

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

FRANCISCO ERLON BARROS

**EDUCAÇÃO SOCIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES.**

O CASO DO PROJETO “PONTE DE ENCONTRO”

Fortaleza – CE

2009

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

FRANCISCO ERLON BARROS

**EDUCAÇÃO SOCIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES.**

O CASO DO PROJETO “PONTE DE ENCONTRO”

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação

Orientador: Ribamar Furtado

Fortaleza – CE

2009

FRANCISCO ERLON BARROS

**EDUCAÇÃO SOCIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES.**

O CASO DO PROJETO “PONTE DE ENCONTRO”

Área de Concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola

Trabalho apresentado em: ____/____/2009

BANCA EXAMINADORA

Prof. PHD. José Ribamar Furtado de Souza - (UFC)
Presidente da Banca

Prof^a. Dr^a. Ângela Bessa Linhares- (UFC)
Examinadora (UFC)

Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Examinadora (UECE)

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas que, rompendo as grades da alienação, lançaram-se na luta pela construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Especialmente, aos que tiveram que sacrificar a sua própria vida por esta causa, aos heróis e heroínas dos movimentos sociais e do povo brasileiro.

AGRADECIMENTOS

Manifesto a Deus o meu primeiro e maior agradecimento. A Ele sou grato pela minha existência e, sobretudo, pelo dom da liberdade que me permitiu trilhar a vida no mundo real, fazendo a minha própria história, libertando-me dos grilhões da acomodação e da contemplação de um mundo imaginário do céu.

A minha mãe (Fátima Barros), mulher amorosa e de luta, que criou com muito suor e sacrifício a mim e mais 5(cinco) filhos, nunca deixando faltar carinho, bons ensinamentos e, até mesmo, renunciando o seu próprio alimento - como testemunhei algumas vezes - para nos alimentar.

A alguns amigos de infância e minhas tias Teresinha e Socorro que muito contribuíram para que uma criança humilde do interior do Piauí acreditasse que poderia estudar e mudar a trajetória de sua vida!

A meus amigos Pedro Pereira e Franklin Castro que foram presenças firmes nesse período de estudos, trocando idéias, travando parcerias na produção de artigos, partilhando livros e, sobretudo, dando-me incentivos.

A todos os professores do Departamento de Pós-Graduação em Educação da UFC que no decorrer do mestrado contribuíram com minha formação. Em especial, ao professor Ribamar Furtado, que me acolheu como seu orientando, oportunizou-me contato com outras práticas pedagógicas e que foi paciente, disponível, presente e presença na minha formação acadêmica e humana.

As professoras Sandra Gadelha e Ângela Linhares que, no meio de suas inúmeras atribuições, tiveram a gentileza de fazer parte da banca examinadora deste trabalho, dedicando inúmeras horas de leitura e apontando suas significativas contribuições para melhoria de nossa investigação.

A coordenação e a todos os que fazem o Programa de Pós-graduação em Educação da UFC.

A todos(as) que fazem o projeto “Ponte de Encontro” e que, gentilmente, permitiram e/ou fizeram parte desta pesquisa.

E ainda, ao apoio do CNPq que me concedeu bolsa de estudos, sem a qual, a conclusão destes estudos teria sido uma tarefa muito difícil.

A todos(as), meus sinceros agradecimentos!

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

“É na prática onde o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade, o poder, a materialidade do seu pensamento”.

Karl Marx (2005)
Teses sobre Feuerbach

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

RESUMO

Este trabalho, que aborda a temática da “educação social”, tem como objetivo investigar as características da prática pedagógica dos educadores sociais que utilizam a rua como espaço educativo, contribuindo na construção de políticas públicas de enfrentamento ao problema de crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas de Fortaleza. Adota-se a pesquisa qualitativa quanto à natureza dos dados e o estudo de caso, quanto ao procedimento de coleta, sendo que o projeto “Ponte de Encontro” da Prefeitura Municipal de Fortaleza foi escolhido para unidade investigativa e onde foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com alguns educadores sociais, analisados documentos e feito acompanhamento do trabalho de campo. A discussão da análise dos dados aponta, por um lado, para a realização de uma prática pedagógica crítica, onde os educadores sociais conseguem construir com os educandos uma educação libertadora e autônoma e, por outro, uma prática pedagógica assistencialista ou salvacionista que é incapaz de promover mudanças significativas na vida dos educandos e ocultam as relações de poder, dominação e injustiça social do sistema capitalista. Revela, ainda, fragilidades nas políticas públicas, na rede de atendimento as crianças e adolescentes, na formação dos educadores sociais, na escola, na universidade e indica algumas possibilidades de se repensar a prática desses educadores sociais e de toda a sociedade.

