústias com os colegas de profissão se deve a essas razões, além de combinarem a isso outras formas de

⁵⁸ Desde a implantação do Programa de Saúde da Família (PSF) cada micro região ou centro de saúde passou a ter uma equipe de saúde mental. No caso de quem precise de uma consulta com psicólogo deve procurar esta equipe. Existe fila de espera que pode ocasionar meses de espera e sem garantia de marcação de retorno.

extravasamento como a prática de esportes.

Há uma necessidade gritante de que o educador tenha um acompanhamento psicológico. Eu estou sentindo na pele qual é a necessidade. Já passamos por *n* situações em que eu chegar em casa e não conseg...três horas da manhã, cinco horas a mais do que o meu horário e não conseguir dormir pensando no que ocorreu, tá entendendo. No outro dia tem que vir blindado (Pólux, PE).

É possível que as próprias entidades assumissem esse tipo de atendimento, afinal muitas já possuem psicólogos para atendimento dos educandos. Algumas já o fazem. Foi citado neste último caso o Espaço Viva Gente do Governo Estadual e a realização de uma “terapia comunitária” promovida pela própria Equipe Interinstitucional.

Houve um momento em que nós participamos, que a Equipe Interinstitucional promoveu, eu não sei se vocês, acho que tu participou, mas foi no grupo do Pe. Rino (Medeia, PE)?

As OGs contam com mais recursos e um número maior de profissionais para prover esse serviço, já as ONGs além de disporem às vezes de apenas um psicólogo, chegam até a contar com voluntários de formação técnica. Todavia os educadores de OGs sofreriam uma carga maior de desgaste emocional, como os próprios educadores atestaram, devido esses atenderem a denúncias referentes a todos os perfis de atendidos.

O trabalho de atender a denúncias é, segundo os educadores, possivelmente mais que o de visita domiciliar a família dos assistidos, a ação que mais tende a colocar os educadores em contato com as situações mais sérias e estressantes.

A gente vê realmente, na realidade, a gente vê a miséria nua e crua. Sente o cheiro da miséria. Por que dentro do trabalho que a gente faz o que...sempre digo: cada denúncia é como pular de bangjump, é uma emoção diferente. Toda vez que a gente pensa que já foi...verificar uma denúncia que te deixou assim boquiaberto vem outra mais complicada ainda. Então assim, pra mim é mais ou menos isso (Pólux, PE).

Concluída esta parte, em que compilei os “ossos do ofício”, as condições conjunturais do trabalho do público pesquisado, adentrarei agora no campo de quais reivindicações este apresenta para o rol de problemas que os próprios educadores apresentaram.

4.3. COMO CUIDAR DO CUIDADOR?

É Cuidando do cuidador. E assim essa preocupação pra gente dá um diferencial na rua, sabe, um diferencial com o trabalho dos meninos (Educadora 3, ONG).

Principais reclamações dos trabalhadores junto ao SINTBEM

Conforme a secretaria do SINTBEM a demanda de telefonemas de associados para prestar

denúncias, reclamações e se informar sobre seus direitos, de 2008 a 2011, aponta para os seguintes problemas:

- **reajuste salarial anual** (a remuneração não seria compatível com o risco em serviço);
- **reclamações trabalhistas** tais como atraso de vale transporte, falta de vale alimentação, ausência de insalubridade, etc;
- **assédio moral** nas instituições pelos coordenadores;
- **auxílios assistencialistas**: busca no sindicato por convênios para desconto em folha com supermercados, farmácias, plano de saúde e odontológico, empréstimos com financeiras, etc. e ao mesmo não oferecer, alguns se desfilaram da entidade;
- **favorecimento por parte da diretoria da unidade somente para alguns educadores**: por exemplo, ganhar adicional noturno;
- constantes ligações durante o ano sobre o **término do contrato entre a contratante de serviço e as colaboradas** (empresas *terceirizadas*).

Sobre este último item a secretária do sindicato me informou que entendem que sua base, não possuindo em geral uma renda significativa, criam expectativa por receberem o valor correspondente destas "rescisões contratuais" *para se desafogarem um pouco de seus problemas financeiros*.

O que consideraram mais importante para melhorar a sua condição de trabalho

Nos grupos focais foi indagado aos pesquisados o que consideravam mais importante para melhorar sua condição de trabalho. Com base em suas respostas foram elaborados itens referentes a essa pergunta que foi novamente retomada no questionário. Nele foi indicado que os respondentes dessem notas de 1 a 5 para os itens apresentados, atribuindo a importância que davam a cada um deles mediante o valor das notas, que corresponderiam a níveis de relevância conforme a sua ordem crescente.

Entre o programa do Governo do Estado as maiores médias ponderadas dessas notas foram das opções *apoio pessoal e material durante o serviço (garantia de comunicação, posto de apoio, transporte etc)* e *segurança durante seu trabalho*, respectivamente 4,45 e 4,41. Seguiram-se as médias 4,33 para *reajuste salarial*, 4,30 para *benefícios como periculosidade*, 4,13 para *formação técnica específica*, 3,89 para *redução da jornada de trabalho recebendo pelo menos o mesmo valor que recebe hoje* e 3,55 para *acompanhamento psicológico*.

Entre os “amarelinhos” as notas tiveram a seguinte distribuição:

Tabela 29 – O que seria mais importante para melhorar as condições de trabalho – Estado

O que é mais importante para melhorar a condição de trabalho do educador? (avalie cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o menos importante e 5 é o mais importante)						
	NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	MÉDIAS NOTAS
1)Reajuste salarial.	5	1	6	10	44	4,33
2)Formação técnica específica.	2	9	7	11	37	4,13
3)Acompanhamento psicológico.	8	8	12	13	22	3,55
4)Redução da jornada de trabalho recebendo pelo menos o mesmo valor que recebe hoje.	7	2	9	13	31	3,89
5)Benefícios como periculosidade e aditivo noturno.	6	3	9	5	45	4,30
6)Segurança durante seu trabalho.	3	3	4	7	47	4,41
7)Apoio pessoal e material durante o serviço (garantia de comunicação, posto de apoio, transporte etc).	4	4	3	2	50	4,45
8)Outro	0	0	0	0	3	–
TOTAL	35	30	47	61	279	–

Elaboração: Marcos Castro

Entre os educadores do programa municipal as médias maiores de atribuição de nota foram das opções *formação técnica específica*, *reajuste salarial*, *apoio pessoal e material durante o serviço (garantia de comunicação, posto de apoio, transporte etc)*, respectivamente 4,69, 4,61 e 4,60. Seguiram-se as médias 4,60 para *apoio pessoal e material durante o serviço (garantia de comunicação, posto de apoio, transporte etc)*, 4,43 para *segurança durante seu trabalho*, 4,38 para *benefícios como periculosidade*, 3,87 para *acompanhamento psicológico* e 3,67 para *redução da jornada de trabalho recebendo pelo menos o mesmo valor que recebe hoje*.

Entre os educadores do “Ponte” as notas tiveram a seguinte distribuição:

Tabela 30 – O que seria mais importante para melhorar as condições de trabalho – Município

O que é mais importante para melhorar a condição de trabalho do educador? (avalie cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o menos importante e 5 é o mais importante)						
	NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	MÉDIAS NOTAS
1)Reajuste salarial.	1	1	4	8	42	4,61
2)Formação técnica	0	2	2	6	46	4,69

específica.						
3)Acompanhamento psicológico.	3	3	12	8	26	3,87
4)Redução da jornada de trabalho recebendo pelo menos o mesmo valor que recebe hoje.	7	5	8	10	20	3,67
5)Benefícios como periculosidade e aditivo noturno.	2	2	3	9	34	4,38
6)Segurança durante seu trabalho.	1	1	7	7	35	4,43
7)Apoio pessoal e material durante o serviço (garantia de comunicação, posto de apoio, transporte etc).	0	3	3	7	39	4,60
8)Outro	0	0	1	1	5	–
TOTAL	14	17	40	56	247	–

Elaboração: Marcos Castro

Diante do exposto, percebe-se, que os educadores dos dois programas priorizam pontos diferentes entre os elencados na questão, como o que consideram que deveria ser aprimorado para lhes dar melhor condição de trabalho. Conforme os critérios de verificação de quais alternativas obtiveram as maiores médias das notas constata-se que entre os educadores do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola o que foi mais valorizado, em ordem, foi:

- em 1º – *apoio pessoal e material durante o serviço (garantia de comunicação, posto de apoio, transporte etc);*
- 2º – *segurança durante seu trabalho;*
- 3º – *benefícios como periculosidade e reajuste salarial;*
- 4º – *formação técnica específica;*
- 5º – *redução da jornada de trabalho recebendo pelo menos o mesmo valor que recebe hoje;*
- 6º – *acompanhamento psicológico;*
- 7º – *outro.*

Entre os educadores do Ponte de Encontro a sequencia foi a seguinte:

- 1º – *formação técnica específica;*
- 2º – *reajuste salarial;*
- 3º – *apoio pessoal e material;*
- 4º – *segurança durante seu trabalho;*
- 5º – *benefícios como periculosidade;*
- 6º – *acompanhamento psicológico;*
- 7º – *redução da jornada;*

- 8º – *outro*.

Para melhor efeito de comparação as mesmas sequencias foram sistematizadas na tabela abaixo.

Tabela 31 – Sequencia ordinal da importância atribuída pelos educadores das OGs aos itens que poderiam ser priorizados para melhorar suas condições de trabalho

PCFRDE	PE	GERAL – OGs	GERAL – EI
1º – Apoio pessoal e material durante o serviço.	1º – Formação técnica específica.	1º – Formação técnica específica e reajuste salarial.	1º – Apoio pessoal e material durante o serviço.
2º – Segurança durante seu trabalho.	2º – Reajuste salarial.	2º – Benefícios como periculosidade.	2º – Reajuste salarial e formação técnica específica.
3º – Benefícios como periculosidade e reajuste salarial	3º – Apoio pessoal e material durante o serviço.	3º – Apoio pessoal e material durante o serviço/ Segurança durante seu trabalho/ Acompanhamento psicológico.	3º – Segurança durante seu trabalho.
4º – Formação técnica específica.	4º – Segurança durante seu trabalho.	4º – Redução da jornada de trabalho.	4º – Benefícios como periculosidade.
5º – Redução da jornada de trabalho.	5º – Benefícios como periculosidade.		5º – Redução da jornada de trabalho.
6º – Acompanhamento psicológico.	6º – Acompanhamento psicológico.		6º – Acompanhamento psicológico.
	7º – Redução da jornada de trabalho.		

Elaboração do próprio autor.

Como se pode ver, pelo próprio tamanho dos contingentes de educadores das OGs seus posicionamentos se refletem no quadro geral de posições da categoria, de modo que a condição trabalhista a ser priorizada na opinião dos “amarelinhos” ecoa na resposta do conjunto de educadores da Equipe Interinstitucional e a dos educadores do “Ponte” repercute como a condição priorizada pelos educadores dos entes estatais. Mas essas variações também ressaltam a importância das respostas dos educadores das ONGs que agiram como “fiel da balança” para que o item *apoio pessoal e material* superasse a pontuação de *formação técnica e reajuste salarial* – questões mais reivindicadas entre as OGs – como a condição de trabalho mais reivindicada entre todos os educadores dessa rede⁵⁹. Assim, o mais almejado pelos educadores dos poderes públicos ficou em segundo lugar no quadro geral das reivindicações dos educadores da EI.

A tabela acima permite inferir que os educadores acreditam que o investimento para garantia

⁵⁹ Das 11 respostas de educadores de ONGs a questão 8 delas foram para o item *apoio pessoal e material durante o serviço*.

de tais melhorias deve ser feito considerando os diversos aspectos que envolvem sua profissão, não se concentrando mais em um ponto específico do que nos demais. Também pôde-se perceber isso nas respostas dadas durante as entrevistas. As questões de benefícios trabalhistas, formação técnica específica e apoio pessoal parecem ser tão relevantes quanto a redução da jornada de trabalho e o reajuste salarial.

De toda forma, ressaltam-se diferenciações. As opções acompanhamento psicológico e redução da jornada de trabalho foram em todas as compilações de dados (por programa, enquanto poder público, como conjunto de educadores da EI) as *bandeiras* que menos se destacaram. Isso significa que, como a questão sugeriu, houve alguma seleção, mesmo que não se tenha encontrado ao final apenas uma, mas várias prioridades. Mas isso não quer dizer necessariamente que estas questões menos destacadas sejam menores, apenas que outras pudessem ser tidas naquele momento como mais prementes. As falas dos educadores marcaram bem isso.

Os educadores de instituições públicas apontaram em suas falas a questão salarial, de reajuste, de complementos como insalubridade e risco de vida, a remuneração de todas as horas trabalhadas o que, conforme informam não acontece no programa do Governo do Estado e a questão da extenuante jornada de trabalho como itens prioritários.

Eles só pagam vinte e dois dias, vale transporte, vale refeição (Cassandra, PCFRDE).

A gente trabalha 26 dias e só recebe vinte e dois dias (Cassiopeia, PCFRDE).

O Estado, ele paga os dias igual ao funcionalismo público, se o funcionalismo público trabalha vinte e dois dias então o acordo foi pagar ao terceirizado vinte e dois dias independente se ele é plantonista, se ele é um programa vinte e quatro horas como o nosso, ele só vai pagar vinte e dois dias (Cassandra, PCFRDE).

Nós não temos risco de vida, educador social não tem risco de vida⁶⁰ (Jasão, PCFRDE).

Ninguém tem, educador social não tem risco de vida, insalubridade nada (Pólux, PE).

Essa entrevista pode ser considerada como uma *consulta espontânea* já que não foram postas alternativas, enquanto o questionário pode ser lido como uma *consulta estimulada*. Por isso, podemos pensar que as primeiras condições que aparecem na mente dos educadores das instituições públicas para serem melhoradas referem-se a sua condição imediata – salário, jornada de trabalho e direitos trabalhistas. Já quando apresentado o questionário que traz itens novos aos quais apenas fizeram alusão nas entrevistas, sem maior sistematização, como no caso *apoio pessoal e material durante o serviço*, colocam este como a primeira e a terceira opção mais escolhida.

Observou-se também aqui, que a vinculação a um tipo de entidade pode levar a uma reivindicação prioritária diferente da outra.

⁶⁰ Referindo-se ao que entendemos abranger periculosidade.

Por último, a partir da “deixa” aberta pelo já citado item novo, “apoio pessoal e material”, só inserido de forma sistematizada na etapa do questionário, sob a forma de consulta estimulada como alternativa numa pergunta objetiva, quero avançar sobre outras demandas dos educadores também presentes nas entrevistas. Descobriu-se mais elementos, para além da superfície das respostas dos investigados às questões objetivas no que se refere a essa pergunta. Assim abordarei agora o que se poderia encontrar no item “outro”, alternativa que recebeu 10 notas, mas que estas se deram justamente nas três maiores notas e se concentrando em especial na maior, a nota cinco.

Nas entrevistas aparecem, entre os vocábulos salário, jornada de trabalho, salubridade e risco de vida os seguintes itens:

- **Reconhecimento**

Cheguei um dia de ser abordado por um policial, chegaram na moto de surpresa, os meninos tudo cheirando cola, jogaram toda a cola pra cima de mim, sabe. Aí o policial chegou e me colocou contra parede, achando que eu era um traficante, revistando, achando que eu tava vendendo bem droga. Então, assim, você não tem como dizer: “olha eu sou um educador social, trabalho aqui”, “– o que que é isso?” sabe. Acho que é esse reconhecimento também (Educador 1, ex-PCFRDE, ONG).

Legal, né, porque é o reconhecimento legal que não existe. Nós de quatro categorias nós ainda não estamos legalizados (não entendido) na CLT (Cassiopeia, PCFRDE).

Interpretação: entendo que falaram do reconhecimento do profissional, de seu trabalho, conferindo-lhe tratamento digno, facilitando sua ação, servindo de estímulo a ela e a sua autoestima, partindo da instituição e da sociedade, devendo ser mais que legal, mas construído simbolicamente nas redes sociais de sua atuação. Este não pôde ser colocado no questionário, tanto por ter sido notado com um exame posterior e mais apurado das transcrições, quanto por não se tratar de algo que dependa apenas das instituições empregadoras, que contudo, podem empregar um determinado papel de divulgação de quem é e o que faz o educador.

- **Flexibilidade.**

Há casos em que eu, às vezes, vou no sábado pela manhã, ou acompanhar alguma família ou um menino, alguma atividade extra, se tiver, eu não me recuso, porque, também, quando há necessidade de eu resolver um problema pessoal dentro desse horário de trabalho eu comunico antes e tem toda essa flexibilidade (Educador 1, ex-PCFRDE, ONG).

Mas, claro, lá também tem um negócio também legal, que eu tenho que concordar, que é essa flexibilidade, assim, se eu tô doente, to precisando resolver um problema, tô precisando faltar um dia converso com a coordenação e é liberado, né, que no Estado já é um pouco difícil (Ariadne, PE).

Interpretação – referente a existir abertura para diálogo e negociação, buscando conjugar as

necessidades institucionais e as eventuais necessidades do educador, opondo-se a uma rigidez em que este não identifica eficácia, nem confiança nele ou sua valorização. Nesse sentido, a flexibilidade aparenta poder servir de estímulo e possivelmente pode ser empregada como forma de comprometer e engajar o profissional.

- **Liberdade**

Eu acho essa dinâmica deles (educadores da FUNCI) muito boa, assim da maneira que a gente trabalha eu pelo menos não me sinto a vontade. Eu fico tensa o dia todo, por mais que eu tente exercer a minha função corretamente, mas eu não me sinto à vontade pra fazer o que eu tenho que fazer na área (Cassiopeia, PCFRDE).

A FUNCI se aproxima das ONGs por conta de dar mesmo aos educadores também aquela liberdade de ter um trabalho paulatino construído ao longo do...sem uma necessidade de um resultado imediato, por que não consegue, você não dá qualidade ao trabalho (Educador 2, ONG).

Criar a nossa forma de trabalho ela (uma ONG em que trabalhou antes) prioriza o que você quer fazer, se você quer fazer aqui, se você quer fazer na Beira Mar mais aí o que convier, né (Ariadne, PE).

Interpretação – liberdade de ação, de criação e condução de sua ação educativa em campo, de mobilidade em sua *área*, relativa autonomia e canal de diálogo dentro do programa, resultantes da confiança da entidade no educador. Deriva em parte do elemento citado anteriormente, da *flexibilidade* no programa. A última fala acima demonstra como esses elementos contribuem para se entender porque quando questionados sobre o que gostam em seu trabalho muitos educadores, da Prefeitura e das ONGs particularmente, apontaram sua instituição empregadora. Por outro lado na fala do educador do PCFRDE evidencia-se um posicionamento crítico ao modo de trabalho preconizado e cobrado por sua entidade e uma identificação pelo modo de trabalho das outras instituições.

Estes elementos citados na descrição do item “liberdade” aparecem nas falas dos educadores como parte constituinte de seu espaço de trabalho nas ONGs e na FUNCI e ausentes no Estado, o que torna este último alvo de muitas críticas por parte de seus educadores. O elemento fulcral das críticas se condensa na direção da fiscalização que o programa instituiu sobre os educadores por esta materializar e parecer superlativizar a desconfiança institucionalizada sobre a efetivação do trabalho desse profissional durante seu expediente. Isso se deveria por dois motivos essencialmente: i) a necessidade de garantir que o educador de fato esteja na *área* que lhe é confiada, pois seu trabalho, sem nenhum tipo de controle, permitiria a possibilidade de burla (ir para outro lugar ou *matar o tempo*), por uma série de razões (sentimento de impotência, ameaça de traficante, ausência da clientela que é móvel etc.) o que por si só justificaria existir a fiscalização, dado que tal

desconfiança pode ser argumentada como plausível e; ii) devido, como XAVIER (2009) ressalta, o PCFRDE buscar uma visibilidade social que orienta o discurso de existência de uma *cobrança* maior da sociedade sobre os educadores do Estado, que torna-se produto dessa busca e investimento na visibilidade, sendo logo uma cobrança do Governo do Estado. Isso é compreensível por este ligar a questão de crianças e adolescentes em *situação de rua* ao fato de ser sua a incumbência da segurança pública, além da questão da garantia dos direitos dessa clientela.

A principal crítica dos educadores é que são orientados a cobrir sua área de dois a três quarteirões, no entanto podem ser advertidos por não estarem trabalhando se não forem vistos no ponto exato em que devem estar quando passar o fiscal, o que contradiz a ideia de área e tende a imobilizá-los num único ponto desta. A situação torna-se mais difícil pelo fato deste educador ter que atender a denúncias e ao fato de sua clientela ser móvel e às vezes ter interesse de fugir do educador (por vezes, inclusive, por orientação de seus exploradores etc).

E muitas vezes eles correm com medo da gente, né. Tem esse negócio (Cassiopeia, PCFRDE).

Mas muitas vezes eles correm, mas sabe porque é? Ele chega a correr porque a mãe já está recebendo (bolsa concedida pelo programa) e o próprio filho é orientado, com medo de ser cortado o benefício (Jasão, PCFRDE).

Tem um estigma também de que eles ainda nos vêm como pessoal da Febem, sabe. Que às vezes vê um menino passando na kombi do Programa, dos amarelinhos, ou pra ser deixado em casa, ou pra fazer o encaminhamento e o menino acha que tá sendo levado pra psiquiatria do Santo Antonio do Buraco⁶¹, que ainda falam hoje em dia. Então ainda tem na cabeça dos meninos essa questão do estigma da Febem, do Juizado. Então quando eles vê, eles correm. Tem também essa questão das famílias que orientam os filhos por que estão sendo beneficiados e esse dinheiro que ganham acham pouco e mandam pra rua por que ganham mais com a criança pedindo. 'Meu filho quando tu ver um amarelinho tu corre. Mola!'" (Educador 1, ex-PCFRDE, ONG).

Contudo, para que não seja mal interpretado quando se movimenta na sua área e comunique sua movimentação, o educador pode ligar para um número 0800, que serve para receber denúncias de violação de direitos do público alvo do programa, para informar seu deslocamento.

O questionário também indagou o que os educadores anseiam em relação a vários componentes das suas condições de trabalho, já apresentadas aqui anteriormente, conforme os acordos coletivos e depoimentos dos próprios pesquisados. Examinarei cada um desses elementos tal como se apresentam nas reivindicações dos investigados.