Palavras-Chave: Educação Social. Prática Pedagógica. Educadores Sociais. Exclusão Social. Crianças e Adolescentes em Situação de Rua.

RESUMEN

El presente trabajo aborda el tema de la “educación social” con el objetivo de investigar las características de la práctica pedagógica de los educadores sociales que hacen de la calle un espacio educacional y de contribuir en la construcción de políticas públicas de enfrentamiento al problema de niños y adolescentes que viven en la calles de Fortaleza. La investigación orientadora es la cualitativa, destinada a la comprensión de la naturaleza de los datos, al estudio de los casos y al procedimiento de la colecta de informaciones. Fue escogido el proyecto “Ponte de Encontro”, del municipio de Fortaleza, como unidad de investigación, donde fueron hechas entrevistas semi-estructuradas con algunos educadores sociales, analizados documentos y realizado el trabajo de campo. El resultado de los datos apunta, de un lado, a la realización de una práctica pedagógica crítica, donde los educadores sociales consiguen construir con sus educandos una educación libertadora y autónoma y, de otro lado, aunque contradictoriamente, una práctica pedagógica asistencialista o salvadora que es incapaz de promover cambios significativos en la vida de los educandos y ocultan las relaciones de poder, dominación y la injusticia social del sistema capitalista. Revela, aun, fragilidades en las políticas públicas, en la red de atendimento a los niños y adolescentes, en la formación de los educadores sociales, en la escuela, en la universidad e indica algunas posibilidades para repensar la práctica de estos educadores sociales y de toda la sociedad.

Palabras-Clave: Educación Social. Práctica Pedagógica. Educadores Sociales. Exclusión Social. Niños y Adolescentes en la calle.

LISTA DE FOTOS E TABELAS

Foto 01 - Educadores sociais presentes na Câmara Municipal no lançamento do Projeto de Lei, em 2007.....	40
Foto 02 - Aproximadamente 400 educadores sociais presentes em Audiência Pública para discutir sua profissionalização.....	41
Foto 03 - Educadora do “Ponte de Encontro” observa um adolescente dormindo na rua.....	79
Foto 04 - Educador do “Ponte de Encontro” buscando informações com guarda municipal.....	79
Foto 05 - Educador do “Ponte de Encontro” buscando informações com comerciantes.....	80
Foto 06 - A foto pretende representar um olhar sobre a criança como vítima social.....	82
Foto 07 - A foto pretende representar um olhar sobre a criança como vítima social.....	83
Foto 08 - A foto pretende representar um olhar sobre a criança como pessoas perigosas.....	84
Foto 09 - Crianças que estavam praticando mendicância no Terminal da Parangaba correm ao encontro dos educadores.....	88
Foto 10 - Adolescente reage com muita descontração à aproximação da educadora, brincado e rindo muito.....	88
Tabela 01 - Tabela explicativa das entrevistas com os educadores sociais.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AESC - Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará
- AESC - Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará
- AIEJI - Associação Internacional de Educadores Sociais
- CBO - Classificação Brasileira de Ocupações
- CEAAL - Conselho de Educação de Adultos da América Latina
- CEBs - Comunidades Eclesiais de Base ()
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNES - Conselho Nacional de Educação Social - Portugal
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EUA – Estados Unidos da América
- FEBEM - Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
- FUNABEM - Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
- FUNCI – 1. Fundação da Criança da Cidade; 2. Fundação da Criança e da Família Cidadão e 3. Coordenadoria da Infância e Adolescência
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- MNMMR - Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
- ONG - Organização Não Governamental
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PC do B – Partido Comunista do Brasil
- PT – Partido dos Trabalhadores
- SAS - Secretaria de Trabalho e Ação Social do Estado do Ceará
- UECE - Universidade estadual do Ceará
- UFC - Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAP.1 – OS IMPACTOS DO SISTEMA CAPITALISTA NA GERAÇÃO DA EXCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL.....	22
1. 1 A crise mundial e a ampliação da exclusão social.....	22
1. 2 Crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas do Brasil	29
CAP. 2 - EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E TEÓRICOS.....	35
2.1 A Educação Social Européia.....	42
2.2 A Educação Popular na América Latina.....	49
2.3 A Educação Social de Rua no Brasil.....	52
CAP. 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICOS DA PESQUISA.....	59
3.1 Natureza dos dados.....	60
3.2 Procedimento de coleta dos dados.....	60
3.3 Unidade de análise: projeto “Ponte de Encontro”.....	62
3.4 A escolha dos sujeitos.....	63
3.5 Técnica para obtenção dos dados.....	65
3.6 Procedimento de análise dos dados.....	67

CAP. 4 - CARACTERIZANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES SOCIAIS DO “PROJETO PONTE DE ENCONTRO”.....	69
4.1. Educadores social: trajetórias e motivações profissionais.....	72
4.2 Abordagem de rua: a prática pedagógica dos educadores sociais...78	
4.2.1 A observação.....	78
4.2.2 A formação de vínculos.....	86
4.2.3 O processo educativo participativo.....	92
4.2.4 Os Encaminhamentos.....	96
CONCLUSÃO.....	104
REFERÊNCIAS.....	111

INTRODUÇÃO

A partir do instante que o ser humano elaborou seus primeiros pensamentos, certamente passou a observar e se perguntar sobre a realidade que o circundava e, essa curiosidade, impulsionou inúmeras descobertas, gerou interpretações e conhecimentos. Por sua vez, estas interpretações sofrem influências dos dados que o observador já possui de outras experiências, da convivência e ensinamentos de outras pessoas, ou seja, da sua cultura. Dialeticamente, a cultura do observador também sofre influência da nova observação, gerando novas interpretações, produzindo novos saberes e, nesse processo, vai se descobrindo e se redescobrando diante do mundo. E graças a essa dinâmica, podemos afirmar que por mais que o “conhecimento” tenha evoluído – das explicações míticas das sociedades primitivas as indagações dos filósofos da Grécia Clássica, do teocentrismo medieval as descobertas científicas e/ou filosóficas da pós-modernidade – ainda não foi possível, e nem será, esgotar a curiosidade, a reflexão, a criação e recriação humana de si mesmo e do mundo.

Esta pesquisa, que aborda a temática da educação social, surge a partir da nossa curiosidade em redescobrir a realidade com qual havíamos tido contato - o mundo laboral dos educadores sociais de rua - e que impulsionou nosso interesse pelo tema e, também, do desejo de contribuirmos na recriação desta realidade.

Este contato começou no início do ano 2000, época em que fomos admitidos como educador social numa ONG em Fortaleza, a Associação Curumins. Na ocasião estávamos reconstruindo nossa trajetória, após 6 (seis) anos de vida religiosa no seminário de formação sacerdotal. Ficamos animados com este emprego, pois achávamos interessante a idéia de trabalhar com crianças e adolescentes, público que havíamos tido muito contato nas experiências que tivemos em catequeses e grupos de jovens.

Quando começamos o trabalho estávamos presos aos paradigmas herdados de uma cultura interiorana e de uma formação religiosa recebida no seminário. Dessa forma, quando imaginávamos a rua de uma cidade como Fortaleza não podíamos acreditar que pudesse funcionar como um lugar de moradia, pois a

via como um espaço de impessoalidade, de indiferença, de violência, de drogas, de medo e de perigo constante. A este imaginário sobre acrescentava outros elementos, como à dureza de alguém ter que dormir no chão de uma calçada ao relento, exposto ao sereno, as chuvas e ao calor do sol; a humilhação de se praticar mendicância para se alimentar; de ter que agüentar palavrões do tipo: “vagabundo”, “pivete”, “trombadinha”, “malandro”, “marginal”, “delinqüente” e tantos outros nomes depreciativos que são utilizados na rua; de não ter um lugar pra tomar banho com privacidade; pra fazer suas necessidades fisiológicas; da ausência de uma família, etc. Definitivamente, estávamos convencidos de que ali não poderia haver sonhos, alegrias, mas, ao contrário, só existiria dor, desespero, lágrimas derramadas e muita tristeza. Imaginávamos: “coitadinhos”, “pobrezinhos desses meninos”, precisam de ajuda.

Inicialmente deduzíamos que este trabalho seria fácil, pois nossa tarefa seria simples: apresentar às crianças e adolescentes a casa como alternativa à rua. Que na nossa obviedade, era o bem em oposição ao mal, a alegria no lugar da tristeza. A casa, a família, seria a chave para todos os problemas, seria o caminho da alegria, da harmonia. Esta concepção tem uma explicação, pois Damatta (1997) afirma que na cultura brasileira a casa e a rua não representam apenas espaços geográficos, mas são acima de tudo entidades morais e esferas de ação social. A casa é o espaço privado por excelência, onde estão “os nossos”, que devem ser protegidos e favorecidos. Já a rua é o espaço público, que sendo de todos, não é de ninguém; logo, tem-se ali um espaço hostil onde nas leis e os princípios éticos da sociedade não são cumpridos. A cordialidade, assim, está restrita ao mundo da casa.