Jornada de trabalho ideal

A primeira condição de trabalho que analisarei será a respeito da jornada de trabalho

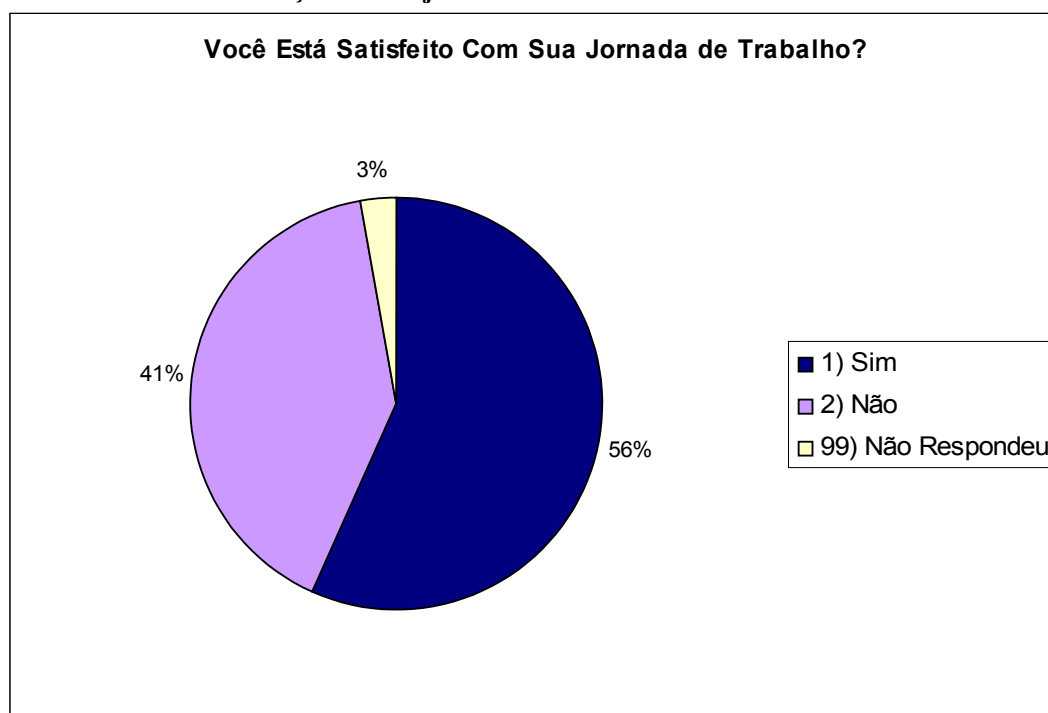
⁶¹ A Estação Experimental Santo Antonio, aberta em 1928, ficou conhecida como a Estação Santo Antonio “do Buraco”, uma “cuca” institucional que habita a memória das crianças e adolescentes em “situação de rua e de risco” em Fortaleza como lugar de verdadeiro terror até os dias atuais.

abordada tanto nos grupos focais quanto no questionário na pergunta “você está satisfeito com sua jornada de trabalho?”.

Dos educadores do Governo do Estado, 56% estão satisfeitos com sua jornada atual, enquanto 41% respondeu que não estão contentes com ela e 3% não responderam.

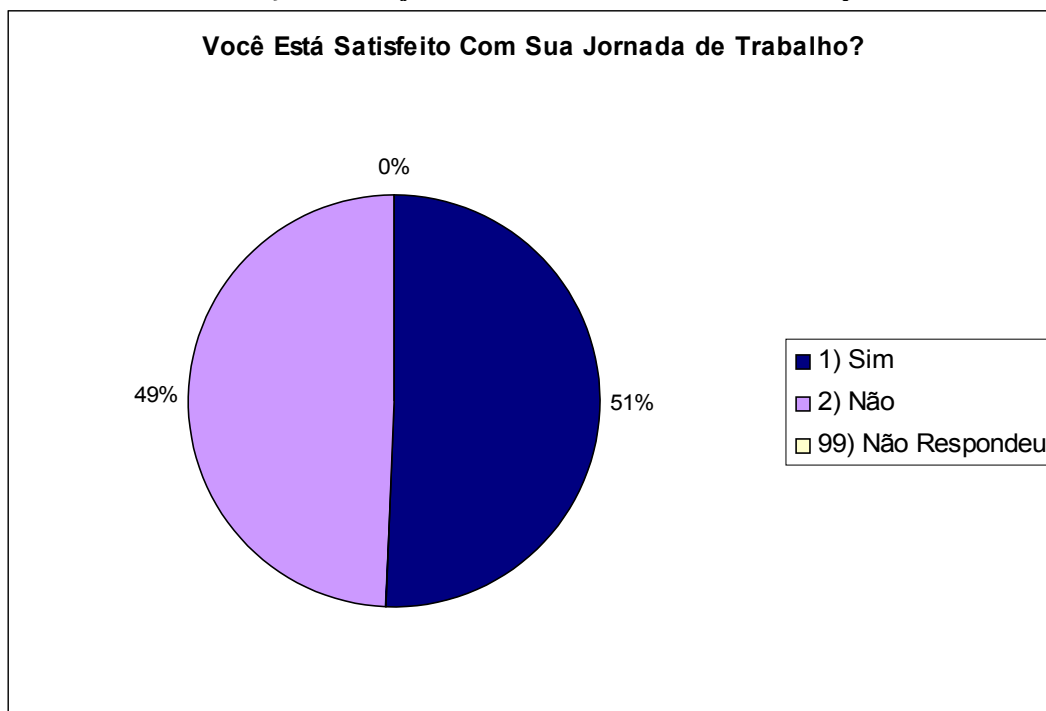
Entre os educadores do Município registrou-se 51% de aprovação contra 49% de rejeição a sua jornada de trabalho presente.

Gráfico 58 – Educadores distribuídos pelo seu nível de satisfação com a jornada de trabalho atual – Estado



Elaboração: Marcos Castro

Gráfico 59 – Educadores distribuídos pelo seu nível de satisfação com a jornada de trabalho atual – Município



Elaboração: Marcos Castro

Se analisássemos somente esse percentual poderíamos inferir que a maioria está satisfeita com as horas que cumpre, entretanto, se estes dados são cruzados com as respostas de qual jornada eles cumprem e qual acham que seria a ideal para seu ofício, indagação de que tratarei melhor a seguir, percebe-se contradição nas respostas que induz a supor que há maior insatisfação do que a alegada.

Dos 42 educadores do PCFRDE que declararam estar contentes com sua jornada de trabalho 21 (27,5%) deles quando optaram pela jornada que consideram melhor não optaram pela que afirmaram ser a sua jornada atual. Destes 17 (23%) consideraram o ideal outra jornada menor que a que afirmou cumprir. Isso reduz de 57% para 29,5% o percentual que, por apreciação dos cruzamentos entre as questões, denotam coerência quanto a aprovar sua jornada de trabalho.

No cruzamento entre as três variáveis encontrou-se bem mais profissionais do Ponte de Encontro que denotaram coerência em suas respostas levando a crer estarem de fato satisfeitos com seu tempo de expediente. Apenas 10, 18%, dos que responderam estarem de acordo com sua jornada atual se contradisseram, indicando como jornada ideal uma que fosse inferior a que assumiu como a que está submetido, levando, ainda assim, uma redução do percentual de satisfeitos neste item de 51% para 33%. Com isso ambos os programas teriam a maioria de seus educadores desaprovando sua carga horária trabalhada, ao contrário do que as respostas nesta questão isoladamente indicam.

O fato desta posição não ser evidenciada quando tratada diretamente no questionário é uma questão que não considero ter aqui elementos suficientes para responder. Mas deve se considerar que questões cercadas de tensão quando indagadas de forma direta e cuja resposta deve ser revelada abertamente no terreno em que tal caráter conflitivo reside (perante seus empregadores, *pessoas de fora*, imprensa etc.) podem levar a um desvio da resposta quanto ao que se pensa sobre ela, o que necessariamente não elimina seus rastros. Os educadores estavam respondendo a um questionário para uma pesquisa que tinha certa intermediação de seus empregadores, sob a forma da Equipe Interinstitucional, tal como entrega e/ou coleta dos questionários e busca pelos pesquisadores para empreender tal investigação. Pude presenciar certo receio de educadores de mais de uma das entidades quanto a prestação de determinadas informações nesta pesquisa e em outra anterior por tais entrevistas estarem sendo gravadas e em ambos os casos foi necessário em um dado momento desligar o gravador.

No grupo focal quando interrogados sobre essa questão, foram ressaltadas ponderações interessantes que apoiam a percepção de uma insatisfação maior do que a aparentemente manifesta, conforme demonstra a fala a seguir:

A carga horária é muito puxada, é até razoável para o que a gente ganha, mas em compensação a gente fica muito cansado, a mente, porque lá é assim, além da gente ter o prazer de trabalhar a gente precisa tá preparada (Orfeu, PCFRDE).

É um trabalho estressante, é muito tempo pra um educador social estar na rua, a poluição sonora, poluição auditiva, a poluição ambiental, o stress (Ariadne, PE).

É pesado oito horas por dia, pra você realmente tá na rua é um horário muito pesado, é estressante, é um horário muito pesado (Hipólita, PE).

Os discursos demonstram que, pelo que ganham, a carga horária de trabalho é até satisfatória, mas salientam o quão o exercício da profissão exige deles, bem como o quão é estressante “estar na rua”. Isso leva a acreditar que, pelo que o trabalho exige e os tipos de situações que enfrentam, o número de horas trabalhadas não pode ser considerado como se tratasse de um simples trabalho, mas que este traz especificidades que geram riscos e desgastes a mais a esse trabalhador, como é fato em outras profissões, em algumas até de forma muito mais acentuada.

Que jornada de trabalho julgam apropriada

Mais da metade dos educadores julgam que a jornada de 40 horas é ideal para o seu trabalho. Por isso estes dados foram buscados na seção anterior, pois balizam o entendimento, em concordância com as falas dos próprios pesquisados, de que a maioria deles não está satisfeita com sua jornada de trabalho, particularmente entre os educadores do Governo do Estado, entre os quais a

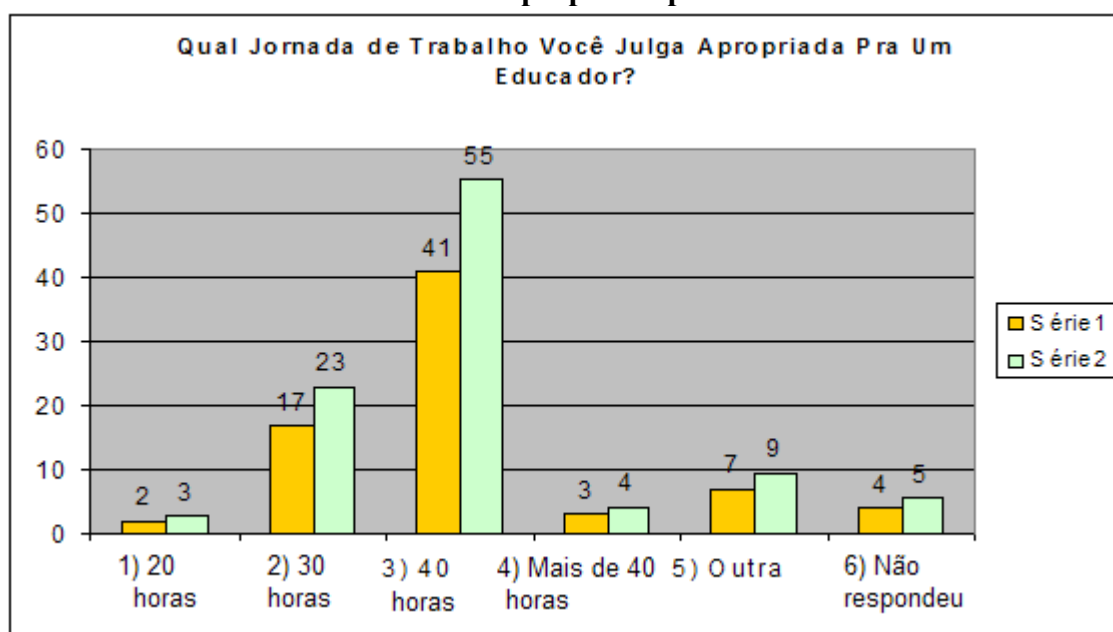
jornada trabalhada pelo maior parte de seu contingente era então de 44 horas ou mais, conforme os seus ACTs.

Entre estes, os educadores do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola, deu-se o maior índice de aprovação a jornada de 40 horas como mais adequada, 55% de marcações. Seguidas por 23% que escolheram a jornada de 30 horas, 9% que optaram por “outra”, 5% que não responderam, 4%, a segunda menor marcação, para a jornada que a maioria do programa segue, de mais de 40 horas e 3% para a menor jornada sugerida, 20 horas.

As respostas dos investigados do Ponte de Encontro foram similares as dos “amarelinhos”. Também assinalaram mais a jornada de 40 horas, 51% das respostas. 39% optaram pela de 30 horas, 7% não responderam e 4% escolheram a de 20 horas. A diferença mais substancial aqui foi a completa rejeição a opção de mais de 40 horas.

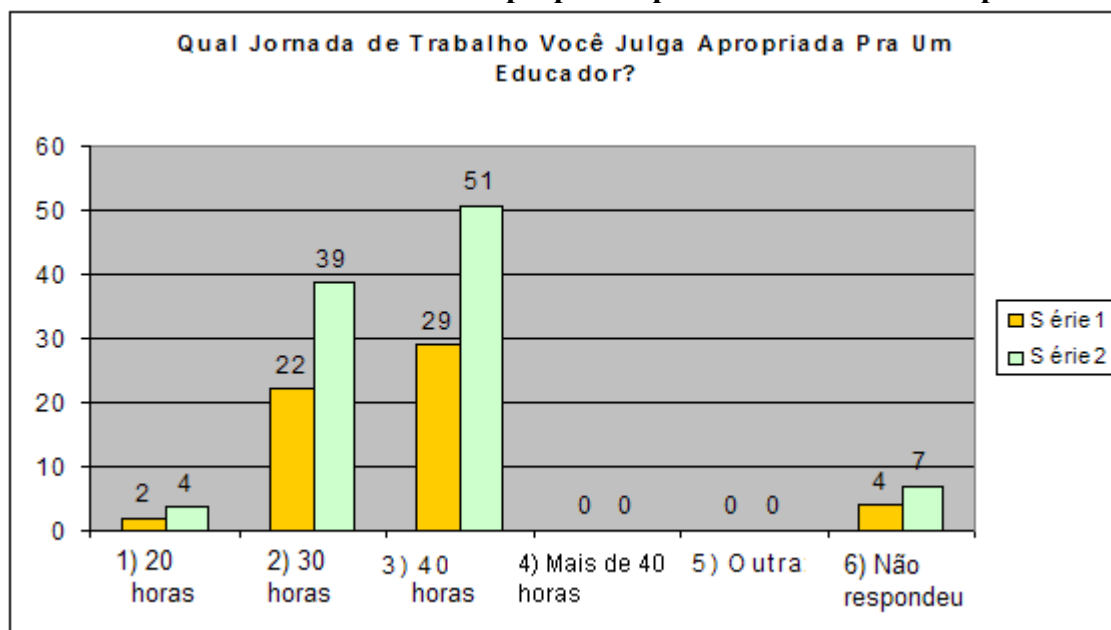
Nas entrevistas os educadores de rua foram unânimes em enfatizar que consideram a sua jornada de trabalho desgastante. Mas, como já comentado na parte em que viu a jornada de trabalho que cumprem e no item que precede a este, há elementos que dificultam perceber isso claramente apenas pelas respostas do questionário. Uma delas é o fato dos educadores do “Ponte” aparentemente esquecerem que parte do tempo que ocupam com atividades extra-rua é contabilizado e remunerado por seu empregador, faz parte portanto de sua jornada de trabalho. Logo trabalham 44 horas – que corresponderia a opção que não foi escolhida por nenhum deles – e não 40 como respondeu no questionário a maioria deles.

Gráfico 60 – Educadores distribuídos por qual jornada de trabalho consideram mais apropriada para seu ofício – Estado



Elaboração: Marcos Castro

Gráfico 61 – Educadores distribuídos por quais jornadas de Trabalho consideram mais apropriada para seu ofício – Município



Elaboração: Marcos Castro

Os educadores do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola, por exemplo, propuseram uma jornada de 36 horas, que já foi outrora a jornada de trabalho deles. Aqui pode estar parte do 9% da opção “outra”.

Na entrevista com representantes das entidades empregadoras também foi destacado essa questão do desgaste. Por conta de tais depoimentos e do próprio conhecimento das instituições sobre a especificidade da clientela em questão, do contexto que a rua e mesmo algumas comunidades apresentam, como a presença do crime organizado, a insalubridade própria a que o educador se expõe entre outros fatores, se evidencia neste estudo a premência de se pensar a extensão da jornada de trabalho como: i) fator que influi diretamente no bem-estar dos tipos de profissionais em questão; ii) logo, também como elemento *sine qua non* para a efetivação de seu trabalho com maior qualidade e; iii) em condições que estejam em acordo com o que se preconiza como justo para os próprios atendidos – como buscar conferir bem estar social aos educandos se nesse empreendimento os próprios educadores e outros profissionais não possam usufruir também de condições justas no exercício desse trabalho?

Mesmo a possível preocupação por parte de algum programa em assegurar a cobertura de suas áreas pelo máximo de tempo com educadores para *inibir* a presença de crianças e adolescentes que estejam ali em *situação de exploração*, trabalhando, sendo explorados sexualmente ou mendigando, esta pode ser resolvida com a adoção de uma jornada de trabalho menor para um efetivo maior de educadores que se revezariam e estariam assim em melhor condição de atuar, garantindo essa cobertura espacial por uma faixa extensa de tempo. E, segundo o que é preconizado

em leis (ECA, LOAS⁶²) mais o que é afirmado pelas próprias instituições de atendimento são as políticas de promoção e inclusão social, o trabalho de prevenção e o enfrentamento dos agentes criminosos de exploração, além da ação sociopedagógica junto aos educandos que constituem as medidas nas quais se deve investir para poder impedir que estas situações de vivência na rua continuem a existir e não a constituição de um tipo de *educador-espantalho*, ou seja, um educador que possa sozinho inibir a ação desviante dos garotos que estão na rua e sua possível exploração pelo tráfico ou outros adultos.

Caminhando para mais um aspecto do problema tomemos de início uma reflexão interessante que um dos educadores fez:

O nosso trabalho é um trabalho importantíssimo? É, mas não é um trabalho de emergência como é um policial, um médico, a gente não é socorrista também (Educador 1, ex-PCFRDE, ONG).

Essa fala referiu-se ao fato dos educadores em geral trabalharem nos finais de semana e feriados, o que este profissional em particular discorda ser necessário. Alguns educadores de OGs, porém, fizeram a ressalva de que por trabalharem atendendo a denúncias o seu trabalho torna-se necessário também nesses dias. Mas esta situação também pode ser tratada, no sentido de melhorar a condição de trabalho desses educadores, com a adoção de uma escala entre educadores que não lhes tire boa parte do tempo livre que poderiam passar em família e para a sua vida privada, elemento importante para a preservação da saúde e melhor desempenho em suas atividades trabalhistas.

Caso esta reflexão não seja empreendida de forma a se requalificar essa condição de trabalho, pode se comprometer a qualidade dos serviços e se corre o perigo de poder acarretar em um curto espaço de tempo problemas de saúde que podem forçar a uma renovação de quadros sem a devida transmissão da vivência de campo do profissional mais experiente para outro mais novo. Isto pode se dar, inclusive, pelo simples fato do educador concluir que necessita de um trabalho que considere mais vantajoso para seu bem estar. Em suma, a especificidade de determinadas profissões torna imperioso que se tomem medidas especiais para preservar seu profissional e propiciar a efetivação plena de seu papel e este é sem dúvida o caso dos profissionais deste estudo.

Salário adequado

A maioria dos educadores das OGs considerou entre dois e quatro salários mínimos como a remuneração ideal para seu ofício. Os educadores do PE indicaram mais uma alternativa que aponta para um salário maior do que os educadores do PCFRDE.

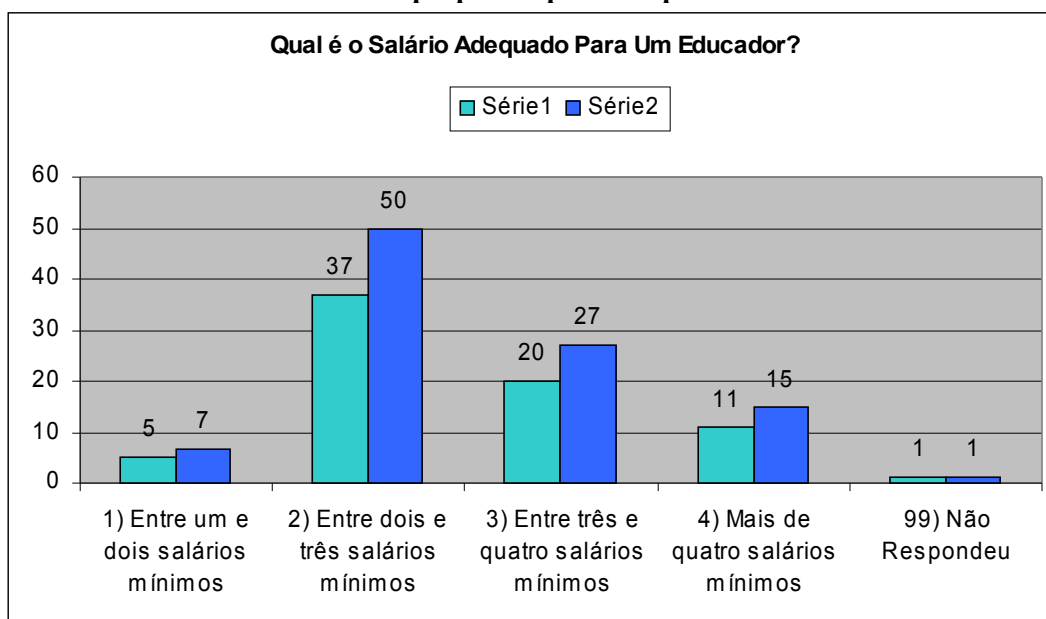
⁶² LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social, lei 8742, de 7 de setembro de 1993, foi criada para reger a organização da Assistência Social no Brasil.

Conforme o gráfico abaixo mostra, a maior parcela dos educadores do programa estadual consideraram como a remuneração adequada ao seu trabalho *entre dois e três salários mínimos*, somando 50%; seguidos por 27% que marcaram *entre três e quatro salários*; por 15% que assinalaram *mais de quatro salários mínimos*; 7% que preferiram *entre um e dois salários mínimos* e; 1% que não respondeu.

Segundo o gráfico a seguir, vê-se que a maior parte dos investigados do programa municipal consideraram como a remuneração adequada ao seu trabalho *entre três e quatro salários mínimos*, somando 46%; seguidos por 44% que marcaram *entre dois e três salários mínimos*; por 9% que assinalaram *mais de quatro salários mínimos*; 2% que preferiram *entre um e dois salários mínimos* e; 0% que não respondeu.