E ainda:

[...] a gramática social da casa brasileira não fica nisso. Ela transborda em algumas expressões relacionais – que exprimem a relação dramática da casa com a rua – como “vá para a rua!” ou “vá pro olho da rua!” Estas expressões denotam o rompimento violento com um grupo social, com o conseqüente isolamento do indivíduo, agora situado diante do mundo do “olho da rua”, isto é, de um ponto de vista totalmente impessoal e desumano. Do mesmo modo, se diz “estou na rua da amargura” para designar a solidão ou a ausência de solidariedade de um dado grupo social. Metáforas e símbolos onde a casa é contrastada com a rua são, pois, abundantes numa sociedade onde a casa é concebida como [...] uma área especial: onde não existem indivíduos e todos são pessoas, isto é, todos que habitam

uma casa brasileira se relacionam entre si por meios de laços de sangue, idade, sexo e vínculos de hospitalidade e simpatia. (Idem, p.53)

O sentimento era de ansiedade para nos tornarmos úteis aqueles que tanto precisavam de ajuda na rua, queríamos salvar aquelas almas perdidas. Finalmente, chegou o dia, armamos a mochila com jogos, papel e canetinhas de cor pra alguns desenhos e um caderno pra fazer anotações.

Por mais que tivéssemos imaginado o cenário do trabalho, tratava-se de uma experiência totalmente nova, fomos orientados para observarmos bem toda a dinâmica da área tentando perceber tudo que se passava por lá – Beira Mar -, cada movimento, cada atitude das crianças e adolescentes que provavelmente estivesse ali em situação de rua.

Nossas primeiras observações foram nos causando estranheza, pois fomos percebendo os meninos alegres e fazendo brincadeiras uns com os outros. Havia ali também uma relação de proteção e ao mesmo tempo de poder, já que os mais velhos davam as ordens e comandavam o grupo. Cada dia voltávamos pra casa com mais informações e mais inquietações.

Fomos tendo vários contatos com as crianças e adolescentes que moravam nessa área, mas uma situação em especial chamou atenção, estávamos brincando o jogo da memória com uma criança de aproximadamente 10 anos de idade, o Jorginho (nome fictício), íamos jogando e conversando, até que num determinado momento sentimos segurança para perguntar

- Jorginho como é morar na rua, o que você acha de estar aqui?

Para nosso espanto ele respondeu:

- É muito bom!

Obviamente que esta não era a resposta esperada. E por isso insistimos:

- Como assim é muito bom?

Olhando firme e com os olhos brilhantes, reafirmou:

- É muito bom sim, aqui tem esse mar enorme pra gente banhar, essa areia pra gente jogar bola, tem os nossos amigos taxistas, tem o pessoal das barracas que a gente ajuda na limpeza e eles dão as coisas pra gente, tem as meninas que são nossas amigas e a gente arranja namorado pra elas e elas dão um dinheirim pra gente, tem os turistas que pagam sanduíche e coca-cola no McDonald's.

Para a nossa perplexidade aquela criança representava de forma positiva sua situação de moradia na rua, continuamos o diálogo:

- Cara a rua é tudo isso mesmo para você?

Ele disse:

- Tem mais, a gente faz amizade com gringo, eles dão até dólar pra gente, e tem até taxista e hotel particular pra gente.

Achando sua resposta estranha, insistimos:

- Como assim, motorista e hotel particular?

Ele logo foi falando:

- É sim, você conhece os amarelinhos?

Respondemos positivamente:

- Sim!

Os amarelinhos são os educadores sociais do programa “Fora da Rua Dentro da Escola” do Governo do Estado, conhecidos assim por usarem um colete amarelo.

Jorginho continuou sua fala:

- Pois é! Eles são nossos taxistas porque leva a gente de Kombi, o nosso táxi, lá pro nosso hotel o “Pólo Central”, lá é bom porque a gente joga bola, toma banho, ganha roupa, janta e volta novinho pra rua, aí a gente pode passar a noite por aqui brincando e cheirando cola.

Tomamos outro susto porque havíamos conhecido o “Pólo Central”, um albergue para moradores de rua, mantido pela então Secretaria Estadual de Ação Social, minha impressão era de um lugar bom. No entanto, na fala do Jorginho

percebemos um novo elemento, ou seja, aquele espaço poderia estar servindo para ajudá-lo a permanecer na rua e não ao contrário como imaginávamos.