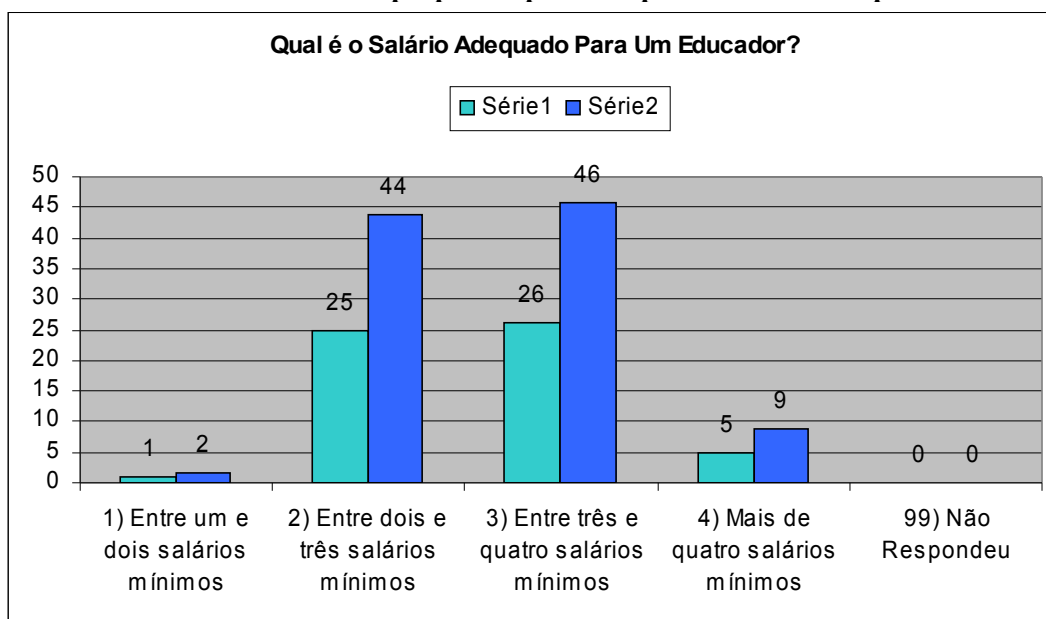
Outras observações que podem ser feitas a partir desses dados é que o posicionamento dos educadores segue praticamente uma mesma tendência que varia mais de um programa para o outro por em um e em outro mudar a concentração quanto às alternativas apresentadas, que, todavia se apresentam quase na mesma ordem quanto a preferência dos pesquisados. Uma das diferenças, já enunciada, que é a da opção mais marcada pelos pesquisados de cada OG, se assenta em apenas dois pontos percentuais de diferença entre a opção 2 e 3 nas respostas do PE. Depois desta pequena divergência as escolhas seguem a mesma sequência, sempre mantendo a mesma linha de valorização do quanto seu serviço deve ser bem recompensado. Outras diferenças são o fato das respostas entre aqueles do PE se concentraram mais nas duas opções mais assinaladas, ao contrário das daqueles do PCFRDE que tiveram maior dispersão entre as outras alternativas e que nenhum dos educadores do Município se abstiveram sobre a questão.

Gráfico 62 – Educadores distribuídos pelo salário que consideram mais apropriado para sua profissão – Estado



Elaboração: Marcos Castro

Gráfico 63 – Educadores distribuídos pelo salário que consideram mais apropriado para sua profissão – Município



Elaboração: Marcos Castro

Outras observações que podem ser feitas a partir desses dados é que o posicionamento dos educadores segue praticamente uma mesma tendência que varia mais de um programa para o outro por em um e em outro mudar a concentração quanto às alternativas apresentadas, que, todavia se apresentam quase na mesma ordem quanto a preferência dos pesquisados. Uma das diferenças, já enunciada, que é a da opção mais marcada pelos pesquisados de cada OG, se assenta em apenas dois pontos percentuais de diferença entre a opção 2 e 3 nas respostas do PE. Depois desta pequena

divergência as escolhas seguem a mesma sequência, sempre mantendo a mesma linha de valorização do quanto seu serviço deve ser bem recompensado. Outras diferenças são o fato das respostas entre aqueles do PE se concentraram mais nas duas opções mais assinaladas, ao contrário das daqueles do PCFRDE que tiveram maior dispersão entre as outras alternativas e que nenhum dos educadores do Município se abstiveram sobre a questão.

Nos grupos focais os educadores foram unânimes em propor três salários mínimos. O resultado das respostas dos investigados pode demonstrar, por um lado, que os educadores partem de uma avaliação de que suas instituições possuem limitações para avançar muito nessa pauta. O nível de escolaridade da maioria, que é de ensino médio, associado a falta de uma formação específica em sua área, que muitas vezes e em grande medida vão receber depois de se inserirem na função de educador na instituição que os emprega – exceto casos de quem tem outro tipo de formação ou alguma experiência que possa convergir para esse trabalho como a de arte educador – podem favorecer que não vislumbrem um patamar salarial maior.

Por outro lado, pode ser que aceitem que, independente do nível de formação e das condições de trabalho, para um educador é adequado receber até três salários, uma vez que este foi o valor que os mais antigos encontraram quando de seu ingresso e falam desse tempo e condições com grande aprovação. Representantes de entidades empregadoras entrevistados também concordam que o que é pago para os educadores é pouco:

Mesmo pagando isso por 40 horas acho pouco. Como ela vai criar uma família com esse com esse dinheiro (Representante de ONG)?

Essa declaração, no entanto não é a de um representante de uma organização governamental, mas de uma não-governamental porque quando convidados para o grupo focal de entidades empregadoras, apenas representantes das ONG s compareceram e mesmo assim eram em sua grande maioria outros funcionários, de confiança, mas empregados e não os dirigentes das instituições.

Apesar disso Sousa comenta que na FUNCI admite-se por parte de seus dirigentes que a remuneração dos seus educadores é baixa, porém, segundo a autora, a fundação conseguiria compensar isso e abrandar a insatisfação dessa situação, por abrir canal de diálogo com esses profissionais, por sua direção se tornar acessível a eles, assegurar aos mesmos liberdade de planejar sua ação e flexibilidade no trabalho como demonstrações de reconhecimento e valorização dos educadores. Também o fato de existir certa afinidade ideológica entre os educadores e o que preconiza a instituição reforçaria, ainda segundo a autora, apoiada em falas dos próprios educadores da instituição, certo “comodismo”, por parte desses profissionais que estes identificaram como um

dilema de sua categoria.

O que deve ser feito para melhorar sua proteção

Os educadores da Equipe Interinstitucional, conforme o cálculo da média ponderada de suas respostas ao questionário (4,59, a maior alcançada entre as alternativas apresentadas), elegeram o reconhecimento de sua profissão como melhor meio de melhorar sua segurança. Esse item se mantém entre os mais apontados em cada segmento, entre os profissionais do Estado, do Município e das ONGs. Mas apenas entre os inquiridos da Prefeitura este ocupou o primeiro plano nas respostas, o que eleva o papel que as respostas desse conjunto teve para que esse ponto figurasse como o mais marcado no quadro geral de respostas dos educadores da EI.

Mais uma vez, no que se refere ao questionário, apresentou-se junto a indagação, no caso “o que deve ser feito para melhorar sua proteção?” a orientação “avalie cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o menos importante e 5 é o mais importante”. As opções apresentadas foram: “reconhecer a profissão”; “divulgar mais o trabalho”; “ter mais apoio da instituição em que trabalha”; “ter mais apoio da polícia” e; “outros”.

Tabela 32 – Melhoramento da proteção dos pesquisados em serviço – Estado

O que deve ser feito para melhorar sua proteção? (avalie cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o menos importante e 5 é o mais importante).						
	NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	MÉDIAS NOTAS
1) Reconhecer a profissão	3	4	2	11	50	4,44
2) Divulgar mais o trabalho	3	4	7	6	47	4,36
3) Ter mais apoio da instituição em que trabalha	1	1	7	10	49	4,55
4) Ter mais apoio da polícia	5	6	10	15	31	3,94
5)Outros	4	1	0	0	2	2,29
TOTAL	16	16	26	42	179	–

Elaboração: Marcos Castro

Entre os educadores do Município a distribuição de notas foi:

Tabela 33 – Melhoramento da proteção dos pesquisados em serviço – Município

O que deve ser feito para melhorar sua proteção? (avalie cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o menos importante e 5 é o mais importante).						
	NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	MÉDIAS NOTAS
1) Reconhecer a profissão	0	1	3	3	50	4,71
2) Divulgar mais o trabalho	0	2	11	11	33	4,32

3) Ter mais apoio da instituição em que trabalha	0	1	5	9	42	4,55
4) Ter mais apoio da polícia	11	4	8	7	24	3,56
5)Outros	1	1	1	0	2	3,50
TOTAL	12	9	28	30	151	-

Elaboração: Marcos Castro

É compreensível que a questão do reconhecimento legal e social da profissão desponte uma vez que as outras sugestões apontadas podem em parte decorrer desta. O reconhecimento da profissão dá conteúdo, legitimidade e impulso para que se divulgue o seu fazer. O reconhecimento legal pleno pode conferir status ao profissional para que este possa ter mais apoio na instituição em que trabalha e por parte de outros atores sociais.

Sobre a falta de apoio da entidade em que trabalham, uma das questões que educadores do PCFRDE apontaram foi o seu descontentamento quanto a onde são posicionados para trabalhar e sob que forma, ou seja, de terem que atuar sozinhos e em locais que consideram perigosos.

Na época que eu entrei a gente trabalhava em dupla na rua, então cada ponto tinham dois educadores, hoje só tem um e por coincidência ou não, a violência cresceu 3 vezes, então nós estamos mais expostos a violência (Jasão, PCFRDE).

Antes nós trabalhávamos juntos, trabalhávamos de equipe, então o trabalho tem que ser um trabalho da equipe, né. E agora foi tirado da equipe, você trabalha praticamente só (Orfeu, PCFRDE).

Você entrar sozinho numa área ali e se acontece um problema não tem a quem você recorrer. Por que quando [...] programa sai de dupla, você, enquanto não resolve aquela questão ali a outra pessoa já tá tentando outra coisa, mais fácil de você resolver aquele problema (Cassiopeia, PCFRDE).

A preocupação de se trabalhar sozinho e a aprovação da ideia de trabalho em dupla parecem tornar esta uma alternativa, apesar de talvez não ser de fácil resolução na medida em que possa significar novas contratações. Poderiam ser alternativas ao seu programa: i) se proceder a um remanejamento que avalie a necessidade de se ter o número atual de pontos a serem cobertos uma vez que a clientela é móvel e compor duplas com o contingente atual ou com um maior, na medida em que novas contratações poderiam possibilitar até uma redução da jornada de trabalho, que foi descrita pelos investigados como extenuante e ou; composição de dupla com educadores de outras instituições da EI.

Apesar de apontarem limitações em todas as entidades os educadores também relataram muitos pontos que consideram positivos e foram elogiosos a diferentes aspectos das entidades de atendimento, tanto sobre a que os empregam quanto sobre outras. Mas foram unânimes em responder que não identificam em nenhuma as condições ideais para a realização de seu trabalho. E

tanto educadores como representantes das instituições parecem concordar que isso se deve em parte a falta do reconhecimento legal. Os entrevistados pelas entidades empregadoras ainda complementam essa conclusão incluindo a ausência de uma formação profissional específica que qualifique e valorize esse trabalhador.

Sobre a divulgação de seu trabalho, existem materiais das instituições, mas nada que trate de educação social o que leva ao que uma educadora descreve abaixo:

A população não sabe o que é educador social, há inúmeras vezes eu tô na área e: “o que é que vocês fazem, vocês ganham pelo menos um salário ou vocês são voluntários”. Então devia ter uma rede de comunicação pra divulgar o que a gente faz (Atalanta, PCFRDE).

A produção desse tipo de campanha é de fato viável, podendo ser uma medida do SINTBEM, da AESC, ou da própria Equipe Interinstitucional, em parceria com os Conselhos de Direitos da região metropolitana e do Estado e os Fóruns que auxiliam a rede de atendimento (Fórum DCA e outros), o que poderia facilitar o acesso aos grandes meios de comunicação. Tais instituições poderiam realizar parceria com as universidades, e os demais parceiros também. As organizações governamentais possuem mais recursos para tal ação, por sua própria natureza e estrutura institucional.

Quanto à Polícia, educadores do programa Ponte de Encontro já vem usufruindo de certa colaboração.

Eu também concordo com relação à parceria, tipo assim: nesses horários você tem no caso agora o Ronda do Quarteirão, você ter um contato certo. Você entra em contato com o Ronda do Quarteirão e ele aguarda até um local seguro pra você pegar seu ônibus (Teseu, PE).

Contudo, não ficou claro se tratava uma iniciativa dos próprios educadores ou do programa, mas evidencia uma medida simples da qual ambos os programas estatais poderiam se beneficiar, principalmente tendo-se em vista que o “Fora da Rua” que não possuía a parceria possuía a mesma pertença que a Polícia Militar, como equipamentos do Governo do Estado.

Não encontrei elementos neste estudo que me permitam apontar o que a alternativa “outros” pode representar. Interpreto sua baixa marcação como sinal de que não é algo de que não se possa prescindir nesta reflexão.

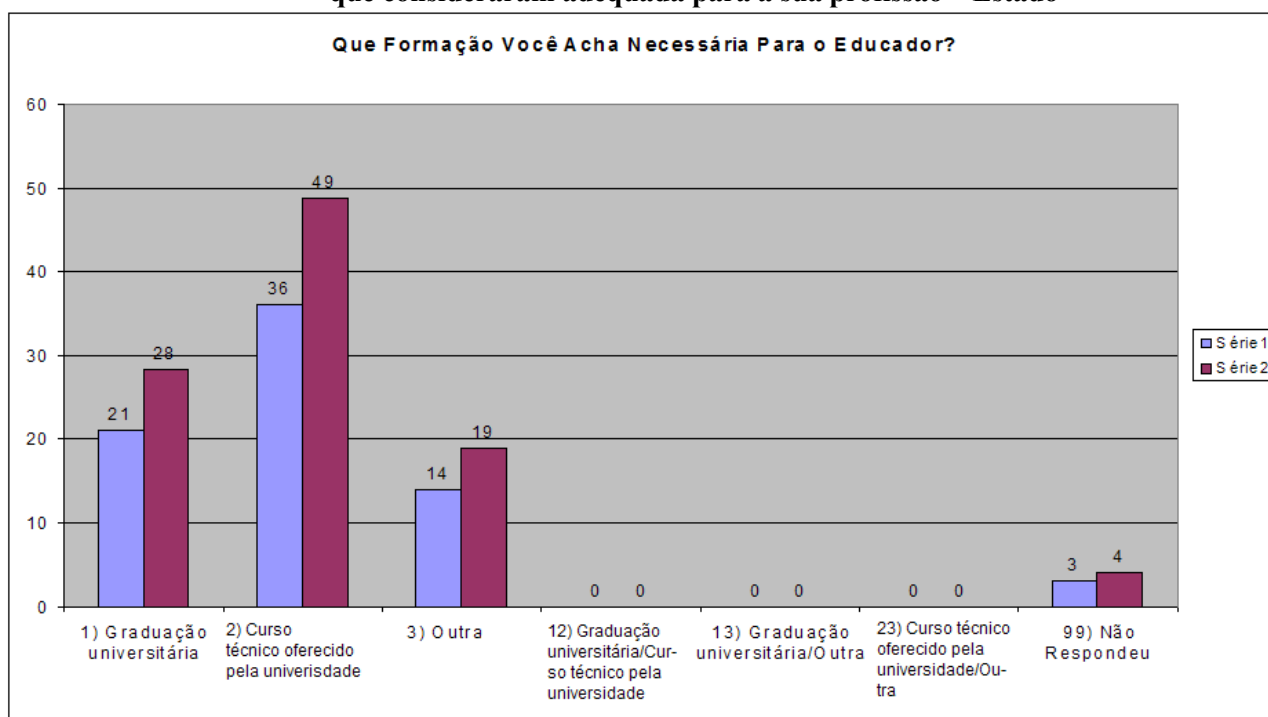
Que tipo de formação consideram necessária?

A maioria dos pesquisados demonstraram entender que a preparação formal do educador social que desempenha suas funções deve assumir a forma de um curso técnico oferecido pela

universidade e um segmento menor, mas significativo deles manifestou considerar que esta formação deve ser uma graduação universitária. Contudo percebeu-se algumas diferenças no posicionamento dos educadores de cada programa sobre a questão.

Perante a indagação “que formação você acha necessária para o educador? (escolha apenas a mais urgente)” os investigados do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola assim se posicionaram: a maioria deles, 49% preferem apenas um *curso técnico oferecido pela universidade*; enquanto 28% optaram por uma *graduação universitária*; outra formação foi a opção de 19% e; 4% não responderam.

Gráfico 64 – Educadores distribuídos pelo tipo de formação que consideraram adequada para a sua profissão – Estado



Elaboração: Marcos Castro

Os pesquisados do Programa Ponte de Encontro assim se posicionaram: a maioria deles, 56% preferem apenas um *curso técnico oferecido pela universidade*; enquanto 32% optaram por uma *graduação universitária*; 7% assinalaram *outra*; 4% preferiram associar ambas as alternativas propostas retrocitadas e; 2% associaram *curso técnico oferecido pela universidade* a *outra*. Totalizando as escolhas feitas por eles o curso técnico chega a somar a escolha de 62%, a graduação alcança a preferência de 36% e *outra* contabiliza 9%.

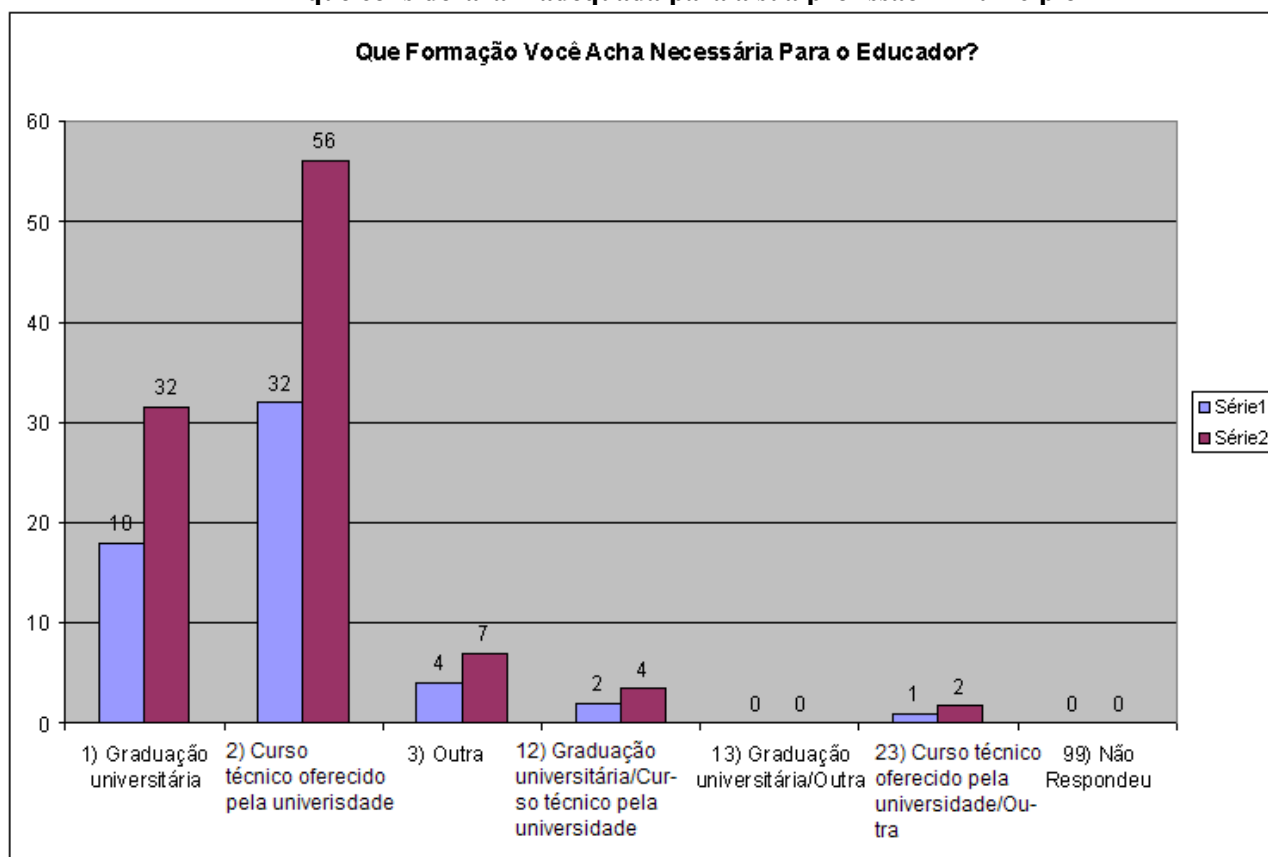
Ambos os maiores grupos de respondentes convergem em ver na universidade o mediador que conferiria tal saber. Mas a maioria demonstrou não sentir a necessidade de que a sua formação profissional seja em nível superior. As razões para essa curiosa posição mereceriam maior estudo.

Outra formação aparece com maior força entre os “amarelinhos”, sem associação a

nenhuma das outras opções. Já entre os educadores do Município essa alternativa chega a se vincular a proposta de curso técnico o que só confirma a noção de que seu ofício não necessitaria de uma formação universitária.

Esses resultados podem nos apontar as seguintes possibilidades quanto ao que *outra formação* possa representar, que precisam de um estudo qualitativo para confirmá-las ou não:

Gráfico 65 – Educadores distribuídos pelo tipo de formação que consideraram adequada para a profissão – Município



Elaboração: Marcos Castro

a) que estes não fazem questão que seja uma formação ofertada pela universidade, esta podendo ser oferecida por uma instituição de ensino técnico ou outro tipo de instituição como as instituições empregadoras e parceiros como já acontece hoje, podendo este grupo se dividir entre os que se encontram satisfeitos com a formação tal como esta se dá e entre aqueles que não estejam totalmente satisfeitos, mas que reconhecem que as entidades que se responsabilizam por isso podem continuar com essa incumbência;

b) pode também haver aqueles que apenas não sentem necessidade de que esta formação parta da universidade por talvez ver nisto um fator que dificulte tanto a concretização de uma formação profissional em termos de sua exequibilidade, quanto que também restrinja o futuro acesso a ela, devido as forma de ingresso que são instituídas para o ensino superior no país e;

c) pode significar apenas que estes não estejam contemplados com as ideias apresentadas, seja a ideia de um perfil técnico ou universitário para a sua formação, por conferir outro sentido à formação que seu ofício exige, o que revelaria representações sobre a especificidade de seu trabalho.

De qualquer forma esta também foi a posição consensual dos representantes das entidades empregadoras que reunimos em grupo focal quando abordamos a questão:

Tem que ser uma formação técnica universitária [...] um curso bem técnico, mas que dê embasamento pra poder ter uma visão do sistema (Dirigente de ONG).

Quanto à formação, os próprios educadores fizeram uma ressalva:

Cassiopeia (PCFRDE) – “A formação é muito importante, o primeiro passo é ter humanidade”...

Cassiopeia (PCFRDE) – “E a sensibilidade”.

Cassandra (PCFRDE) – “E a formação ela ajuda”...

Ariadne (PE) – “A tornar a coisa técnica”.