Tomados por uma confusão ainda maior, retomamos o diálogo:

- Mas e sua família, você não tem família?

Ele colocou:

- Tenho mãe e irmãos!

Agora sim, estávamos certos que iria falar da necessidade de está com sua família e que entraríamos naquele momento como “salvadores da pátria”, pois se ele tinha uma família o nosso papel seria o de reconduzi-lo pro seu lá.

Então indagamos:

- Sua mãe então deve está chateada porque você não está em casa, você quer que eu o leve pra lá?

E Jorginho fez a seguinte afirmativa:

- Agora minha mãe acha ruim porque eu não dou mais o dinheiro que peço na rua pra ela, era ela quem me trazia pra pedir dinheiro, isso ela gostava, só que não dou mais não, fico com tudo pra mim, ela tem raiva e briga comigo quando volto em casa, não gosta de ir lá. Também não quero ir pra lá porque lá é muito ruim, minha mãe tem um cara que bebe e bate na gente, ela trabalha o dia todo e ainda dá dinheiro pra ele beber, a gente passa fome lá, meu barraco é muito apertado e não tem nem um lugar por perto pra gente jogar bola, lá é tudo muito ruim, eu mesmo é que não quero aquela vida pra mim.

A partir desse momento entramos em choque, um turbilhão de coisas passavam pela nossa cabeça, aquela simples criança havia desconstruído paradigmas de uma vida em poucos minutos, jamais poderíamos imaginar que um simples diálogo com uma criança num momento de uma brincadeira pudesse mudar tanta coisa em nossa maneira de perceber o mundo e as pessoas.

Surgiram vários questionamentos que passariam a nos acompanhar na prática cotidiana. Não sabíamos ao certo como exercer uma ação educativa diante daquele quadro tão complexo e cheio de contradições, onde a rua, por um lado, se apresentava repleta de mazelas e conflitos e de situações que colocavam a vida das

crianças e adolescentes em risco constante, e por outro, apresentava-se como uma alternativa “menos ruim”, uma opção melhor para aquelas crianças e adolescentes que se encontravam com seus principais direitos de seres humanos negados.

Durante 3 (três) anos tivemos contatos com educadores sociais das instituições governamentais: Projeto da Rua para a Cidadania que passou a se chamar Ponte de Encontro em 2005 da Prefeitura Municipal de Fortaleza e do Programa Fora da Rua Dentro da Escola do Governo do Estado do Ceará, e das Organizações Não Governamentais: Associação O Pequeno Nazareno, Associação Barraca da Amizade e Associação Casa de Meu Pai.

Na observação das práticas pedagógicas destes educadores e no diálogo que travava com eles e com as crianças e adolescentes fomos percebendo que havia, por um lado, políticas públicas equivocadas e comportamentos de instituições e educadores sociais nada educativos, pois alguns eram temidos e, na verdade, estavam ali para fazer uma limpeza na área para os turistas não perceberem os problemas, e por outro, ficávamos fascinado com a habilidade que alguns educadores possuíam de formação de vínculos afetivos com as crianças e adolescentes e com o conhecimento empírico que haviam acumulado ao longo dos anos e que os ajudavam a lidar com situações muito inusitadas em suas práticas educativas.

Também constatamos que só este saber prático era insuficiente para lidar com os desafios constantes do trabalho educativo nas ruas. Na universidade – cursávamos na época filosofia na Universidade estadual do Ceará (UECE) e história na Universidade Federal do Ceará (UFC) – fizemos nossa matrícula em duas disciplinas ligadas a psicologia da infância e adolescência, passamos estudar autores clássicos como Freud, Piaget, Wallon, Vygotsky, no entanto, não conseguíamos perceber como teorias que afirmam que as crianças começam a despertar a libido, o desejo sexual, com a puberdade aos 12 ou 13 anos de idade poderiam ser aplicadas as crianças que morando nas ruas já tinham parceiros sexuais aos 10, 11 anos de idade. Percebemos desde então que há teorias que podem andar totalmente desalinhadas da prática.

Recebemos numa capacitação na Organização Não Governamental (ONG) que eu trabalhava um texto intitulado “Professor Paulo Freire e os

Educadores de Rua” que é a sistematização de um encontro que este educador teve em São Paulo, outubro de 1985, com os educadores sociais de rua do projeto “Alternativas de Atendimento aos Meninos e meninas de Rua”. Lendo o texto passamos a ficar encantados com as idéias presentes em seus ensinamentos.

Neste texto, Freire (1985) aponta que o trabalho a ser desenvolvido pelo educador de rua não é só pedagógico, mas também político e ideológico e que, por isso, o melhor caminho para desenvolver essa tarefa é propondo aos meninos de rua o exercício de pensar a prática e a realidade que ela se dar, pois esse exercício termina por revelar a necessidade de luta para criar um mundo melhor. Para isto, precisa estar livre de preconceitos e de tabus impostos pela sociedade capitalista, construindo com crianças e adolescentes respostas para as inquietações do existir no mundo e juntos, educadores e educandos, fazendo História no mundo. A partir de então, não só este texto, mas vários outros trabalhos de Paulo Freire passaram a nos auxiliar nessa grande tarefa de pensar, repensar, criar e recriar a realidade. E assim, Freire tornou-se a principal referência para este trabalho. Destacamos ainda Mercê Romans, Antoni Petrus, Jaume Trilha, Maria Stela Santos Graciani, Geovanio Edervaldo Rossato, Lígia Costa Leite, Antônio Carlos Gomes da Costa e Ireni Rizzini, pesquisadores que se consagraram com produções que abordam a temática em questão. Com estes e outros compomos o nosso referencial teórico e manteremos diálogo constante no decorrer desta investigação.

Na reflexão sobre o caráter político e ideológico do educador social fomos percebendo que nós éramos desorganizados profissionalmente e que não poderíamos ficar num discurso hipócrita de que estávamos lutando pelos direitos das crianças e adolescentes se não dávamos testemunho lutando também por nossos direitos trabalhistas, e assim, passamos a conversar e marcar reuniões com educadores sociais de várias entidades sobre a necessidade de nossa organização profissional, sendo esta uma tarefa difícil e que exigia muita dedicação, mas no dia 07 de Janeiro de 2004, conseguimos fundar a Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará (AESC) , onde tivemos a honra de termos sido eleito para a presidência desta organização e onde permanecemos por dois anos militando na missão política e ideológica dos educadores sociais.

Por outro lado, percebemos que um grande desafio estava relacionado às práticas pedagógicas dos educadores sociais, pois muitos continuavam tratando as crianças e adolescentes de forma caritativa e assistencialista, taxando-os de coitadinhos ou de forma repressiva, vendo-os como ameaças que deveriam ser varridas da rua. Fomos percebendo que ambas as posturas servem apenas ao propósito de podar qualquer possibilidade de florescer a liberdade e a autonomia das crianças e adolescentes.

Foi aí que elaboramos uma proposta para a seleção do Mestrado em Educação na Universidade Federal do Ceará, motivada pelo desejo de realizarmos uma pesquisa onde pudéssemos entender melhor a prática dos educadores sociais que estão atuando nas ruas e, assim, contribuir também com a formação dos mesmos, além de levar este debate para dentro da academia. Logramos êxito e ingressamos neste mestrado em 2007, no Núcleo de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Nossa trajetória justifica a escolha da prática pedagógica dos educadores sociais que usam a rua como locus de trabalho como o objeto de estudo desta pesquisa, pois nosso problema investigativo surge a partir de uma relação estreita entre teoria e prática, sistematizado da seguinte forma: **quais as características da prática pedagógica do educador social?**

Ao final desta investigação, esperamos alcançar o objetivo geral de - através de uma melhor compreensão da prática pedagógica do educador social - contribuir na construção de políticas públicas de enfrentamento ao problema de crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas de Fortaleza. E os objetivos específicos de: a) contextualizar a problemática de crianças e adolescentes em situação de rua e os pressupostos históricos e teóricos que permitem o surgimento do educador social e da educação social de rua no Brasil; b) conhecer o projeto “Ponto de Encontro”, descrevendo e analisando seus objetivos e projeto pedagógico e c) estudar o papel do educador social do “Ponte de Encontro”, situando-os no contexto deste projeto, destacando as características, concepções e expectativas acerca de suas práticas pedagógicas.

Visando alcançar os objetivos supracitados, realizaremos o percurso seguinte:

Na introdução contextualizamos o nosso envolvimento com a temática da educação social, formulamos a problemática, estabelecemos os objetivos da pesquisa, citamos os principais autores que constituirão o referencial teórico deste trabalho e apresentamos as etapas que serão realizadas para alcançarmos os objetivos.

No primeiro capítulo, iniciamos a contextualização do problema a ser investigado, refletindo sobre o mundo globalizado e os impactos da crise do capitalismo na ampliação da exclusão social no mundo. Em seguida, apresentamos mais detalhadamente um dos principais segmentos vítimas desta exclusão: os meninos e meninas de rua no Brasil, para que assim possamos entender melhor quem são aqueles que são dirigidas as práticas pedagógicas dos sujeitos de nossa pesquisa, os educadores sociais.