Cassandra (PCFRDE) – “Mas é a sensibilidade que vai fazer com que você seja um bom educador”.

Cassiopeia (PCFRDE) – “De tanto você ver aquilo que é feito você acaba normalizando e é ruim, no momento que você achar normal você não pode mais trabalhar. Porque você perdeu a sensibilidade, como é que você vai refazer se você não se incomoda, se uma coisa não me incomoda eu não mexo nela, não vou mudar...” (vários educadores de OGs)

Sem querer julgar o mérito da questão, considero que esta crença e discurso de que a formação vem como um complemento, que não é o elemento primordial, são necessários para que os pesquisados se autovalorizar-se e afirmem a necessidade de se ter esses profissionais, tal como estão hoje, apesar de qualquer carência de formação técnica. Isso se apoia no fato de que a formação de que tratavam lhes era escassa, sendo oferecida sazonalmente pelas suas entidades empregadoras e parceiras, não a traziam consigo quando ingressaram em seu ofício e para adquiri-la ainda dependiam de seus empregadores. Destarte, se não é feito um contraponto a qual o peso da formação técnica na qualidade do trabalho do educador, mesmo que seja apenas um contra-argumento relativizador da importância dessa capacitação, esse profissional pode se ver em situação fragilizada, ainda mais dependente do seu empregador, através de mais esse laço.

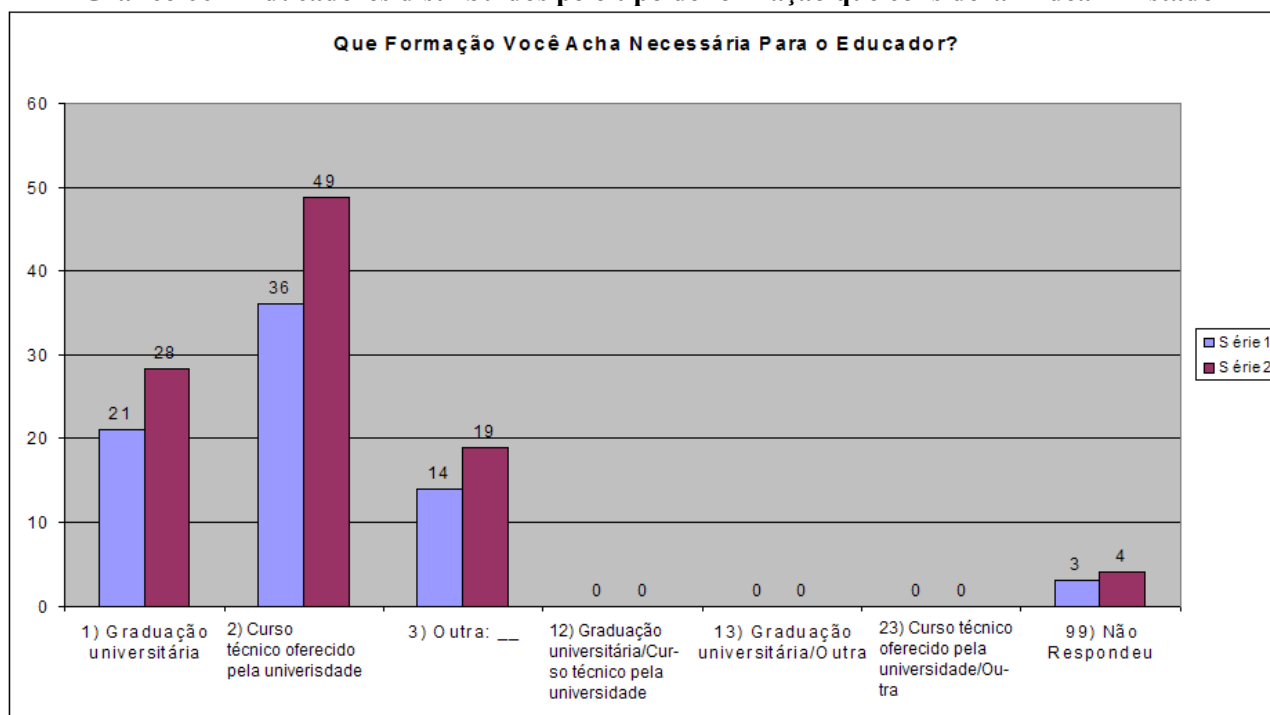
Qual formação esperam?

Essa questão da formação é uma constante reivindicação dos educadores sociais e ponto sempre tocado pelos que se debruçam sobre o seu trabalho. O que se coloca é a necessidade de um

curso regular de formação profissional que dê conta de capacitar esses agentes dentro da especificidade que é característica de seu metier e que atenda às demandas que o cercam. Sobre que caráter esse curso deve possuir, 51% preferiram que fosse o de um curso técnico oferecido pela universidade, 23% acharam que poderia ser uma graduação universitária e 13% optaram por outra.

A mesma disposição de respostas marca o posicionamento dos educadores do programa da Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social do Estado, entre os quais 49% escolheram que sua formação tenha a forma de um curso técnico oferecido pela universidade, contra 28% que optaram por uma graduação universitária, enquanto 19% preferiram *outro* tipo e 4% se omitiram de emitir uma posição.

Gráfico 66 – Educadores distribuídos pelo tipo de formação que consideram ideal – Estado



Elaboração: Marcos Castro

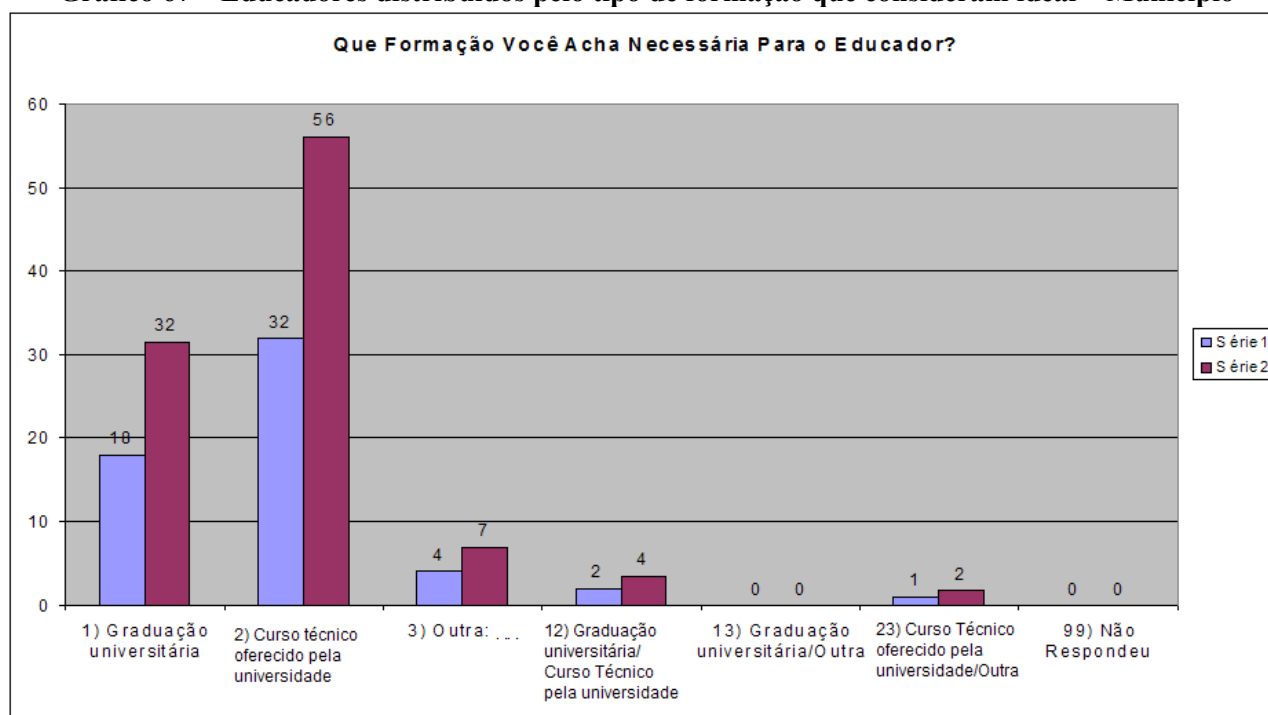
Entre os educadores do programa da Prefeitura Municipal de Fortaleza as opiniões também seguiram a mesma direção, de forma que 56% assinalaram a alternativa uma *graduação universitária*, 32% marcaram *curso técnico oferecido pela universidade*, 7% se decidiram por *outra*, 4% optaram pela mescla dos dois itens *graduação universitária* e *curso técnico oferecido pela universidade* e 2% ficaram com *curso técnico oferecido pela universidade* e *outra*.

Os educadores do programa estadual que estiveram no primeiro grupo focal foram mais específicos em sua reivindicação de formação, apontando para um curso de graduação, não um curso de nível técnico, aparentemente alicerçados no precedente de que houve um curso promovido na Universidade Estadual do Ceará quando dos primórdios de seu programa direcionado para eles,

segundo os mesmos acompanhado da promessa da instituição futura de uma graduação para sua área específica.

Como vimos, é comum a existência de formação superior – e também técnica – para educadores sociais em outros países. A Europa é o exemplo em que encontramos maior número de faculdades, apenas Portugal possui 13 cursos superiores destinados à formação de educadores sociais. O nosso vizinho Uruguai também participa desse grupo de países, porém de forma ainda iniciante. Esses países formam não apenas técnicos, mas bacharéis, licenciados, mestres e doutores nesse campo, não apenas cuidadores, mas pesquisadores, teóricos e professores universitários, que, inclusive cada vez mais interagem com uma nascente geração, na Academia, de estudiosos brasileiros, de todos os níveis de titulação que advogam e se organizam em defesa da consolidação de cursos na universidade para estudar a Educação Social – o que não é o mesmo que formar educadores sociais –, que constituiriam a formação em Pedagogia Social. Contudo, mesmo estes não tratando diretamente de uma formação universitária para educadores sociais, pautam a questão com o reforço dos colegas europeus que já veem de uma experiência consolidada nesse aspecto.

Gráfico 67 – Educadores distribuídos pelo tipo de formação que consideram ideal – Município



Elaboração: Marcos Castro

Permanência ou mudar de atividade

Por fim, analisarei agora, qual a perspectiva dos pesquisados em relação a continuar ou não em sua profissão. Apesar dos problemas anteriormente citados, todos apontados pelos próprios educadores, os mesmos também indicaram elementos apresentados como satisfatórios ou positivos,

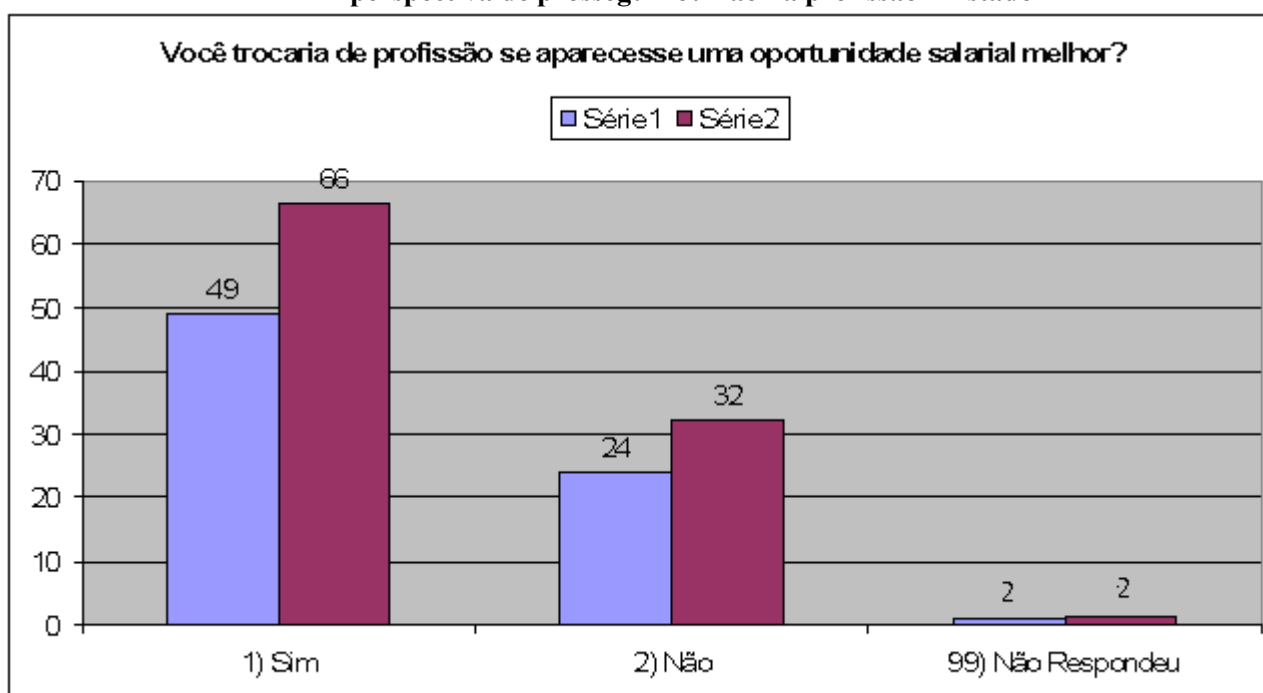
que não se podem ignorar por sua própria natureza, tais como a questão da vocação, da militância, do sentimento de estarem realizando um trabalho que lhes é significativo, que podem ajudar outras pessoas e a questão da identificação com sua instituição.

Nos grupos focais esta pergunta apareceu com sua formulação em aberto, como apenas trocar sua profissão por “uma oportunidade melhor” ou se “pretendem se aposentar nessa profissão” e a maior parte das respostas foram desde desejo de mudar de profissão a apego a ela, mas não de forma a continuar caso as condições de trabalho não melhorassem ou a ponto de perder uma oportunidade de trabalho melhor. Alguns poucos se mostraram em dúvida.

Contudo, quando questionados se trocariam de profissão se aparecesse uma oportunidade salarial melhor, dos 131 investigados, 72 afirmaram que sim, mudariam de profissão. 53 responderam que mesmo frente a uma oportunidade salarial melhor permaneceriam em seu atual trabalho. O restante, apenas seis educadores, se absteve de responder. Agora a contribuição dos educadores de cada instituição para montar esse total não vai seguir o mesmo padrão, mas divergir entre si.

Entre os educadores do PCFRDE 66% ou 49 deles responderam que trocariam de profissão caso aparecesse uma oportunidade salarial melhor. 32% ou 24 dos inquiridos afirmaram que não trocariam. Um educador não respondeu a questão.

Gráfico 68 – Educadores distribuídos conforme sua perspectiva de prosseguir ou não na profissão – Estado



Elaboração: Marcos Castro

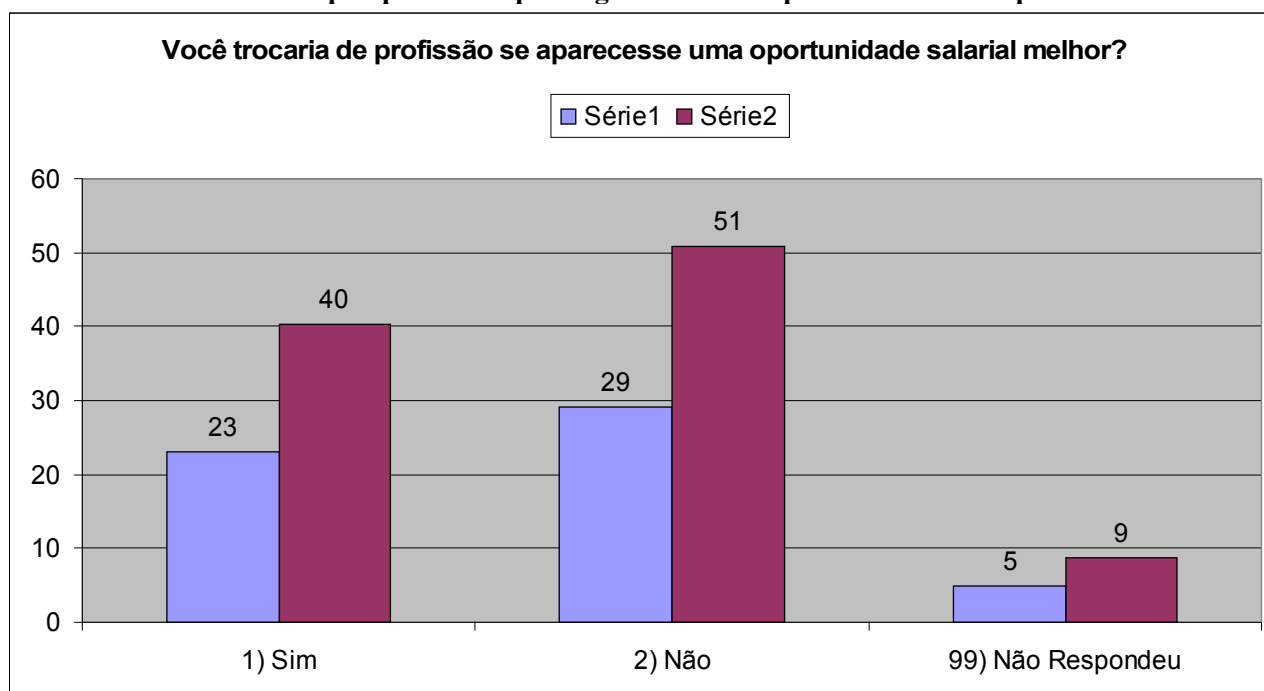
51% ou 29 pesquisados pertencentes ao PE optaram por continuar em sua profissão mesmo

que se defrontassem com uma outra proposta melhor em termos salariais, enquanto 40% ou 23 deles responderam que deixariam sua atual ocupação para optar por essa oportunidade. 9%, 5 educadores, se abstiveram de responder.

Constata-se, primeiramente que a insatisfação desponta no programa do Governo do Estado alcançando ali um percentual de grande monta, correspondente a dois terços dos pesquisados que são empregados pela instituição, em contraste com o que ocorre entre os educadores do Município em que a maioria apresenta interesse de continuar em seu ofício presente, mesmo sendo significativa a conta daqueles que não nutrem a mesma expectativa.

De fato, nas entrevistas o tom das falas dos educadores de cada instituição distinguia-se de forma que ficou patente que os educadores do programa estadual expressavam maior descontentamento e desgaste, teceram reclames diretamente ao seu projeto indicando desacordo com a dinâmica de trabalho que ali se implementa e quanto às consequências que daí decorrem para eles, em termos de impasses, menor eficácia, riscos e sensação de falta de valorização do profissional.

Gráfico 69 – Educadores distribuídos conforme sua perspectiva de prosseguir ou não na profissão – Município



Elaboração: Marcos Castro

Entre os investigados do programa municipal a tônica das falas destoou da crítica a sua instituição, mesmo confirmando as defasagens das condições de trabalho. Por sinal, o estilo de trabalho empreendido pela FUNCI foi citado com positividade pelos educadores das outras instituições, sendo comparado com o modo de trabalho das organizações não-governamentais.

Assim, dividiram o tipo de atendimento entre, de um lado o jeito de trabalhar das ONGs e da Prefeitura, caracterizado por ser um processo paulatino de trabalho socioeducativo com o educando no próprio espaço rua, e de outro a forma de trabalhar do Estado que se destacaria pela inclusão num programa social (com metas de cadastramento) e conseqüente ou concomitante inibição da presença de crianças e adolescentes pobres nas ruas e logradouros públicos sob o risco de exclusão do referido programa.

Tais evidências levam-me a crer que o “sim”, ou seja, a falta de disposição em continuar na profissão sob a perspectiva de outras oportunidades salariais melhores, pode refletir a insatisfação com as condições encontradas para a efetivação de seu serviço, pois muitas das melhorias reivindicadas assumiriam uma forma monetarizada: insalubridade, risco de vida, possuir condição de pagar plano de saúde e de ter gastos com doenças adquiridas devido ao seu trabalho, além da reclamação sobre os dias de trabalho que não eram remunerados. Mas certamente não cessam por aí: conforme apurado e apresentado nas falas dos próprios pesquisados no decorrer deste argumento, se seguem desde deficiências na integração das entidades até a falta de reconhecimento da profissão. Sobre a integração a participação do PCFRDE foi posta por agentes da rede como parecendo *pro forma*, além de que constatei certa tensão na relação entre amarelinhos e outros educadores e outros profissionais.

Examinarei agora qual possível peso cada um desses elementos pode ter para motivar grande parte dos investigados a, frente a uma hipotética oportunidade salarial melhor, aventar a saída de sua atual ocupação. O que relatarei é fruto do cruzamento das seguintes variáveis presentes no questionário: tipo de ingresso, motivação no trabalho, instrução, tempo de trabalho com o público em questão, exposição à violência, acometimento por doenças adquiridas em e devido ao serviço que prestam, ocorrência de constrangimento e humilhação, insatisfação com a jornada trabalhada e a recorrência de sua extensão para além do que era firmado. Disto extrairéi primeiramente o perfil dos educadores que responderam afirmativamente quanto a trocarem seu atual posto por uma condição melhor de renda. Nesse momento então discorrerei sobre os percentuais de sujeitos que se anunciaram dentro de cada uma das situações e posicionamentos dos itens há pouco arrolados. Assim mostrarei, por programa, quantos dos respondentes do “sim” (sair da profissão), por exemplo, foram alvos de ameaça ou agressão. Irei contrapor a esses dados o *quantum* correspondente entre os que responderam “não” (permanecer como educador). Intento assim mostrar o perfil estatístico de cada um desses segmentos e como estes se distribuem entre as possíveis razões para a sua resposta. Assim, espero poder tornar possível se avaliar qual dessas situações aparenta influir ou não sobre a perspectiva de continuidade desses profissionais em seu atual papel. Doravante sintetizarei as conclusões a que chegarei em uma tabela para melhor

visualização comparativa das continuidades e dessemelhanças encontradas entre pesquisados de cada uma das instituições em foco.

Abaixo, reúno o perfil que encontrei dos educadores que cogitaram deixar sua profissão, que exibo a partir dos traços de percentuais mais expressivos, tomando como critério de partida como estes se exibem no maior programa, o Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola para depois apresentar como estes mesmos se mostram no Ponte de Encontro:

- (perspectiva/**ter adoecido por conta da profissão**) 85% dos componentes do PCFRDE que responderam “sim” contraíram enfermidades devido seu ofício, contra 70% dos que responderam “não” e que também adquiriram problemas de saúde por essa mesma razão, enquanto 56% dos educadores do PE que fizeram escolha pelo “sim” adoeceram em virtude do exercício de suas atribuições, contra 79% dos que escolheram “não” e que também tiveram esse problema;
- (perspectiva/**sentir-se em risco**) 77% dos investigados do programa da STDS, que deram resposta “sim” afirmaram no questionário ter sido vítimas de ameaça ou violência contra 75% que teriam passando pelas mesmas situações e, no entanto, responderam que continuariam na OG e ainda 44% dos que marcaram “sim”, pertencentes ao mesmo projeto, já tiveram que alternar seu local de atuação devido à insegurança contra 33% que também se encontraram nessa mesma situação, mas que responderam “não”, enquanto que 60% dos inquiridos do PE que responderam “sim” foram alvo de violência e 17% precisaram alterar sua área de atuação devido problemas dessa natureza, contra 37% que sofreram ameaça ou agressão e 10% que igualmente não puderam em algum momento continuar no mesmo lugar em que desenvolviam sua ação para preservar sua integridade, ambos, que por seu turno, responderam “não”;
- (perspectiva/**ter sofrido humilhação ou constrangimento devido seu trabalho**) 71% dos investigados do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola que optaram pelo “sim” foram objeto de humilhação e constrangimento contra 54% que estiveram na mesma situação e ficaram com a resposta “não”, já entre os do PE, 56% dos que também afirmaram que deixariam sua atual ocupação comungaram dessas mesmas experiências contra 37% que mesmo partilhando tais fatos declararam que persistiriam como educadores sociais;
- (perspectiva/**não concordar com sua jornada de trabalho/ultrapassá-la com frequência**) 67% dos “amarelinhos” que responderam “sim” ultrapassavam frequente ou ocasionalmente sua jornada de trabalho e 79% já não aprovavam a sua carga horária oficial, contra 44% dos que marcaram “não” e afirmaram também ir além de seu tempo de

trabalho regulamentar e 41% deles que não aprovavam a jornada fixada para si, ao passo que 82% dos inquiridos do Ponte de Encontro que optaram pelo “sim” trabalhavam mais horas que o estipulado e 95% dos que deram a mesma resposta referente a perspectiva de não continuar em sua atividade presente, também desaprovaram sua jornada de trabalho contra 72% e 65% que fizeram sua escolha por seguir como educador social, mas cada um desses grupos, respectivamente, trabalhava mais do que sua carga horária formal e não estava contente com a jornada de seu programa;

- (perspectiva/**ingresso**) 47% no Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola e 21% no programa da FUNCI, que optaram pelo “sim”, apontaram a questão salarial como a maior razão do seu ingresso no trabalho, logo entendo estes como aqueles que tipifico como **educadores orientados principalmente por motivação econômica**, contra outros 1% e 3%, em cada programa, respectivamente, que tiveram a mesma razão de ingresso, conseqüentemente a mesma motivação principal, mas que afirmaram que continuariam em seu atual ofício;
- (perspectiva na profissão/**instrução**) 34% no “Fora da Rua” e 43% no “Ponte”, que escolheram o “sim” e que também responderam possuir nível superior completo de qualquer tipo, completo ou incompleto, contra 45% e 55%, respectivamente, em cada projeto, dentre os que responderam que permaneceriam na ativa;
- (perspectiva/**mais tempo na profissão**) 34% dos que assinalaram “sim” do programa estadual possuem de oito a mais de dez anos nesse trabalho contra 29% dos que marcaram a mesma opção, mas que optaram pelo “não” no tocante a sair de sua atual atribuição, enquanto são 39% no projeto do Município os que estão todo esse tempo nessa atividade, que também optaram pelo “sim”, contra 51% que a realizam durante o mesmo tempo e que preferiram continuar nela;
- (perspectiva na profissão/**motivo de exercê-la**) esse dado é reforçado, principalmente quanto ao programa da Prefeitura, quando verifica-se que 16% dos respondentes do PCFRDE e 17% do PE, que optaram pelo “sim” (deixar a profissão), destacaram o salário e a falta de perspectiva de conseguir outro emprego como o que mais os motiva a exercer sua profissão, contra 25% dos inquiridos do Estado e 3% dos do Poder Municipal que correspondem ao grupo que alegou possuir a mesma **motivação econômica**, mas que responderam “não”, porém vê-se uma queda de percentual entre estes últimos quanto a permanência na profissão, se comparados ao percentual dos “amarelinhos”.

Concluída a explanação anterior, posso expor agora o perfil do segmento de educadores que

sustentaram a perspectiva de continuidade em seu ofício, podendo então sintetizar tal tipo de educador como⁶³:

- a maior parcela dos **profissionais da Prefeitura que tiveram problemas de saúde por conta de sua atividade laboral**, 63%, estão entre os que se manifestaram com intenção de seguir;
- a maior parte dos educadores **mais antigos da FUNCI**, 62%, prosseguiriam em seu trabalho;
- a maioria dos educadores **mais escolarizados do programa municipal**, 61%, também optaram por permanecer;
- grande parte são **oriundos de movimentos sociais**, correspondendo a 37% dos pesquisados do Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola que afirmaram que prosseguiriam na profissão contra 14% que teriam a mesma origem, mas trocariam seu ofício por um salário melhor, enquanto que no Ponte de Encontro, do segmento que permaneceria, 62% teriam essa **motivação** mais **militante**, contra 52% dos que responderam que abdicariam de seu atual ofício, mesmo possuindo essa mesma origem.

Tabela 34 – Educadores divididos pela distribuição de fatores de possível desistência de seguir na profissão frente a uma alternativa salarial melhor/pela afirmação de seguir ou não na profissão frente a uma alternativa salarial melhor por programa

Possíveis fatores	PCFRDE (de cada total de respondentes sobre sua perspectiva quanto a profissão – “sim” e “não”). Termos relativos	PE (de cada total de respondentes sobre sua perspectiva quanto a profissão – “sim” e “não”). Termos relativos	OGs (do total em cada fator). Termos absolutos (partindo-se do mesmo total)
Exposição a doença	85% são os que sairiam . 70% são os que permaneceriam .	79% são os que permaneceriam . 56% são os que sairiam .	Maioria, 57%, sairia . 43% permaneceriam .
Insegurança	77% sofreram violência e permaneceriam . 75% sofreram violência e sairiam . 44% precisaram mudar de local por segurança e	60% sofreram violência e sairiam 37% sofreram violência e permaneceriam . 17% precisaram mudar de local por	Maioria, 66%, sairia . 34%, permaneceriam .

⁶³Os próximos percentuais que serão apresentados, como busquei demonstrar na própria forma de cada enunciação, são extraídos do conjunto de pesquisados que se enquadram nas situações detectadas e citadas anteriormente que foram resgatadas para estes cruzamentos, portanto não serão, por exemplo, quantos por cento que responderam “sim” ou “não” sobre preferir continuar como educador que também adoeceram devido sua atividade, mas quantos por cento dos que adoeceram por isso, que responderam “não”, ou sim, desconsiderando as abstenções de respostas.

	sairiam. 33% também tiveram que mudar de lugar e permaneceriam.	segurança e sairiam 10% precisaram mudar de local por segurança e permaneceriam.	
Discriminação/ constrangimentos	71% sairiam 54% permaneceriam.	56 % sairiam. 37% permaneceriam.	Maioria, 66%, sairia. 34% permaneceriam.
Insatisfação com a jornada	79% sairiam. 41% permaneceriam.	95% sairiam. 65% permaneceriam.	Maioria, 67%, sairia. 33% permaneceriam.
Ultrapassar recorrentemente sua jornada	67 % sairiam. 44% permaneceriam.	82% sairiam. 72% permaneceriam.	Maioria, 61% sairia. 39% permaneceriam.
Origem/razão de ingresso	47% dos educadores mais orientados por motivação econômica sairiam. 1% deles permaneceriam. 37% dos educadores vindos de movimentos sociais, mais inclinados à motivação militante permaneceriam. 14% sairiam.	21% dos mais orientados por motivação econômica sairiam. 3% deles permaneceriam. 62% dos oriundos de mov. sociais permaneceriam. 52% sairiam.	A maioria dos educadores orientados mais por motivação econômica, 87%, sairia. 13% deles permaneceriam. A maioria dos que vieram de movimentos, mais de motivação militante, 58%, permaneceriam. 42% sairiam.
Instrução	45% permaneceriam. 34% sairiam.	55% permaneceriam. 43% sairiam.	50% permaneceriam. 50% sairiam.
antiguidade na profissão	34% sairiam. 29% permaneceriam.	51% permaneceriam. 39% sairiam.	55% sairiam. 45% permaneceriam.
Total	Permaneceriam na profissão: 24 em números absolutos (100%) Sairiam da profissão: 49 em números absolutos (100%)	Permaneceriam na profissão: 23 em números absolutos (100%) Sairiam da profissão: 29 em números absolutos (100%)	PCFRDE – 77% sairiam da profissão contra 33% que permaneceriam PE – 55% permaneceriam na profissão contra 45% que sairiam. * Considerados aqui apenas as respostas que se posicionaram entre as opções apresentadas, excluídas as abstenções.

Elaboração do autor.

Indica quando o percentual predominante é o de perspectiva de saída.

Indica quando o percentual predominante é o de perspectiva de permanência.

Com base nesses resultados, excetuando o nível de instrução, em que parti da hipótese de que os educadores de mais alta instrução (ensino superior incompleto até doutorado) poderiam compor boa parte dos que responderam que poderiam deixar seu atual ofício, percebe-se que todos eles apresentaram percentuais elevados de confluência entre as razões buscadas e o contingente de pesquisados propenso a desistência de seu trabalho frente a uma outra atividade melhor remunerada. Portanto, identifiquei que pode-se encontrar explicação para que a maioria dos educadores sociais das organizações governamentais considerem não persistir em sua atividade no seguintes fatores:

1. exposição a doenças;
2. exposição à insegurança;
3. sujeição a constrangimentos e discriminação;
4. descontentamento com a jornada trabalhada, somado ao fato de ainda terem que recorrentemente ultrapassá-la;
5. antiguidade na profissão;
6. além e destacadamente quando a origem, razão de ingresso e principais motivações para o exercício de sua tarefa, encontram-se imbricadas e servem como um “divisor de águas” sobre como os educadores vivenciam suas experiências como tal.

Ainda procurando completar o quadro acima, baseado nas falas dos educadores incluo nesse rol de prováveis determinantes da perda de perspectiva de continuar em seu trabalho os seguintes elementos:

1. condições ainda precárias de trabalho;

Eu trocaria sim se colocasse uns benefícios a mais do que o que eu estou hoje, colocando uma carga horária melhor, oferecesse o meu plano de saúde que eu tô precisando agora, eu deixaria sim sem sombra de dúvida, agora (Ariadne, PE)!

2. contato com situações dos assistidos que causem desconforto;
3. condição de não-reconhecimento da profissão e suas decorrências, tais como ausência de concurso;
4. conflito entre expectativas pessoais e a possibilidade de concretização da perspectiva em que seu trabalho se apoia (no caso este visa a mudança, seja de pessoas, seja da sociedade) e a parte que lhe cabe nessa concretização (sujeito-coletividade e instituições).

As questões da exposição a doenças e à insegurança, em termos relativos, ou seja, se considerado a quantidade de educadores possivelmente desistentes em cada programa que afirmaram vivenciar esses dilemas, vê-se que, respectivamente, no Ponte de Encontro e no Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola, estes parecem motivos menores, pois não figuram

entre a maioria desses profissionais que assumiram poder sair de sua atual função. Porém, no quadro geral, estas razões mantêm-se como significativas.

Avalio que estas motivações são em certa medida decorrências de outro fator apontado que age como potencial intensificador dos outros problemas enfrentados pelos pesquisados, que no caso é a jornada trabalhada por eles. Uma vez que esta é considerada desgastante e causa descontentamento já se torna um problema, e assim foi caracterizada por alguns por ser excessiva para o seu tipo de trabalho e devido as condições sob as quais o executam, justamente por poder acarretar parte das dificuldades e riscos aqui tratados (doenças, ser alvo de violência, etc.). Outrossim muitos dos educadores afirmaram ter que prolongar essa jornada para além do previsto corriqueiramente. Com a sobrecarga de trabalho não apenas aumenta a sujeição aos perigos mencionados como a incorrência ao estresse. E como busquei mostrar, apesar de não se tratar de uma categoria desprotegida, não recebiam muitos incentivos, alguns que seriam, inclusive, compensações a parte das vicissitudes de que trato aqui, como insalubridade e risco de vida.

Os vários possíveis motivos apontados aqui podem ser ampliados também por outro determinante: o acúmulo dessas situações no decorrer do tempo, mesmo que não sendo numa jornada extenuante, mas estendido e multiplicado por um período maior, quando se está há muitos anos nesse trabalho. Seria o caso dos mais antigos no serviço. Esse dado, em termos relativos, mostra-se atenuado no caso do programa municipal, mas nele também se aponta como fato. Em relação a este fator vão estar relacionadas também mudanças ocorridas desde a entrada desses profissionais até o momento em que se realizou esta pesquisa, que estes mesmos fizeram questão de demarcar: defasagem salarial, menos vantagens no trabalho, menos formações, mudança do perfil do atendido para um tipo mais agressivo, maior violência presente onde devem atuar e a sensação de desgaste pelo tempo em que estão, expostos a todos os problemas já citados.

Eu gosto de fazer o que eu faço, hoje, gosto. Mas tá pesando muito, com a idade a gente vai começando a sentir o peso do desgaste emocional, muito maior do que o físico. Se realmente tivesse melhores condições de trabalho, se fosse oferecido hoje melhores condições de trabalho para realizar outra coisa...mas eu teria que pensar bastante. Aí eu não sei, eu não sei, mas poderia mudar (Ariadne, PE).

Sobre sofrer discriminação e constrangimentos podem assumir dois entendimentos: i) um devido ao seu próprio trabalho; devido atuar no espaço rua, a quem se destina seu trabalho, ao desconhecimento das pessoas em geral em relação ao que faz; ii) o outro entendimento se referiria ao que se pode passar dentro da própria rede de atendimento e instituição empregadora. Conforme mostrei aqui, segundo o SINTBEM, uma das principais reclamações dos associados ao sindicato em visitas e telefonemas é a respeito de assédio moral.

Posso incluir aqui elementos outros que captei em suas falas como a frustração com a dificuldade de organização e luta da categoria, da espera pelo reconhecimento da profissão e suas vantagens decorrentes, de não encontrar *retaguarda* e condições para os devidos encaminhamentos – como a ausência de política pública clínico-terapêutica para dependentes químicos –, o avanço do crack com seu efeito devastador sobre as crianças, adolescentes e famílias, o descontentamento com os impedimentos burocráticos, muitas vezes a sensação de impotência e de se estar sacrificando por uma situação que não muda, logo, talvez ele ou ela não fizesse tanta falta caso se voltasse um pouco mais para suas próprias necessidades, depois de tanto tempo de certas renúncias. Uma dirigente de ONG falou sobre essa questão na passagem que reproduzo abaixo.

A gente tem um desafio com eles, por que? Porque pra quem já fez trabalho de abordagem de rua é uma barra viu, chega num canto no meio da rua assim de muita movimentação com crianças que estão drogadas, que estão agressivas, que estão sujas, sendo desprezadas pela população às vezes... Encontrar crianças, você não sabe onde elas estão, se elas estão longe, se elas ficam num canto fixo ou se tem que correr atrás delas, aí quando consegue encontrar aí ela sai pro lado, aí, por exemplo, tá doente, quer levar pra casa, ele não quer porque tá esperando o outro que vai chegar com a cola, aí lá se vem o capitão lhe ameaçar, aí lá vem a angústia que não tem onde levar, aí tudo isso...da população... Você se sente um nada, se sente também sozinho no mundo, que a sua entidade não te dá suporte...você sai só com sua cara, é um momento de desespero porque o contexto que você está trabalhando é muito desesperador mesmo (Dirigente de ONG).

Finalmente abordarei o fator motivação, tal como este apareceu no questionário e roteiro dos grupos focais: i) como e porque os pesquisados ingressaram e; ii) o que os motivava a exercer seu trabalho. Essas perguntas e as respostas obtidas com elas mais outros elementos colhidos no curso da pesquisa me levaram às tipificações já expostas, motivação militante e motivação econômica, dentre outras presentes na referida tipologia, que tomo como chaves explicativas para determinadas questões aqui tratadas.

Foi visto aqui que a maioria não considerava seu salário como o valor ideal a ser pago pelo seu serviço e que também este não despontou como forte motivador da atividade dos investigados, apesar de aqui se defender que ele foi apresentado como um item relevante. Uma vez considerada esta indagação sobre a perspectiva de continuar ou não nesse ofício, contrapondo a ele simplesmente um salário melhor, ao se ter obtido a resposta que os pesquisados deram, confirma-se aqui algumas conclusões: que a **motivação econômica** é forte entre muitos educadores, mesmo que não seja a única, a ponto de pesar sobre **educadores jornalistas e educadores militantes**; existe um quadro de insatisfação entre esses profissionais que vai além da questão salarial, canalizada sob a forma de “melhor salário” apresentada, que necessariamente não reduz seu significado apenas a este elemento, o que é importante ser posto agora, uma vez que analisarei a motivação que o tem por alicerce a seguir.

A motivação econômica, inclusive, tal como a penso, não se prende apenas ao valor repassado ao trabalhador por seu serviço, ou ao conjunto de todos os benefícios pagos ao mesmo, mas refere-se à própria relação entre a condição de vida que este leva, o nível de dispêndio de seu tempo e vitalidade ao trabalho que desenvolve, como este afeta sua condição de vida e como esse mesmo sujeito, referenciado por entendimentos socialmente aceitos como parâmetros válidos, interpreta a equivalência entre: a) o que ele oferece ao seu empregador, neste caso; b) entre o que ele necessita em contrapartida, se incluindo aí também o que é demanda da própria atividade executada como ônus adicional a ele (exposição a doenças e acidentes, risco de vida, etc.); c) o que ele recebe do patrão e; d) como este último se ajusta às necessidades do item b. Não se trata de recorrer a um *homo economicus* autointeressado e sempre racional em suas decisões, mas em considerar de forma multidimensional como o pesquisado avalia esta relação de forma que esta pode variar no tempo e situações como motivadora ou não, associando-se a outros condicionantes.

Em termos relativos (percentual maior) e de números absolutos o que encontrei nos dados dos inquiridos do PE reforça a ideia da motivação econômica como forte indicador sobre educadores com maior probabilidade de aventarem em permutar seu trabalho atual por uma outra alternativa financeiramente mais atrativa. Sem embargo, no caso do PCFRDE ocorreu o inverso: em termos absolutos o contingente dos que sairiam do programa e que poderiam ser considerados como mais motivados por questão econômica é superior ao número dos que permaneceriam (49 a 24 pesquisados), mas em termos relativos, viu-se que o percentual dos que continuariam e que possuíam fortemente esta motivação, 25%, é proporcionalmente superior ao dos que possuíam a mesma motivação e se retirariam, 16%.

Pode se buscar muitas explicações para esse dado destoante, que estes que continuariam não valorizaram apenas este motivador, que dentre eles uns não possuíam alguns dos agravantes listados até aqui, como ter sido ameaçado etc. De qualquer maneira, o que fica, por ora, é que não se pode sempre ligar diretamente a motivação econômica com a perda de perspectiva de seguir como educador dentro do quadro de descontentamento que foi verificado, mesmo percebendo-a como um forte indicador. Tal inclinação não deve ser atribuída a uma motivação isoladamente. Mais significativa do que a presença de forte motivação econômica, pode ser a ausência de motivação solidário-humanitária, pessoal-identitária ou militante. E todas estas considerações, mesmo que possam contribuir para pensar sobre outros casos semelhantes, alerta, tratam do sentido e força desses condicionamentos e condicionantes, muito em virtude da situação e articulação especial que estes apresentam no caso particular que retrato.

Em contrapartida, julguei alto o índice de motivados por militância que sairiam do Ponte de Encontro, o que aparentemente indica que não só a motivação econômica se relaciona com a perda

da perspectiva de continuidade na profissão. Aqui devem atuar outros condicionantes. Parece que a militância pode favorecer uma maior dedicação, mas não significa que necessariamente assegure a perspectiva de continuidade nesse ofício. Tal motivação pode reforçar outros elementos desestimulantes que já fiz menção antes, como o sentimento de impotência, de frustração perante a lentidão de resoluções ou a sensação de traição e desvirtuamento de princípios, seja por gestores ou agentes outros em quem se invista a expectativa de poderem operar mudanças, como a direção de sua instituição, uma gestão da administração pública, um mandato da entidade de classe, colegas de trabalho que ascendam em funções.

Mas todos estes fatores necessariamente não dão conta desse considerável contingente de educadores ponderarem em sair de sua atual profissão. Outras possíveis razões não argumentadas aqui por falta de evidência, devido mesmo limitações deste estudo, devem atuar para que tantos profissionais desse grupo cogitem tal possibilidade. Para exemplificar, cito algumas prováveis motivações que podem exercer a pressão sobre essa parcela dos pesquisados: a formação de família posteriormente ao seu ingresso nesse trabalho aumentando custos na medida em que seu próprio salário sofreu defasagem; o aumento de alternativas profissionais com a ampliação das vagas para o ensino superior, incluindo cursos noturnos, de menor duração mais a volta da realização de concursos, pensando aqui nos profissionais que ingressaram há dez anos ou mais; mudanças em muitos aspectos referentes ao seu trabalho, etc.

Cabe agora sair do específico para se buscar extrair o que esses dados nos trazem para uma reflexão mais abrangente. Verificou-se que o impacto dos fatores de desmotivação é diferente em cada programa. Estes parecem exercer menos impacto sobre os educadores municipais do que sobre os educadores da STDS. Mas por que?

Penso que a chave para essa resposta está justamente na articulação dos elementos origem, motivação e relação instituição-educador, retomando meu argumento do peso das entidades empregadoras, de suas concepções e práticas sob o modelamento técnico e moral desses profissionais. Esses elementos, como os valores que guiam a ação educativa, as modalidades de atendimento – que se ligam à questão da pertença e da trajetória das organizações, mas também das pessoas pesquisadas – atuam na tessitura de diferentes *habitus* profissionais.

Em suma, a vinda de e a trajetória anterior em movimentos populares de certos educadores, indicam um percurso formativo de referências morais bem específicas, como parte mesmo de um repertório técnico, que pode se encontrar condensado em representações como *causa*, *luta*, *ideal* ou simplesmente *militância*. Estas ideias integram um conjunto de disposições específico, um *habitus militante*, que reforça o engajamento pessoal de muitos desses profissionais, o que Bourdieu trata por *ilusão*, o gosto pelo jogo (analogia para dinâmica social), a ponto de não separarem

rigidamente quando começam ou terminam seu trabalho, entrelaçando-o com sua identidade, autoimagem e perspectiva futura, dando-lhes a motivação para não esmorecerem pelas dificuldades advindas das peculiaridades de sua profissão. Não é o mesmo que ocorre com *educadores profissionais*, tomando o termo de Sousa, aos quais atribuo um *habitus* que prefiro denominar *jornaleiro*, mesmo que, por vezes, a diferença se dê por distintas gradações entre como um e outro vivenciam tal processo, sua atividade e o que decorre dela. Este está mais suscetível a um desgaste maior, ocasionado pelos mesmos fatores que não afetam da mesma forma os educadores oriundos de movimentos, e estou falando aqui da parcela numericamente mais representativa de cada grupo. Esses últimos encontram em seu tipo de motivação, a motivação militante uma proteção que parece agir como um tipo de couraça invisível, pois tal motivação se assenta em convicções inculcadas desde antes de seu atual posto de trabalho. Abaixo trago a fala de um educador do PCFRDE que, penso, explicita bem o que quero dizer.