No segundo capítulo, apresentamos alguns antecedentes históricos e teóricos que permitiram o surgimento e organização profissional dos educadores sociais e da “Educação Social de Rua” como uma alternativa educacional nos espaços não escolares, contextualizando brevemente as influências da Educação Social européia e da Educação Popular latino-americana na formatação de uma “Educação Social” brasileira. Tecendo assim, após estes dois capítulos, a contextualização teórica básica acerca da problemática apresentada para avançarmos então para a pesquisa empírica.

No terceiro capítulo, descrevemos o caminho metodológico trilhado na realização da pesquisa de campo deste trabalho, a natureza e os procedimentos de coleta de dados, justificamos a escolha e apresentamos o projeto “Ponte de Encontro” como a unidade de análise desta investigação, os procedimentos da escolha da amostragem, as técnicas para a obtenção dos dados e os procedimentos de análise dos mesmos.

No quarto e último capítulo, mostramos os resultados da pesquisa através de uma análise dialogada e categorizada dos principais resultados obtidos na pesquisa de campo, com elementos teóricos dos principais autores escolhidos como referencial teórico desta investigação, dividida em dois momentos: a) a trajetória e

as motivação profissionais dos educadores sociais e b) a abordagem de rua, onde analisamos as características da prática pedagógica dos educadores sociais do projeto “Ponte de Encontro”.

CAP.1 – OS IMPACTOS DO SISTEMA CAPITALISTA NA GERAÇÃO DA EXCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

1. 1 A crise mundial e a ampliação da exclusão social

Este ano explodiu a maior crise do capitalismo desde a quebra da bolsa de Nova York, em 1929. Justamente quando muitos teóricos neoliberais pregavam que este sistema estava na fase de maior prosperidade da economia global baseado no desenvolvimento de novas tecnologias, como o sistema de produção em redes que vinham aumentando o potencial de crescimento econômico, através da enorme expansão na eficiência no processo de produção. De fato, todas estas transformações promoveram profundas mudanças no nosso modo de pensar, de produzir, de consumir, de negociar, de administrar, de viver, de guerrear e, até mesmo, de morrer em decorrência das novas técnicas de informação e produção. Todavia, todas estas mudanças no modo de encarar a produção não foram suficientes para conter a crise nesse mesmo sistema, que, contrariando estas expectativas otimistas, explodiu justamente na estrutura econômica e financeira do pólo capitalista mais avançado, constituído por Estados Unidos da América (EUA), Europa Ocidental e Japão, mas tendo seu epicentro nos Estados Unidos, de onde emana para todo o mundo.

Agora, na crise, as convicções neoliberais são negadas pelas ações dos Estados mais poderosos em socorro de suas gigantescas empresas e bancos. Em flagrante contradição com a propaganda neoliberal, os bancos centrais, na crise, aparecem como provedores de liquidez sem limite, com pura emissão de moeda, ampliando o endividamento público.

A atual crise é talvez a mais grave da história do capitalismo e isto se deve à hipertrofia da esfera financeira – deflagradora e irradiadora da atual crise – e, fundamentalmente, ao peso extraordinário da economia norte americana no mundo. Na prática, a crise financeira mundial produziu um efeito em cascata. A turbulência começou nos Estados Unidos, mas se expandiu para todo o mundo. No entanto, é a

classe mais empobrecida do planeta que mais sofre os seus efeitos. Sobre suas costas recai o ônus da crise, na forma de demissões em massa, redução de salários e flexibilização de direitos, só para termos uma idéia:

[...] a rápida alta de desemprego já constatada em 2008 vai piorar em 2009-2010, alerta a Organização das Nações Unidas (ONU) numa avaliação da situação global. A nova estimativa da ONU é de contração de 2,6% na economia mundial este ano e mais demora na recuperação. As projeções iniciais eram de que a crise econômica jogaria 50 milhões de pessoas no desemprego nos próximos dois anos, mas a ONU acredita agora que essa cifra poderá "dobrar facilmente"¹.

O Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio², cita que na América Latina a fome deve subir até 13% entre 2008 e 2009. Isso representa um "grande retrocesso", já que o número de famintos no bloco havia recuado 4% entre 1990 e 2006. Outra fonte corrobora esta informação:

Um dado alarmante. Segundo relatório da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO), um total de 1,020 bilhão de pessoas passarão fome no mundo em 2009, o que representa um em cada seis seres humanos. O número é recorde e, segundo a FAO, representa um aumento de 11% em relação a 2008. A crise econômica mundial, que diminuiu a renda e aumentou o desemprego, foi o principal motivo do número, segundo o órgão da ONU³.