Se fosse pra mim sair do Estado, ser educador em outro local, no Pequeno Nazareno ou na FUNCI, ou na Barraca ou etc etc etc, eu na verdade não queria mais ser educador. Não que eu não esteja acreditando mais na força do diálogo. Não que eu queira desperdiçar aqui o quanto foi valioso ajudar criança e adolescente, mas eu vou estar totalmente estressado nessa profissão, cansado de muitas vezes não ser reconhecido, de ser interpretado de uma forma totalmente diferente. Eu to dizendo a verdade. Eu estou pela necessidade, mas em outra oportunidade com certeza eu sairei (Jasão, PCFRDE).

O educador *jornaleiro* predominava no Programa Criança Fora da Rua Dentro da Escola, enquanto o educador *militante* concentrava-se mais no Ponte de Encontro. Esse fato parece estar relacionado com como cada programa concebia seu trabalho, logo que tipo de educador espera ter, desde o ato de admissão até seu condicionamento às características do atendimento ofertado pela instituição. Diferentemente do Governo do Estado, o programa da FUNCI procura, de preferência, educadores com atuação em movimentos sociais ou que se identifiquem com os seus mesmos referenciais mais gerais.

Segundo Sousa há um reconhecimento do trabalho dos educadores da FUNCI pela instituição e isso serviria como uma compensação pelo também reconhecimento do baixo salário repassado aos mesmos. A FUNCI parece se beneficiar pela militância e identificação ideológica de um lado, pela valorização dos educadores *jornaleiros* a maior proximidade entre dirigentes e cuidadores pelo outro e ainda por ambos encontrarem flexibilidade no trabalho, “compreensão quanto as dificuldades do educador” e as formações, por animarem os dois tipos de profissional, na medida em que suas expectativas quanto a condições de trabalho e de uma maior prioridade em recursos materiais do município para seu trabalho (apoio logístico, mais recursos para as políticas de atendimento) ainda não são correspondidas. Tais elementos motivadores, parte deles sendo

atitudes e ações da instituição, serviriam para refrear a insatisfação dos educadores com as condições de trabalho, mas podem também ser reconhecidas como fruto da organização, importância e luta desses trabalhadores. Ambas as alternativas não são de todo contraditórias, pois o que pode servir de motivador de um fenômeno de início pode se ajustar e se articular com outros condicionantes por algum tempo ou mesmo ser dialeticamente superado por estes últimos.

Mas o que levanto aqui, com base também em constatações de Sousa, como esta esclarece em citação abaixo, remete a um conflito entre empregador e empregado, não apenas no âmbito dos interesses do segundo como trabalhador, mas também deste, na medida em que ele assume para si uma agenda supra corporativa, o que diz respeito aqui a dimensão da ética profissional e cidadania, mas que pode encontrar mais eco por um *ethos* militante e pela vinculação com um movimento, do qual o educador é mais um agente.

A educação social, entendida como luta e transformação da realidade social, enfraqueceu na visão do grupo dos educadores militantes. Isso porque, segundo eles, a afinidade ideológica com a gestão levou a certa acomodação dos educadores sociais. Os educadores militantes reconhecem uma abertura de diálogo por parte da administração atual com os educadores sociais na construção da metodologia da fundação, o que gera como consequência, conforme eles afirmam, um conformismo da classe, a qual não assume uma postura crítica frente a questão da não efetivação da qualidade das políticas públicas na área da infância e da adolescência (2008, pp. 43-44).

A questão desse embate torna-se mais difícil por estar trespassada pelas relações de poder que são inerentes às posições desses agentes no subcampo em questão. Partindo da premissa estabelecida no começo deste trabalho de que a rede de atendimento à criança e ao adolescente é um campo, como o concebe Bourdieu, e ao recortar deste o segmento das organizações públicas que compõem a Equipe Interinstitucional como o referido subcampo, estou sugerindo implicitamente que esse microcosmo seja interpretado como uma teia de relações objetivas de medição de forças, no qual as formas de dominação via de regra podem estar veladas pela produção de discursos e categorias de pensamento ou representações que cumprem o papel de abrandar sua aparência e torná-las invisíveis. No programa estadual, as formas de dominação assumem o discurso técnico, produtivista e da eficiência, são mais cruas. No programa municipal agentes com origens semelhantes – vindos de movimentos, mesmas organizações, academia – estruturam essa correlação de força denegando a hierarquia efetivamente em funcionamento como estrutura de poder a partir de uma suposta mesma posição ideológica, quando esta varia conforme a posição que se ocupa na estrutura de lugares sociais e estes agentes sendo portadores desiguais de capital e de poder.

De toda forma, os dados do cruzamento, ao apresentarem que muitos educadores que passaram por diversas dificuldades alimentam ainda a disposição de continuar como educador e que entre estes se encontram vários que categorizei como fortemente motivados economicamente,

mostram assim, que estas tipificações, ideais-típicas como são, não devem encobrir certos fatos. Um deles é que mesmo entre educadores jornalheiros encontraremos um tipo de engajamento, possivelmente com exceções, afinal, estes são educadores sociais, logo, mesmo sem um passado de ativismo estão numa profissão que possui um forte caráter político-social e isso ficou evidenciado nas entrevistas. Outra informação interessante foi perceber que muitos educadores de motivação militante cogitaram sua saída da função de educador por um salário melhor. Da mesma forma, durante os grupos focais e em outros momentos, pude recolher informações sobre educadores de perfil militante dentro do programa estadual, assim como ficar a par tanto da presença de educadores jornalheiros na FUNCI, que Sousa mesmo reconhece, quanto, também, saber de alguns educadores sociais da Prefeitura que sequer concordam com as concepções gerais da instituição, mas que possuem uma visão que seria classificada como *menorista*.

À GUIA DE CONCLUSÕES

Aqui trabalhei entre outras reflexões a ideia de campo de Bourdieu e de coexistência de diferentes *habitus* profissionais dentro de uma mesma categoria de trabalhadores. Observei durante a exposição que estes agentes fazem tacitamente diferenciação entre si, enxergando qualidades distintas de educador entre seus pares, dividindo-os em dois tipos, mas enquanto categoria trabalhista denegam tal representação, se valendo da estratégia de afirmação de uma unidade identitária comum com vista a não dispersão de forças, estas necessárias para a conquista do reconhecimento oficial de sua profissão, do qual podem depender melhorias nas suas condições de trabalho.

Conclui, portanto, que até o momento desta pesquisa, os pesquisados não possuem enquanto *habitus* profissional um teor comum ao seu conjunto de participantes, mas apenas traços compartilhados e uma imagem idealizada de educador social, correspondente ao *habitus* dominante entre estes, que serve como referência mesmo àqueles de *habitus* divergente, simbolicamente em situação dominada. Tal cisma ocorre num contexto de relativa sujeição ao pensamento e práticas das instituições empregadoras, no contexto da luta de afirmação da categoria e do direito desta a um legado de saber específico do qual precisa se apropriar e em disputa corporativa com outras áreas profissionais consolidadas.

Tal situação é enriquecida com a variedade de condições de trabalho e processos de modelamento laboral diferenciados em cada matriz institucional (subcampos estatais, das organizações privadas laicas e religiosas) e mesmo de organização para organização empregadora de mesma pertença, que fornecem condicionantes divergentes para a composição de estratégias e repertórios de ação por parte dos educadores, esses não menos variados. Sob um mesmo cobertor de uma verdade maior representado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente encontra-se uma colcha de retalhos ideológicos e de muitas outras verdades menores: diferentes tecidos referentes a diferenciadas formas de ingresso na profissão, variadas motivações e múltiplos *habitus* particulares a cada meio institucional de trabalho, dos quais identifiquei apenas os de alguns operadores.

O não-reconhecimento não apenas priva os educadores sociais de maior dignificação da profissão, os expõem a uma situação precária na relação de força com o empregador, privando-os, conseqüentemente de melhores condições de trabalho e de poderem compor o quadro de funções no serviço público. Dificulta sua organização enquanto categoria de trabalhadores e repercute na autoestima profissional de sua coletividade. Os agentes de um campo criam estratégias e mobilizam investimentos conforme sua posição social, socialização e acesso aos diferentes tipos de capitais,

estando os dois primeiros itens em correspondência com o primeiro, que informam as possibilidades e condicionamentos da construção do interesse dos agentes. Assim, os educadores enquanto tiverem que se preocupar com a concretização de condições básicas para seu trabalho e melhor condição de vida poderão estar impedidos de poderem superar sua condição de sujeição às instituições de atendimento para que possam definir a forma de seu trabalho e de sua prática educativa com autonomia, se apropriar dela, sistematizá-la e elaborar sobre ela.

Porém, outras profissões e campos de saber também nasceram dentro de instituições que prestavam um dado serviço à sociedade como é o caso da assistência social no Brasil, como as irmãs Rizzini (2004) demonstram, o que faz considerar que isto contribui para o desenvolvimento inicial dessas novas áreas até o momento em que essa situação possa posteriormente se inverter e mesmo passar a aprisionar o possível desenvolvimento ulterior dessas novas funções.

Pelas mudanças em curso, como o início de um parcial reconhecimento da profissão de educador social e iniciativas que vêm sendo feitas para o avanço dessa luta, presumo que existe uma tendência de maior empoderamento dos educadores sociais devido seu maior contato, processo gradual de organização e a novas alianças sociais com outros agentes que esses profissionais vem traçando, como setores da academia, da vida pública etc., que podem gerar novas condições para a definição e atualização de seu *habitus* profissional. Em outros países, citados neste trabalho, o avanço da educação social como campo autônomo é considerável, seja enquanto profissão reconhecida, categoria com associativismo firme e campo de saber autonomizado. O crescente movimento de aliança educadores-academia que está em curso parece-me apontar a tendência de ampliação da luta desses profissionais para ter um parceiro forte em termos de legitimação de sua fala e que é situado no terreno em que a pedagogia social parece ter conquistado em outros países o seu status adulto: a universidade. Isso tudo me leva a crer que esse esforço pode a médio e longo prazo fazer os educadores avançarem para o patamar que a educação social alcançou nos países em que seu desenvolvimento hoje serve de referência. Isso pode vir a emancipar a educação social de sua situação presente de dependência das instituições empregadoras, essencialmente do Estado, da Igreja Católica e ONGs, que tem pautado sobremaneira a ação educativa desses educadores.

REFERÊNCIAS

ABREU, D. S., OLIVEIRA, J. A., XAVIER, N. P. **Crianças e adolescentes nômades urbanos: protegidos pelo Estado ou prisioneiros sociais?** Fortaleza, 2005. Slides.

ABREU, D. S., OLIVEIRA, J. A., XAVIER, N. P. **Censo da exclusão ou falta de inclusão nos censos?** A (in) visibilidade de meninos e meninas em situação de moradia nas ruas nas capitais brasileiras. Fortaleza: Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, 2009.

ASSOCIAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS DO CEARÁ. Disponível em: <http://www.aesc.blogspot.com/> Acesso em: 3 mar. 2010.

ALVAREZ, Marcos César. Controle social: notas em torno de uma noção. In: **Polêmica**. São Paulo: Em Perspectiva, 2004. Vol.18 n° 1.

_____. SALLA, Fernando e SOUZA, Luiz Antônio F. Políticas de Segurança Pública em São Paulo: uma perspectiva histórica. In: **Justiça & História** – Revista do memorial do Judiciário. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. 2004. Vol. 4- n° 8. Disponível em: https://www3.tj.rs.gov.br/institu/memorial/RevistaJH/vol4n8/06_Marcos_Salla.pdf?PHPSESSID=fe4dd288d615a8974217e7513b518a7c acesso em: 01/06/2008.

ARIÈS, Philippe. O sentimento da infância _ In: **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARRUDA, R. Caserna e academia juntas. In: **Diário do Nordeste. Retrospectiva 2010**. Ed. Verdes Mares, Fortaleza: 2010.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE EDUCADORES SOCIALES-AIEJI. Disponível em: <<http://www.aieji.net/spanish/pages/creation.asp>>. Acesso em: 27 jun. 2011.

BARROS FILHO, Alberto dos Santos. **Representações Sociais Sobre o Processo de Ressocialização de Adolescentes em Conflito Com a Lei**. Monografia (graduação em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BERNET, J. T. Animación sociocultural y educación em el tiempo libre In: PETRUS ROTGER, Antonio. (Coord.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Edit. Ariel Educación, 1997.

BODY-GENDROT, S. Violência escolar: um olhar comparativo sobre políticas de governança. In: [DEBARBIEUX, E.; BLAYA C. \(org.\). Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.](#)

BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: [DEBARBIEUX, E.; BLAYA C. \(org.\). Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.](#)

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília, 2009.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano Nacional de Assistência Social**. Brasília, 2004.

_____. _____ **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, 2006.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego/Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Aspectos conceituais da vulnerabilidade social**. Brasília, 2007.

CABANAS, J. M. Q. Antecedentes históricos de la educación. In: PETRUS ROTGER, A. (Coord.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Edit. Ariel Educación, 1997.

CALIMAN, G. A pedagogia social na Itália. In: SILVA, R., SOUZA NETO, J.C, MOURA, R. A. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

CAMORS, J. A pedagogia social na América Latina. In: SILVA, R, SOUZA NETO, J.C. MOURA, R.A. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

CARRERAS, J. S. La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. In: PETRUS ROTGER, A. (Coord.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Edit. Ariel Educación, 1997.

CARO, S. M. P. Educação social: uma questão de relações. In: SILVA, R, SOUZA NETO, J.C. MOURA, R A. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariana, et alii (Orgs). **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo, EDUC, 1997.

CEARÁ, Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social. **Operacionalizando a Proteção Especial**. (slide). Fortaleza, 2009.

COSTA. A Pedagogia Social e o adolescente autor de ato infracional. In: SILVA, R., SOUZA NETO, J.C, MOURA, R. A. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009

Diagnóstico Sócio-econômico de Crianças, Adolescentes e Adultos Moradores de Rua na Cidade de Fortaleza. Relatório Final. Governo do Estado do Ceará/ Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social/ Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão Gestão Pública e Desenvolvimento Urbano (GPDU/UECE), 2008.

DIÓGENES, G. et al.. O educador social é um pesquisador: vias de acesso e de construções metodológicas. In: _____ (org.). **Os sete sentimentos capitais**: exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. São Paulo: Anna-blume, 2008.

DURKHEIM, E. As formas elementares da vida religiosa. In GIANOTTI, J. A. Coleção **Os pensadores**. São Paulo, Abril cultural, 1978.

_____. **As regras do método sociológico**. 17 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

_____. Representações individuais e representações coletivas [1898]. In: _____. **Sociologia e Filosofia**. Rio de Janeiro, São Paulo: Forense, 1970.

EDUCACIONAL. Disponível em: http://www.educacional.com.br/reportagens/maioridade_penal/real.asp. Acesso em: jul. 2011.

EQUIPE INTERINSTITUCIONAL DE ABORDAGEM DE RUA. (folder) **Equipe Interinstitucional de Abordagem de Rua – Criança não é risco é oportunidade**. Fortaleza, s/d.

_____. **Equipe Interinstitucional de Abordagem de Rua**. Fortaleza, s.d.

_____/LABORATÓRIO DE ESTUDOS DA VIOLÊNCIA (LEV). **Perfil das crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas de Fortaleza – ANO 2007**. Fortaleza, 2007. Slides.

FERMOSO, P. Interculturismo y educación no formal. In: PETRUS ROTGER, A. (Coord.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Edit. Ariel Educación, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI escolar**. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FICHTNER, B. Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. In: SILVA, R., SOUZA NETO, J.C, MOURA, R. A. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

Foro Internacional de Trabajadores Sociales de Calle Palabras de la Calle: Trabajo de calle, derechos del niño, pobreza y exclusión social. 2. 2010. **Recommandations-forum-2010**. Bruxelas, 2010.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire e os educadores de rua**: uma abordagem crítica. Brasília: Unicef/Funabem, 1986.

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. **Da Periferia ao Palco** – A ressocialização de crianças e adolescentes da periferia de Fortaleza através da arte. Dissertação (Mestrado em Sociologia) –

Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2000.

FRENTE DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE MINAS GERAIS. **Conferência dos direitos da criança e do adolescente 2009**. [Belo Horizonte]. Slide.

GARCIA, V. A. O Papel da Questão Social e da Educação Não-Formal nas Discussões e Ações Educacionais. In: **Revista de ciências da educação**. UNISAL, Americana; 2008. Ano X - N.º 18 - 1.º Semestre.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIRONDI, J. B. R.; BACKES, M. T. S.; ARGENTA, M. I.; MEIRELLES, B. H. S.; SANTOS, S. M. A.. Risco, vulnerabilidade e incapacidade: reflexões com um grupo de enfermeiras. In: **Revista Eletrônica de Enfermagem**. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v12/n1/v12n1a03.htm>. Acessado em 31 ago. 2010.

GOODE, William J.; HATT, Paul K.. Questionário por correspondência. In: _____. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

GOFFMAN, Erving, **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. [Rio de Janeiro] Zahar. Editores, 1980.

GOFFMANN, Erving. **Manicômios, conventos e prisões**. SP, Editora Perspectiva 1974.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Secretaria do Trabalho e Desenvolvimenmto Social. Disponível em: <www.stds.ce.gov.br> Acesso em 18 jul. 2011.

GRACIANI, M. S. S. A Pedagogia Social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In: SILVA, R., SOUZA NETO, J.C, MOURA, R. A. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social de Rua**. 5ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

HERAS I TRIAS, P. Pedagogía ambiental y educación social. In: PETRUS ROTGER, A. (Coord.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Edit. Ariel Educación, 1997.

Instituições sociais que atendem a jovens em situação de risco. Relatório Final. ABREU; D.; SILVA, R. S. Universidade Federal do Ceará/ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC-UFC/CNPq/Laboratório de Estudos da Violência (LEV/UFC), Fortaleza; 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **Cidades**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br-IBGE-cidades@>>. Acesso em: 15 jul.2011.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: _____. (org.) **Les représentations sociales**. Paris: P.U.F., 1993(1989).

LOUREIRO, M., CASTELEIRO. A Pedagogia Social em Portugal. In: SILVA, R, SOUZA NETO, J. C., MOURA, R. A. **Pedagogia Social**, São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

MACHADO, E. M. A Pedagogia Social: diálogos e reflexões necessárias. In: SILVA, R, SOUZA NETO, J. C., MOURA, R. A. **Pedagogia Social**, São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

MARCH CERDÀ, M. Educación social e evaluación. PETRUS ROTGER, A. (Coord.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Edit. Ariel Educación, 1997.

MARX, Karl. Posfácio da 2ª Edição In: **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro Primeiro (O processo de produção do capital) São Paulo: Difel, 1985.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MATOS, Kelma. Programa Criança Fora da Rua, Dentro da Escola. In: FUJIWARA, Luis Mario e ALESSIO, Nelson Luiz Nouvel (orgs.). **20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania**. S.l.: s.n.] 1998.

META INSTITUTO DE PESQUISA DE OPINIÃO, BRASIL. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Sumário Executivo PESQUISA NACIONAL SOBRE A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA**. Disponível em: www.scribd.com/doc/6685138/Pesquisa-Nacional. Acessado: 21 out. 2010.

MILLS. C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. 4.a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MONTAGUT, T. Servicios sociales y educación social. In: PETRUS ROTGER, An. (Coord.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Edit. Ariel Educación, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**. Petrópolis / RJ: Editora Vozes, 2003.

NÚCLEO DE ARTICULAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS DE RUA. Disponível em <http://nucleodearticulacao.blogspot.com/search?updated-max=2009-07-27T13%3A07%3A00-03%3A00&max-results=3> Acesso em: 5 dez. 2009.

NÚCLEO DE ARTICULAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS DE RUA. **Modelo de articulação** (documento impresso). Fortaleza, 2006.

NÚCLEO DE ARTICULAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS DE RUA. **Núcleo de Articulação de Educadores de Rua** (folder). Fortaleza, s/d.

NUÑEZ, V.; MASSANEDA, T. P. La educación social especializada. Histórias y perspectivas: uma proposta metodológica. In: PETRUS ROTGER, A. (Coord.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Edit. Ariel Educación, 1997.

OLIVEIRA, Walter F. de. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. In: **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, 2007. Vol. 14, n.1, p.135-158. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n1/07.pdf>. Acesso em: 30 de Mar. 2009.

ORTE SOCIAS, C. Educación social y drogodependencias. In: PETRUS ROTGER, A. (Coord.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Edit. Ariel Educación, 1997.

ORTEGA ESTEBAN, J. Comunidad y educación social (Programa comunitario de prevención de la

sociabilidad infanto-juvenil “ciudad educativa”). In: PETRUS ROTGER, A. (Coord.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Edit. Ariel Educación, 1997.

OTTO, H. Origens da pedagogia social. In: SILVA, R, SOUZA NETO, J. C., MOURA, R. A. **Pedagogia Social**, São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

PAIVA, J.S. **Educação de Rua: (Im)Possibilidades de Inclusão**. (2005, s/p), Disponível em:<http://www.fortium.edu.br/blog/lucio_batista/files/2011/.../pene_aula_23_03_2011.doc. Acesso em: 11 set. 2010.

PÉREZ SERRANO G. Investigación, en educación social. Metodologías. In: PETRUS ROTGER, A. (Coord.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Edit. Ariel Educación, 1997.

PONTE DE ENCONTRO. **Proposta Pedagógica**, [Fortaleza: *s.n.*] 2007.

PONTE, Sebastião Rogério. **Fortaleza Belle Époque: reformas urbanas e controle social (1860 – 1930)**. 3ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

[PORTAIL DYNAMOWEB](http://www.dynamoweb.be/index.html). Disponível em<<http://www.dynamoweb.be/index.html>>. Acesso em 1 nov. 2010.

PRIORE, Mary Del. “O papel Branco, a Infância e os jesuítas na Colônia”. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História da Criança no Brasil**. 4ª edição, São Paulo, Contexto, 1996.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. In: SILVA, R, SOUZA NETO, J. C., MOURA, R. A. **Pedagogia Social**, São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. São Paulo: Loyola. Rio de Janeiro: PUC-RIO/ CIESPI; Brasília: UNICEF, 2004.

ROMANS, M; PETRUS, A; TRILLA, J. **Profissão educador social**. Artmed, Porto Alegre, 2003.

RYYNÄNEN, S. A Pedagogia Social na Finlândia e o contexto brasileiro. In: SILVA, R, SOUZA NETO, J. C., MOURA, R. A. **Pedagogia Social**, São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009

SANTOS, J.C. (gestor da informação). **Aprovada PEC da juventude em segundo turno na câmara, porém, com algumas supressões**. Disponível em:http://cjsbh-cursos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html. Acessado em 11.ago.2010.

SANTOS, P. P. **Educador Social: análise das representações sociais sobre a criança e o adolescente em situação de rua**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, São Paulo, 2007.

SCOCUGLIA, A. C. A Pedagogia de Paulo Freire como contraponto da Pedagogia Globalizada. In: SILVA, R, SOUZA NETO, J. C., MOURA, R. A. **Pedagogia Social**, São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SILVA, R. As bases científicas da educação não-formal. In: _____, SOUZA NETO, J.C, MOURA, R. A. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão SCOCUGLIA, 2009e Arte Editora, 2009

SILVA, R. S. **Abrigos juvenis**: proteção e controle social em situação de risco. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SILVEIRA, J. I. **Sistema Único de Assistência Social**: princípios básicos, operacionalização na universalização dos acessos. Disponível em: www.sst.sc.gov.br/dias_arquivos/Capacitacao_SC.ppt. Acessado em 9 ago. 2010.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM INSTITUIÇÕES DE ESTUDOS, PESQUISAS E ASSISTÊNCIA AO BEM ESTAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em < <http://sintbemcut.blogspot.com/2009/09/sintbem.html>> Acesso: 11 set. 2010.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM INSTITUIÇÕES DE ESTUDOS, PESQUISAS E ASSISTÊNCIA AO BEM ESTAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE/ASSOCIAÇÃO BATISTA BENEFICENTE E MISSIONÁRIA. **Acordo coletivo de trabalho SINTBEM X ABBEM – Convênio Ponte de Encontro 2010-2011.**

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM INSTITUIÇÕES DE ESTUDOS, PESQUISAS E ASSISTÊNCIA AO BEM ESTAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE/ASSOCIAÇÃO BATISTA BENEFICENTE E MISSIONÁRIA. **Acordo coletivo de trabalho SINTBEM X ABBEM – Convênio STDS 2010-2011.**

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM INSTITUIÇÕES DE ESTUDOS, PESQUISAS E ASSISTÊNCIA AO BEM ESTAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE/ASSOCIAÇÃO BATISTA BENEFICENTE E MISSIONÁRIA. **Acordo coletivo 2009.**

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM INSTITUIÇÕES DE ESTUDOS, PESQUISAS E ASSISTÊNCIA AO BEM ESTAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE/ SOCIEDADE PARA O BEM ESTAR DA FAMÍLIA. **Acordo coletivo 2008.**

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM INSTITUIÇÕES DE ESTUDOS, PESQUISAS E ASSISTÊNCIA AO BEM ESTAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE/ SOCIEDADE PARA O BEM ESTAR DA FAMÍLIA. **Acordo coletivo 2009/2010.**

SOCIAL Pedagogy. Disponível em: <<http://www.indef.org/index.htm>.> Acesso em: 02 mar. 2011.

SOUSA, L. de F. de O. **Educadores Sociais da Fundação da Criança e da Família Cidadã: profissionais ou militantes?** Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SOUZA, R.; EISENSTEIN, E. **Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes**. Petrópolis: Vozes, 1993.

SOUZA NETO, J. Pedagogia Social e as políticas sociais no Brasil. In SILVA, R., SOUZA NETO, J.C, MOURA, R. A. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

TRABALHO DE RUA. Disponível em <http://www.trabalho-de-rua.net>> Acesso em: 15 ago.2009.

TORÍO LÓPEZ, S. La Pedagogía Social em España. In: In: SILVA, R., SOUZA NETO, J.C, MOURA, R. A. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009

UNIVERSIDADE DE DEUSTO. **Aparición de La Educación Social**. Disponível em: <http://www.deusto.es/estudios/titulaciones/assignaturas.asp>. Acesso em: 10 dez.2009.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamento da sociologia compreensiva. São Paulo: UnB, 2004.

Xavier, N. P. **Entre consensos e dissensos**: a tessitura do atendimento a crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas de Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009

_____. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

ZARUR, George. **Repensando o Conceito de Matrifocalidade**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:S0asU9Nc-0sJ.www.georgezarur.com.br/artigos/161/repensando-o-conceito-de-matrifocalidade+%22fam%C3%AAdlia+matrifocal&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a&source=www.google.com.br>. Acesso em 13 jan. 2010.

ANEXOS**PESQUISA UNICEF/EQUIPE INTERINSTITUCIONAL
DE ABORDAGEM DE RUA/LEV-UFC****QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES SOCIAIS**
Faça um círculo sobre suas escolhas**1. Em qual instituição você trabalha? (múltipla escolha)**

- f) Prefeitura
- g) Estado
- h) Associação Barraca da Amizade
- i) Associação Curumins
- j) Associação O Pequeno Nazareno
- k) Pastoral do Menor
- l) Movimento de Saúde Mental do Bom Jardim
- m) Casa do Menor São Miguel Arcanjo
- n) ACAMP
- o) Outros _____

2. Qual sua função na instituição? (múltipla escolha)

- a) Educador social de rua
- b) Educador social de abrigo
- c) Equipe Técnica
- d) Dirigente de abrigo

3. Sexo:

- a) Feminino
- b) Masculino

4. Qual sua idade?

- α) Entre 18 e 21 anos
- β) Entre 22 e 24 anos
- χ) Entre 25 e 29 anos
- δ) Entre 30 e 35 anos
- ε) Entre 35 e 40 anos
- φ) Entre 41 e 45 anos
- γ) Entre 46 e 50 anos
- η) Entre 51 e 55 anos
- ι) Entre 56 e 60 anos
- φ) Mais de 60 anos

5. Nível de escolaridade:

- a) Ensino fundamental completo

- b) Ensino fundamental incompleto
- c) Ensino médio completo
- d) Ensino médio incompleto
- e) Ensino superior incompleto
- f) Ensino superior completo
- g) Especialização
- h) Mestrado
- i) Doutorado

6. Há quanto tempo trabalha com crianças e adolescentes?

- a) Menos de um ano
- b) Um ano
- c) Dois anos
- d) Três anos
- e) Quatro anos
- f) Cinco anos
- g) Seis anos
- h) Sete anos
- i) Oito anos
- j) Nove anos
- k) Dez anos
- l) Mais de dez anos

7. Há quanto tempo você trabalha na instituição em que está empregado hoje?

- a) Menos de um ano
- b) Um ano
- c) Dois anos
- d) Três anos
- e) Quatro anos
- f) Cinco anos
- g) Seis anos
- h) Sete anos
- i) Oito anos
- j) Nove anos
- k) Dez anos
- l) Mais de dez anos

8. Você é arte-educador?

- a) Sim
- b) Não

9. Como você chegou a sua função? (circule apenas o item mais importante)

- a) Vindo de movimentos sociais
- b) Vindo de movimentos religiosos
- c) Por uma questão de necessidade financeira
- d) Por ser graduando ou graduado em áreas afins
- a) Outro: _____

10. Se o programa em que trabalha não é de instituição pública, passe para a pergunta 11, caso contrário, responda se você é:

- a) Concursado (a)
- b) Terceirizado (a)

11. Você trabalha quantas horas por semana?

- b) 20 horas
- c) 30 horas
- d) 40 horas
- e) Mais de 44 horas
- f) Outra: _____

12. Você está satisfeito com sua jornada de trabalho?

- a) Sim
- b) Não

13. Qual jornada de trabalho você julga apropriada para um educador?

- a) 20 horas
- b) 30 horas
- c) 40 horas
- d) Mais de 40 horas
- e) Outra: _____

14. Você ultrapassa a sua carga horária na instituição?

- a) Frequentemente
- b) Ocasionalmente
- c) Raramente
- d) Nunca

15. Quanto você recebe de salário, depois dos descontos?

- a) Menos de um salário
- b) Um salário mínimo
- c) Entre um e dois salários mínimos
- d) Entre dois e três salários mínimos
- e) Mais de três salários mínimos

16. Você recebe? (múltipla escolha)

- a) Vale-transporte
- b) Vale-refeição
- c) Assistência médica
- d) Outros: _____

16. Qual é o salário adequado para um educador?

- a) Entre um e dois salários mínimos
- b) Entre dois e três salários mínimos
- c) Entre três e quatro salários mínimos
- d) Mais de quatro salários mínimos

17. Qual o motivo de exercer seu trabalho? (avalie cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o menos importante e 5 é o mais importante).

- O salário
- A instituição em que trabalha
- Não ter possibilidade de trocar de emprego
- Mudar a vida das crianças e adolescentes
- Outros _____

18. O que você mais gosta em seu trabalho? (avalie cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o que menos gosta e 5 é o que mais gosta).

- O salário
- A retaguarda
- Os equipamentos para as demandas cotidianas
- A perspectiva de crescer na profissão
- A rotina de trabalho
- O reconhecimento da profissão
- Outro _____

19. Em seu trabalho já sofreu violência física ou ameaça?

- a) Sim
- b) Não

20. Se sim, de quem? (múltipla escolha)

- a) Da população em geral
- b) Das próprias crianças e adolescentes
- c) Da polícia
- d) De infratores das comunidades ou da rua

21. O que deve ser feito para melhorar sua proteção? (avalie cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o menos importante e 5 é o mais importante).

- Reconhecer a profissão
- Divulgar mais o trabalho
- Ter mais apoio da instituição em que trabalha
- Ter mais apoio da polícia
- Outros: _____

22. Você já teve que mudar de local de trabalho para preservar sua segurança?

- a) Sim

b) Não

23. Você já sofreu algum tipo de discriminação ou constrangimento ao exercer sua atual profissão?

- a) Sim
- b) Não

24. Se sim, de quem? (múltipla escolha)

- a) Da população de forma geral
- b) Da polícia
- c) Dos órgãos judiciais
- d) Da própria família da criança
- e) Das crianças e dos adolescentes atendidos

25. Sua profissão o expõe a algum problema de saúde?

- a) Não
- b) Sim. Doenças de pele
- c) Sim. Infecções
- d) Sim. Doenças mentais
- e) Outras _____

26. Como você lida com suas emoções, já que convive diariamente com situações difíceis? (múltipla escolha)

- a) Procura ajuda de um especialista
- b) Partilha com os colegas de profissão essas emoções
- c) Pratica esporte
- d) Outro: _____

27. O que é mais importante para melhorar a condição de trabalho do educador? (avaliar cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o menos importante e 5 é o mais importante).

- () Reajuste salarial.
- () Formação técnica específica.
- () Acompanhamento psicológico.
- () Redução da jornada de trabalho recebendo pelo menos o mesmo valor que recebe hoje.
- () Benefícios como periculosidade e aditivo noturno.
- () Segurança durante seu trabalho.
- () Apoio pessoal e material durante o serviço (garantia de comunicação, posto de apoio, transporte etc).
- () Outro: _____

28. Você já foi autorizado a participar de quantas formações por sua entidade?

- a) Nenhuma
- b) Uma

- c) De duas a cinco
- d) De seis a dez
- e) Mais de dez

29. Caso tenha participado, quando foi a última vez?

- a) Ainda neste mês
- b) Mais de um mês
- c) Mais de um ano
- d) Mais de dois anos

30. Na instituição em que você está, essas formações possuem que frequência?

- a) Nunca acontece
- b) Mensal
- c) Bimestral
- d) Semestral
- e) Anual
- f) Esporadicamente, sem calendário prévio

31. Que formação você acha necessária para o educador? (escolha apenas a mais urgente)

- a) Graduação universitária
- b) Curso técnico oferecido pela universidade
- c) Outra: _____

32. Para você qual deve ser o conteúdo desta formação para educador? (avalie cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o menos importante e 5 é o mais importante).

- () Noções da legislação da assistência social
- () História da educação social
- () Formação sobre o Estatuto da criança e do adolescente
- () Noções da legislação penal brasileira
- () Noções de psicologia infanto-juvenil
- () Noções de psicologia em geral
- () Noções de sociologia e de antropologia
- () Técnicas de primeiros socorros
- () Noções de comunicação social
- () Noções de educação física
- () Noções de arte-educação
- () Técnicas de relaxamento (massagem, ioga, meditação etc.)
- () Outros _____

33. Você trocaria de profissão se aparecesse uma oportunidade salarial melhor?

- a) Sim
- b) Não

34. O que falta de retaguarda para seu trabalho? (avale cada um dos itens e dê nota de 1 a 5. Lembre que 1 é o menos importante e 5 é o mais importante).

-) Abrigos com vagas para os adolescentes
-) Comunidade Terapêutica para os usuários de droga
-) Mais vagas nos CAPS.
-) Todas as famílias estarem cadastradas num programa de recebimento de benefício
-) Melhorar parceria com a polícia
-) Melhorar parceria com o judiciário
-) Instituições e educadores melhor articulados
-) Melhor parceria com os Conselheiros Tutelares
-) Rapidez nos encaminhamentos e na inclusão de crianças e ou adolescentes em projetos.

35. Como você vê a integração entre os diferentes programas de abordagem de rua (Estado, Município, Ongs)?

- a) Ruim
- b) Boa
- c) Boa, mas ainda tem muito a ser melhorada
- d) Ótima

36. Por que existem diferenças entre as entidades que trabalham com crianças e adolescentes?

- a) Porque umas são OG e outras ONGs
- b) Umas se especializaram em atender um único tipo de problema e outras atendem a todos os tipos.
- c) Porque umas têm condição de manter muitos educadores e outras não.
- d) Porque umas trabalham com arte-educação e outras não.
- e) Porque umas trabalham com redução de danos e outras não.
- f) Outra _____

37. Você recebe orientação de como lidar com as situações em que os meninos são vítimas de violência física?

- a) Sim
- b) Não

38. Você recebe orientação de como lidar com as situações em que os meninos cometem atos infracionais?

- a) Sim
- b) Não

39. Você trabalha a reinserção de atendidos em seu meio familiar?

- a) Sim
- b) Não
- c) Depende do caso

PROJETO DE LEI Nº 5346 de 2009

Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências.

O CONGRESSO NACIONAL decreta

Art. 1º - Fica criada a profissão de Educador e Educadora Social, nos termos desta Lei.
Parágrafo único: A profissão que trata o caput deste artigo possui caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 2º - Ficam estabelecidos como campo de atuação dos educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem:

I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica;

II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;

III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;

IV – a realização de atividades sócio educativas, em regime fechado, semi-liberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;

V – a realização de programas e projetos educativos destinados a população carcerária;

VI - as pessoas portadoras de necessidades especiais;

VII - o enfrentamento à dependência de drogas;

VIII – as atividades sócio educativas para terceira idade;

IX - a promoção da educação ambiental;

X – a promoção da cidadania;

XI - a promoção da arte-educação;

XII – a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira;

XIII – os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos;

XIV – as entidades recreativas, de esporte e lazer.

Art. 3º - O Ministério da Educação – MEC fica sendo o órgão responsável pela elaboração e regulamentação da Política Nacional de Formação em Educação Social, dos profissionais que trata esta Lei, em diferentes níveis de escolarização e na manutenção de programas de educação continuada.

Parágrafo único - Fica estabelecido o Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício desta profissão.

Art. 4º - Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I – adequar para a denominação “educador ou educadora social” os cargos ocupados por profissionais com o campo de atuação em contextos educativos que se enquadram no que trata o artigos 2º e 3º desta Lei;

II – criar e prover os cargos públicos de educadores e educadoras sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade;

III - elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão.

Art. 5º - Ficam revogadas as disposições contrárias.

Art. 6º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A existência dos profissionais denominados de “Educadores e Educadoras Sociais”, que se

destacam pela sua atuação em contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares, não é uma característica exclusiva do Brasil. Desde o fim do século XIX encontramos registros que falam do potencial de atuação desses profissionais na Europa. Mas foi em meados do século XX, com o fim da 2ª Guerra Mundial, que estes profissionais passaram a acelerar a construção de sua identidade. Em 1951 foi fundada a Associação Internacional de Educadores Sociais – AIEJI, objetivando promover a união dos educadores e educadoras sociais de todos os países, contribuindo na formação e elaboração de suas competências e na consolidação desta profissão. Ao longo dos anos, a AIEJI foi organizando vários congressos internacionais, no sentido de concretizar estes objetivos. Em 2005, em Montevideu - Uruguai, por ocasião do 16º Congresso Internacional dos Educadores e Educadoras Sociais, e que contou com a participação de várias representações do Brasil, foi elaborada uma documento que ficou conhecido como Declaração de Montevideu, onde os Educadores e Educadoras Sociais de dezenas de países declararam: “1. Reafirmamos e comprovamos a existência do campo da Educação Social como um trabalho específico orientado a garantir o exercício dos direitos dos sujeitos de nosso trabalho, e que nos exige permanente compromisso em seus níveis éticos, técnicos, científicos e políticos. 2. Para o cumprimento deste compromisso, é indispensável à consolidação da profissão de Educador e Educadora Social (...). 7. Os Educadores e Educadoras Sociais renovam o compromisso com a democracia, com a justiça social, com a defesa do patrimônio cultural e pela defesa dos direitos humanos, baseados na convicção de que outro mundo é possível.” França, Holanda, Bélgica, Suíça, Itália, Uruguai, Alemanha, Canadá, Portugal, fazem parte de um movimento internacional que conta com a participação efetiva de mais de quarenta países que vêm lutando pela regulamentação e formação em nível de graduação e pós-graduação dos educadores e educadoras sociais, dos quais muitos obtiveram êxito. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB dispõe, pela primeira vez na história, em seu Art. 1º que a educação: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas Instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Ou seja, reconhece a existência de contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares, onde há destacada atuação dos Educadores e Educadoras Sociais que fundamentam sua prática educativa, sobretudo, no legado da Educação Popular, especialmente a desenvolvida a partir da década de 70, tomando por base a influência do educador Paulo Freire. Várias ações têm sido realizadas no sentido de dar visibilidade e promover a valorização da Educação Social e reconhecer os Educadores e Educadoras Sociais em nosso País, como:

- 1 - Encontros Estaduais de Educação Social em vários Estados;
- 2 - 5(cinco) Encontros Nacionais de Educação Social, o último realizado em 2008 na cidade de Olinda – PE com a presença de mais de 1200 (mil e duzentos) Educadores e Educadoras Sociais de todo o Brasil;
- 3 - 2(duas) Conferências Internacionais de Pedagogia Social, promovidas pela Universidade de São Paulo;
- 4 - Diversas Audiências Públicas nos Estados e Municípios;
- 5 - Criação de associações e sindicatos desta categoria;
- 6 - Aprovação de Leis criando o dia do Educador e da Educadora Social;
- 7- Realização de cursos de extensão e especialização em Educação Social, além de pesquisas acadêmicas em nível de graduação e pós-graduação strictu sensu e lato sensu.

Como resultado desse árduo trabalho de investigação, cita-se então algumas produções acadêmicas no Brasil, como “Pedagogia Social de Rua” de Maria Stella Graciane; “Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa” e “Por uma Pedagogia da Presença” de Antônio Carlos Gomes da Costa; “Educação Social de Rua” de Walter Ferreira de Oliveira e “Desafios, riscos e desvios” de Geraldo Calimam. Os Educadores e Educadoras Sociais possuem indubitável relevância no cenário profissional brasileiro e têm sido os parceiros mais importantes de assistentes sociais, psicólogos, pedagogos,

sociólogos e advogados, dentre outros profissionais, que atuam no processo de enfrentamento a dívida social que o País tem com sua população. No entanto, possuem características de atuação, necessidades de formação e organização próprias, e assim, buscam o fortalecimento de sua identidade profissional.

Em janeiro de 2009, os Educadores e Educadoras Sociais obtiveram até o presente a sua mais importante conquista no processo de reconhecimento social e profissional e no fortalecimento de sua identidade trabalhista. Foram incluídos na Classificação Brasileira de Ocupações- CBO, do Ministério do Trabalho e Emprego, com a seguinte descrição: “5153-05 – Educador Social. Descrição Sumária: Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento”.

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, através da Secretaria Nacional de Assistência Social, em seu Guia de Orientação nº 1 para os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) orienta que a equipe do CREAS deve ser composta, minimamente, em Gestão básica, por 1 Coordenador, 1 assistente social, 1 psicólogo, 1 advogado, 1 auxiliar administrativo e 2 educadores sociais e estagiários. Dobrando o número de educadores sociais na proposta para Gestão Plena e Serviços Regionais, o que representa o reconhecimento da importância desta categoria.

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, aponta como uma das Ações do “EIXO 3 - Marcos Normativos e Regulatórios”:

“4.1 – Regulamentar a ocupação de educador social e elaborar parâmetros básicos de formação para o exercício da ocupação de educador social.”

Outro dado relevante é a abertura de concursos públicos para provimento de cargos de educadores e educadoras sociais, que já vem acontecendo, em pelo menos 100 municípios de 21 Estados no Brasil.

A criação da profissão de Educador e Educadora Social, além de valorizar estes agentes que tanto contribuem para o enfrentamento da dívida social brasileira, pode suscitar importantes debates acerca da educação no seu sentido mais pleno, com a abrangência que lhe dá o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respondendo ao genuíno atendimento de interesses e necessidades sociais de nosso tempo. Dessa forma, solicito apoio de meus pares para a aprovação deste Projeto de Lei, que é peça fundamental na melhoria das condições laborais dos sujeitos sociais, através da promoção de seu reconhecimento profissional e na elaboração e difusão de saberes culturais e técnico-científicos importantes, na construção de uma Nação mais justa e igualitária.

Sala das Comissões, em 03 de junho de 2009.

Deputado Federal Chico Lopes
PC do B CE



EQUIPE
INTERINSTITUCIONAL
DE ABORDAGEM DE RUA

PESQUISA CRIANÇA

NOME DO EDUCADOR: _____

INSTITUIÇÃO ABERTURA CADASTRO _____

FICHA INDIVIDUAL CÓDIGO: _____

1. DADOS PESSOAIS

1. Nome Completo: _____				
2. Atendimento: D/I (Direto/Indireto) <input type="checkbox"/>	3. Apelido: _____	4. Sexo : M/F <input type="checkbox"/>	5. Data de Nasci- mento / /	6. Idade <input type="checkbox"/>
7. Referência familiar da Criança/Adolescente: _____			8. Pai e Mãe Vivem Juntos? S/N <input type="checkbox"/>	
9. De Qual Raça/Etnia se Considera? _____				
10. Nome do Pai:		11. Falecido? S/N <input type="checkbox"/>	12. Relacionamento? P/A <input type="checkbox"/>	
13. Nome da Mãe:		14. Falecido? S/N <input type="checkbox"/>	15. Relacionamento? P/A <input type="checkbox"/>	
16. Nome do Padrasto:		17. Falecido? S/N <input type="checkbox"/>	18. Relacionamento? P/A <input type="checkbox"/>	
19. Nome da Madrasta:		20. Falecido? S/N <input type="checkbox"/>	21. Relacionamento? P/A <input type="checkbox"/>	

2. SITUAÇÃO DA HABITAÇÃO

22. Endereço:		23. Bairro:		
24. Complemento:		25. Cidade:	Estado:	
27. N° de Cômodo: _____		28. Aquisição da Casa: _____		
29. Tipo de Construção: _____		30. Quantas Pessoas Moram na Casa? _____		
31. Banheiro: <input type="checkbox"/> S/N	32. Eletricidade: <input type="checkbox"/> S/N	33. Rede Hidráulica: <input type="checkbox"/> S/N	34. Saneamento Básico: <input type="checkbox"/> S/N	

3. SITUAÇÃO QUANTO A DOCUMENTAÇÃO E ESCOLARIDADE

35. Possui Regis- tro? S/N <input type="checkbox"/>	36. Qual a Última Série Cursada? _____	37. Educação For- mal? S/N <input type="checkbox"/>	38. Possui RG? S/N <input type="checkbox"/>
39. Está Estudando? S/N <input type="checkbox"/>		40. Ano Que Deixou de Estudar? S/N <input type="checkbox"/>	41. Possui Carteira de Estudante? S/N <input type="checkbox"/>

4. SITUAÇÃO DO GRUPO FAMILIAR

42. Nº de irmãos: <input type="checkbox"/>	43. Posição: <input type="text"/>	44. Algum na Rua: <input type="checkbox"/> S/N	45. Quem da Família Está na <input type="text"/>
46. Provedor <input type="text"/>	47. Renda Fa- <input type="text"/>	48. Tipo de Trabalho do Pro- <input type="text"/> vedor:	49. Tipo de Identificação Familiar <input type="text"/>

5. SITUAÇÃO DE ATENDIMENTO NAS ENTIDADES

50. Atualmente a Criança/Adolescentes se encontra? Na Rua <input type="checkbox"/> No Abrigo <input type="checkbox"/> Na Família <input type="checkbox"/>		
51. É atendido por Outra Instituição? <input type="checkbox"/> S/N	52. Qual? <input type="text"/>	53. Quanto tempo? <input type="text"/>
54. A família é Atendida Por Outra Instituição? <input type="checkbox"/> S/N	55. Qual? <input type="text"/>	56. Quanto tempo? <input type="text"/>
57. Atividades que a Criança/Adolescente Participa Externas ao Abi <input type="text"/>		
58. Já Cumpriu Medida Sócio Educativa? S <input type="checkbox"/>		
59. Há Quanto Tempo é Atendido Pela Instituição Que Cadastra (Em Mes <input type="text"/>		
60. Data Que Encerrou as Atividades na Entidade Que Cadastra <input type="text"/>		
61. Para Onde Foi Encaminhado Após Encer- <input type="text"/> as Atividades na Instituição Que Cadastra?		

6. SITUAÇÃO NO PRIMEIRO CONTATO COM EDUCADORES

62. Situação na Rua: <input type="text"/>	63. Atividade na Rua: <input type="text"/>	64. Uso da Renda Adquirida na Rua: <input type="text"/>
65. Usa drog <input type="checkbox"/> S/N	66. Q <input type="text"/>	
67. Alguém da Casa Usa Dro- <input type="checkbox"/> gas? S/N	68. Quem? <input type="text"/>	69. Qual? <input type="text"/>
70. Problemas <input type="checkbox"/> Saúde: S/N	71. Quais? <input type="text"/>	72. Encaminhamento Par <input type="checkbox"/> Atendimento de Saúde. S/N
74. Foi Atendido Pelo Conselho Tutelar? S / N <input type="checkbox"/>		75. Qual? <input type="text"/>
73. Para Onde? <input type="text"/>		

76. Participa de Algum Equipamento Social? S/N <input type="checkbox"/>	77. Conhece Algum Equipamento Social? S/ <input type="checkbox"/>
78. Recebeu Encaminhamento no Primeiro Contacto? S/N <input type="checkbox"/>	Para Onde? <input type="text"/>

7. QUANTO A PERMANENCIA NA RUA

Qual a Área de Permanência? <input type="text"/>		Quanto Tempo Está na Rua? <input type="text"/>	
82. Qual Motivo de Ida Para a Rua? <input type="text"/>		Quais as Referencias na Rua? <input type="text"/>	
Já Passou Por Violência Sexual? <input type="text"/>		Mantém Relação Sexual? S/N <input type="checkbox"/>	
86. Já Teve Quantas Gravide- zes? <input type="text"/>	Tem Filhos Vivos? S/N <input type="checkbox"/>	Já Teve Abortos? <input type="text"/>	
89. Teve acompanhamento Durante o Pré-Natal? S/N <input type="checkbox"/>			
90. Vive com Quantos de Seus Filhos? <input type="text"/>	Já Foi Pai? S/N <input type="checkbox"/>	92. Quantas Vezes? <input type="text"/>	
93. Quais os Locais de Higiene e Limpeza? <input type="text"/>		94. Meios de Locomoção? <input type="text"/>	

8. SITUAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO

Ação / Atividade desenvolvida	Encaminhamentos	Instituição	Educador/ Técnico	Data

Carta da constituição da rede internacional dos Educadores de Rua

Entre os signatários e aderentes da presente Carta é decidida a implementação de uma rede internacional de Educadores de Rua.

1. Definição

A rede privilegia a acção em benefício das crianças, dos jovens e dos adultos de rua em dificuldade. Respeitadores das singularidades, das opções de autonomia, os projectos educativos devem estar próximos das realidades quotidianas.

Interessam particularmente os projectos inovadores a realizar em benefício das crianças, dos jovens e dos adultos que fazem da rua o seu meio de vida, de forma parcial ou permanente, por opção e/ou por obrigação. Prioridade será dada à prevenção, à redução dos riscos e a formas de remediação, em prol do bem-estar social. A educação não formal e informal, e a acção centrada no contexto de vida da criança, do jovem e do adulto serão privilegiadas.

Fala-se de inovação quando os projectos:

- Implicam uma forma singular de considerar os pedidos das crianças, dos jovens e dos adultos, tanto no seu entendimento como na sua resposta.
- Advêm do terreno, sendo respostas sociais a pedidos provenientes do público-alvo (na linguagem da análise institucional, dir-se-ia que são o resultado de um movimento instituinte).
- Definem-se a partir da reflexão sobre o desafio constituído pela situação das crianças, dos jovens e dos adultos em relação à sociedade.

Haverá que suscitar solidariedades locais e internacionais entre as associações, e entre os Educadores de Rua, cujo trabalho de terreno é semelhante (tanto a Norte como a Sul), e que lutam activamente contra as discriminações, contra a pobreza, para a igualdade, para a emancipação, mas também para o acesso às necessidades fundamentais (alimentação, saúde, educação, formação profissional...).

2. Objectivos

A rede tem como objectivos :

- A partilha de experiências, a formação e a reflexão;
- A sensibilização da opinião e dos poderes públicos; a promoção do trabalho educativo de rua, das suas especificidades e das recomendações do Fórum de Novembro de 2002;
- A solidariedade e o partenariado entre os membros da rede;
- O incentivo para a criação de redes locais.

3. Modalidades

Em cada país :

- Um ou mais ateliês de Educadores de Rua mobilizam-se à volta das suas necessidades e especificidades;

- Cada ateliê mandata um coordenador ;
- O coordenador recolhe e transmite os resultados e as propostas do seu ateliê no seio do grupo piloto, que reúne duas vezes por ano;
- Em caso de impedimento, o coordenador de ateliê pode ser representado por outra pessoa;

O grupo piloto define as orientações e prioridades do projecto.

Pretende-se responder às necessidades fundamentais dos Educadores de Rua, através das seguintes modalidades de acção:

- organização de actividades locais específicas (seminários, simpósios...), adaptadas às situações e aos pedidos, dando assim continuidade ao Fórum de Novembro de 2002;
- realização de projectos em grupos, através da associação de alguns parceiros;
- estudo de temáticas transversais que merecem uma acção global (interesse e necessidade comuns sobre por exemplo: os factores que levam as pessoas a recorrer à rua como local de vida; o papel da comunicação social; os direitos das crianças; a ética e a deontologia; etc.);
- preenchimento de lacunas em termos de formação de base ou contínua dos actores do trabalho educativo de rua.

4. Estrutura

A estrutura é constituída por :

A. Ateliês

Para tornar-se membro da rede e constituir um ateliê de Educadores de Rua, deve-se preencher os seguintes critérios:

1. Cada ateliê deve imperativamente reunir no mínimo oito Educadores de Rua que tenham uma prática de terreno. Não existe um limite máximo.
2. O ateliê é assumido por uma organização existente ou constitui uma entidade em si (associação, federação, colectivo). É desejável que o ateliê seja constituído por Educadores de Rua provenientes de várias associações, de maneira a privilegiar a implementação de uma rede local. O ateliê mandata oficialmente um/uma coordenador/a, facto registado em acta que deve ser enviada ao secretariado.
3. Os coordenadores dos ateliês comprometem-se a transmitir regularmente as informações aos membros do seu ateliê e ao secretariado.
4. Uma vez constituído, cada ateliê tem autonomia de funcionamento e na definição das suas prioridades.
5. No caso de existirem vários ateliês num mesmo país, só um coordenador por país estará representado no grupo piloto. Os casos particulares serão avaliados no seio do grupo piloto.

6. O ateliê reúne no mínimo de dois em dois meses, de modo a criar uma dinâmica de reflexão contínua e de mobilização à volta das diversas actividades internacionais e das partilhas de experiências com os outros ateliês.
7. Os ateliês comprometem-se a cumprir os prazos previstos.
8. Os coordenadores dos ateliês comprometem-se a responder nos prazos estabelecidos a toda a correspondência proveniente do secretariado.
9. Os coordenadores divulgam publicamente a existência da rede e das colaborações com Dynamo International.
10. Os ateliês fazem chegar ao secretariado todos os artigos de imprensa ou outros suportes mediáticos relativos aos projectos da rede.
11. Os ateliês comprometem-se a transmitir ao secretariado todas as informações úteis relativas às novas adesões.
12. Um ateliê pode organizar e/ou co-organizar os seguintes projectos: seminários, grupo piloto, formação...
13. Cada ateliê pode representar a rede no seu próprio país.

B. Secretariado e coordenação geral

1. Dynamo International executa as orientações decididas pelo grupo piloto e assegura o secretariado e a coordenação geral.
2. Dynamo International compromete-se a transmitir todas as informações aos coordenadores de ateliês e a responder aos pedidos de informações feitos por eles.
3. Dynamo International assegura o acompanhamento dos projectos e a gestão do sítio Internet: (www.travail-de-rue.net)
4. Dynamo International representa a rede, encarrega-se da sua promoção e organiza e/ou co-organiza os encontros dos grupos pilotos.
5. Dynamo International compromete-se a procurar as verbas necessárias ao funcionamento global da rede, nomeadamente os custos de secretariado e de coordenação geral, os custos de comunicação e de gestão do sítio Internet.
6. Dynamo International compromete-se a procurar com os parceiros da rede as verbas necessárias para a realização dos vários projectos da rede, nomeadamente os custos relacionados com o grupo piloto, as deslocações, a organização de projectos específicos a realizar no âmbito da rede (publicação, simpósio, seminário, formação...)
7. Dynamo International compromete-se a co-organizar os projectos da rede, inclusive os encontros internacionais, os projectos ligados às temáticas escolhidas, assim como outros projectos decididos pelo grupo piloto.
8. Dynamo International compromete-se a facilitar a sinergia e as colaborações que possam ajudar os parceiros nos seus projectos fora da rede.

9. É da competência de Dynamo International a instrução dos pedidos de novas adesões e da sua apresentação ao grupo piloto, a quem compete a decisão final de aprovação. A instrução implica a verificação dos critérios de adesão definidos nesta Carta.

C. Agrupamento regional (América, Caraíbas, Europa, África, Ásia)

1. Em prol de uma maior eficácia e intensidade de contactos, os ateliês de uma mesma região geográfica são chamados a colaborar em proximidade.
2. Cada agrupamento regional tem autonomia para desenvolver projectos próprios que respondam às suas necessidades específicas.

D. Grupo piloto

1. O grupo piloto reúne os coordenadores de dos ateliês, o secretariado e o coordenador geral.
2. No grupo piloto podem também participar peritos convidados.
3. O grupo piloto reúne duas vezes por ano. O secretariado redige a acta, que é enviada aos membros do grupo piloto.
4. O grupo piloto decide quais são os temas a tratar e os projectos a desenvolver dentro da rede.
5. O grupo piloto pode constituir grupos de trabalho à volta de determinados projectos (ex: comité de redacção).
6. A participação em todos os projectos da rede não é obrigatória, mas uma vez implicado voluntariamente no projecto, cada ateliê compromete-se a finalizá-lo conforme as particularidades, exigências e caderno de encargos do mesmo.
7. O grupo piloto tem poder de decisão sobre os pedidos de adesão. Caso os critérios se encontrem preenchidos, a decisão de adesão de um novo ateliê torna-se efectiva após um período probatório de dois anos.

Feito e aprovado em Lille em reunião do grupo piloto, em 22 de Junho de 2004.

Fonte: <http://www.trabalho-de-rua.net/pt/a-rede-de-ruas-trabalhadores/carta-da-rede/>

I Foro Internacional de Trabajadores Sociales de Calle

Palabras de la Calle:

Trabajo de calle, derechos del niño, pobreza y exclusión social

Bruselas, 26-30 de octubre de 2010

INTRODUCCIÓN

En el 1er Foro Internacional de trabajadores sociales de calle, organizado en Bruselas del 25 al 28 de noviembre de 2002, se produjeron 23 recomendaciones.

Ver http://www.travail-de-rue.net/files/files/forumbxl_fr.pdf

Estas recomendaciones tenían como principal objetivo:

- Un mejor conocimiento del trabajo de calle
- Detener los programas estigmatizantes o securitarios destinados a los jóvenes
- Luchar contra el abismo creciente entre el mundo de los adultos y el de los jóvenes
- Implementar una red internacional de trabajadores sociales de calle

Mientras que ocho años más tarde, el progreso es observable. Pero sobre el terreno en la calle y teniendo en cuenta la situación concreta de muchas personas vulnerables, lo que queda por hacer es todavía largo. Hoy en día esta red existe y moviliza a trabajadores de la calle en 42 países y se considera portador de un modelo alternativo de desarrollo para todas las personas.

Para ello nos asociamos a las recomendaciones enunciadas por varios actores de la sociedad civil, autoridades de los Estados e instancias internacionales que insisten en la importancia de los puntos siguientes:

- Todo individuo, cualquier sea su situación social, tiene derecho a ser reconocido como sujeto de derecho y sujeto de su propia existencia. Aquello implica respetar todos los derechos promovidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Todo individuo, cualquier será su situación social, tiene derecho a un mínimo de recursos financieros, mobiliarios y culturales, necesarios para tener una vida digna y de desarrollo personal. Todos los Estados deben asegurar a los individuos una existencia segura.
- La protección social es un derecho humano reconocido (art. 22 y 25 DDHH). Todos los Estados deben ofrecer un sistema de protección social formal y accesible para todos.
- El derecho a la movilidad internacional debe ser reconocido para todos los individuos. Esto implica el derecho de circular, estudiar y trabajar en todas partes del mundo. Fomentar la movilidad produce múltiples efectos educacionales. Permite la construcción de una sociedad

más fraternal luchando en contra de los perjuicios; es también el vector de una mejor repartición de las riquezas entre el Norte y el Sur.

- Los Estados debe realizar esfuerzos a fin de ofrecer una enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos, otorgando un presupuesto consecuente y realista a favor del sistema educativo. También deben ser desarrolladas oportunidades de educación alternativas (educación informal, equipos móviles en la calle, acciones en medio abierto)
- Cada Estado debe dedicar por lo menos un 0.7% de su Producto Nacional Bruto a favor de la cooperación al desarrollo, la cual no puede sustentarse a partir de la voluntad de universalización de los estándares occidentales.

Los trabajadores sociales de calle reafirman su profundo compromiso con la paz y sus ideales, como garante del desarrollo sostenible, por lo que exhortamos a los gobiernos, la Unión Europea, la Unión Africana y la ONU de desarrollar o fortalecer las iniciativas de resolución de conflictos que son factores de tensión, de exclusión y del empobrecimiento de las poblaciones vulnerables.

Antes que nada, el conjunto de estas recomendaciones debe considerarse como indispensable para que las condiciones de vida y las realidades de las poblaciones más excluidas – las que se benefician del acompañamiento de los trabajadores sociales de calle en diferentes países del mundo – se mejoren de forma duradera.

Las siguientes recomendaciones, producidas en el marco del II Foro Internacional de trabajadores sociales de calle de octubre del 2010, apuntan en la misma dirección:

RECOMENDACIONES de los trabajadores sociales de calle

- No basta con recordar algunos derechos fundamentales. Proponemos que los responsables políticos y demás actores concernidos vayan más allá del reconocimiento formal de esos derechos para cerciorarse de que existan condiciones para ejercerlos en un marco de respeto incondicional de las personas y de los géneros. Pedimos que cese la explotación económica, sexual o física de toda persona con una atención particular para los niños.
- Solicitamos esfuerzos contundentes para detener la explotación económica, sexual o física; con una atención especial para los niños.

RECOMENDACIONES INTERNACIONALES

- El trabajo de calle debe ser reconocido por su dimensión social y educativa que apunta al

desarrollo y bien estar de todos, tanto a nivel individual como colectivo y comunitario. Este reconocimiento debe tomar en cuenta que el trabajo de calle es un trabajo de largo plazo y por ende debe recibir un financiamiento en ese sentido.

- El derecho de todos los individuos a desarrollarse a lo largo de su vida gracias a la educación continúa y la valorización de sus competencias adquiridas en su propia experiencia es algo primordial. Para los 0-18 años, es imperativo que el entorno educativo y de experiencias sea protegido y asegurado para todos.
- Todo individuo debe tener las herramientas necesarias para entender y experimentar su ciudadanía, al tener a su disposición las informaciones esenciales relativas a sus derechos y obligaciones. El derecho a la participación, el derecho a la libertad de expresión y la libertad de asociación, el derecho a ocupar libremente el espacio público en ese sentido son fundamentales.
- La práctica de defensa de los derechos humanos y derechos del niño no es una actividad sin riesgos ni consecuencias en algunos países. Solicitamos que los Estados garanticen una protección incrementada para todas y todos los que se comprometen de manera activa en la defensa de esos derechos.
- Observando los avances en el reconocimiento de los derechos de las mujeres, invitamos a dar un paso más allá, realizando inversiones y programas diferenciados para niñas y mujeres
- El Estado debe prever un subsidio familiar para todas las familias que tengan por lo menos un niño a fin de cubrir sus necesidades mínimas.
- Es conveniente reforzar las legislaciones para luchar contra la violencia ejercida contra los niños, contra el castigo corporal y tratos humillantes en la casa, escuela e instituciones.
- Es importante reconocer que cada persona tiene sus propias posibilidades y riquezas, así como capacidades para elaborar su propio plan de vida y/o, a falta de ello, a elaborar su proceso de supervivencia.
- Se recuerda que la detención de niños en centros cerrados es contraria a la Convención sobre los Derechos del Niño y debe ser totalmente proscrita.
- Toda medida de encierro debe ser orientada hacia la posibilidad de regreso en el medio ordinario acorde al interés superior de la persona encerrada.
- Se solicita fomentar el reconocimiento formal del trabajo social de calle en todos los Estados reconociendo su capacidad innovadora, y sosteniéndolo a través de programas educativos y de investigación.

RECOMENDACIONES EUROPEAS

- Pedimos a la Unión Europea de velar en todo su territorio por el cumplimiento de las recomendaciones internacionales.
- La unión Europea debe aportar cambios en las condiciones excesivamente tecnocráticas y por lo general de inspiración mercantil que impone a las asociaciones que solicitan su apoyo, entre otro en el marco de la cooperación al desarrollo.
- El trabajo de calle como otros servicios sociales en ningún caso pueden tener una lógica de mercado.
- La educación no formal e informal y las actividades artísticas son esenciales para el desarrollo de los individuos y en particular de los jóvenes que tienen menos oportunidades. Es necesario desarrollar y reforzar, sin restricciones de edad, programas como "Juventud para Europa" y la transversalidad con todas las políticas sociales emancipadoras. Deberá darse especial atención al fortalecimiento de las redes de actores de terreno y a las redes de jóvenes.
- Algunos aspectos de la política migratoria europea generan exclusión y pobreza. Es necesario modificar fundamentalmente esta política a fin de que concuerde con la voluntad europea que tiende a una mejor inclusión social en Europa. Esta inclusión debería ser accesible a todas las personas que viven en el territorio europeo. Este cambio permitirá luchar de forma duradera en contra de los fenómenos de pobreza, de clandestinidad de menores no acompañados, desafiliación y tráfico de seres humanos.
- Exhortamos a la Unión Europea y países miembros a ratificar la Convención Internacional relativa a los derechos de los inmigrantes y su familia.
- Los bajos ingresos y las ayudas familiares deben ser aumentados más arriba del umbral de pobreza nacional en cada uno de los Estados miembros. Un ingreso mínimo debe ser garantizado en todos los estados europeos.
- La red apoya a la iniciativa de la Presidencia belga de la Unión Europea de presentar una resolución sobre el trabajo de juventud, con una especial atención a los niños más pobres y a los jóvenes.

RECOMENDACIONES NACIONALES

- Se solicita que cada Estado prevea un marco legal de reconocimiento del trabajo de calle respetando su enfoque social, educacional y de emancipación; con un claro marco ético que respeta los principios de confidencialidad, en particular por el secreto profesional.

- Este reconocimiento debe ser acompañado por un apoyo a favor de la capacitación básica y continua de los trabajadores de calle, a través de programas específicos tanto a nivel de gestión del trabajo de calle, como su dimensión intercultural y de evaluación. Estos programas deben dar lugar a una calificación reconocida.
- En materia de acompañamiento de niños y jóvenes, deberá darse prioridad a la desjudicialización, a la desinstitucionalización y al derecho para el niño de ser oído y defendido. El enfoque educativo y de emancipación debe ser privilegiado en relación con el respeto de los artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Deberá darse especial atención a la lucha contra la pobreza de los niños y a sus consecuencias, tal y como el ingreso de menores en centros de acogida u orientaciones escolares abusivas, la estigmatización, etc.
- Es necesario evitar reglamentación y programas estigmatizantes o securitarios que tiendan a considerar a los más jóvenes como seres dañinos.
- Se propone que en cada país, un ministro coordina los derechos del niño y que una instancia autónoma los defienda, como por ejemplo un Delegado General para los Derechos del Niño o el Ombudsman para los Derechos del Niño

Fonte: <https://mail.google.com/mail/?shva=1#label/Pessoal/12c7ebddc7e72b22> (mensagem no correio eletrônico pessoal enviada por informante), acessível em <http://www.trabajo-de-calle.net/files/files/Forum-2010/Recommandations/recommandations-forum-2010-esp.pdf>

FOTOS



Plenária na Câmara Municipal dos Vereadores de Fortaleza no dia do Educador de 2007.



Assembléia Geral de Educadores sociais na sede da AESC (sem informação do ano)



Reunião com representante da AIEJI no V ENES.



VI Seminário do Núcleo de Articulação, 27 de novembro de 2008.



Plenário de educadores sociais da EI no VI Seminário do NA, 27 de novembro de 2008.