Os preços no mercado internacional atingiram patamares muito elevados no início de 2008 e mesmo quando foi observado uma redução no preço dos alimentos em alguns países desenvolvidos, a partir de setembro deste mesmo ano, a comida continuou cara para os consumidores nos países em desenvolvimento, principalmente no Brasil, na Índia e na Nigéria, diz o relatório. Proporção de subnutridos cresce nos países em desenvolvimento após alta dos alimentos e a crise faz redução da pobreza enfraquecer, diz a própria Organização das Nações Unidas.

1 **Crise pode causar até 100 milhões de desempregados, diz ONU.** In.: <<http://www.representantesbrasil.com.br/?p=noticia&id=1497>>, acesso em 28.06.2009.

2 Informações obtidas no site: <<http://www.brasilia.unesco.org/noticias/ultimas/onu-lanca-relatorio-sobre-implementacao-dos-odms>>, acesso em 25.06.2008.

3 **Em 2009, 1 bilhão de pessoas passarão fome no mundo.** In.: <<http://www.revistabrasileiros.com.br/secoes/manoticia/noticias/754/>>, acesso em: 23/06/2009.

Na verdade, mesmo antes da explosão desta crise, Castells (2000:105) já vinha observando que a desigualdade⁴ e exclusão social⁵ já vinha aumentando em todo mundo, pois, a lógica da participação “no ‘bolo’ do PIB – que mede a diferença entre os países mais ricos e os mais pobres - dobrou de 30:1 para 61:1. Os bens dos 358 maiores bilionários do mundo (em US\$) superam a soma das rendas anuais de países com nada menos de 45% da população mundial”. Ficando evidente, portanto, que o ordenamento econômico e político do capitalismo informacional é incapaz de garantir a sobrevivência da humanidade em condições dignas de existência, ao contrário, os países mais ricos, sobretudo, os Estado Unidos, lançam-se numa ofensiva imperialista visando a dominação planetária desmontando as soberanias nacionais de países e povos dependentes, bastando exemplificar a postura de cumplicidade no golpe em Honduras e o tratado de ocupação militar da Colômbia, gerando conflitos políticos e sociais, endividando os países menos desenvolvidos, agravando a pobreza, promovendo uma verdadeira devastação humana e ambiental.

Outra pesquisa divulgada em junho de 2006, denominado de “Relatório da Riqueza Mundial”⁶, e que apresenta dados da distribuição das riquezas mundiais relativas aos anos de 2004 e 2005, apontou que a riqueza dos “indivíduos de altos recursos líquidos” - pessoas com “recursos financeiros líquidos” de pelo menos US\$ 1 milhão, excluindo sua principal residência e “produtos consumíveis” - registrou um aumento de 8,5% em 2005 em relação ao ano anterior, atingindo a fabulosa marca dos US\$ 33,3 trilhões, 54% de toda riqueza produzida no planeta. Sendo que eles representam apenas 0,1% da população mundial. Só para termos outra idéia da enorme concentração de riquezas na mão de tão poucos.

Além dos problemas da má distribuição econômica e do agravamento das condições sociais no planeta, estamos ainda diante de ameaças que podem levar o planeta a uma catástrofe de dimensões incalculáveis. Estamos ingressando numa

4 Entende-se por desigualdade a apropriação diferencial de riqueza (renda e bens) por parte de indivíduos e grupos sociais distintos que se relacionam entre si. (Castells, 2000: 97)

5 Exclusão social é o processo pelo qual determinados grupos e indivíduos são sistematicamente impedidos do acesso a posições que lhe permitiriam uma existência autônoma dentro dos padrões sociais determinados por instituições e valores inseridos em um dado contexto. (idem: 98)

6 Informações obtidas no site:
http://www.cecac.org.br/MATERIAS/Miseria_concentracao_capital.ht, acesso em 25.07.2009.

era marcada pela guerras sujas, porque empreendida por uma superpotência contra países cuja capacidade de defesa é diminuta ou nula, como observamos no caso da invasão dos EUA ao Afeganistão e posteriormente ao Iraque. Em nome do combate ao “terrorismo” o governo de George W. Bush adotou a tática do vale tudo, ou seja, onde os EUA podem fazer o que quiserem e com quem quiserem em nome do combate ao terror. Com a eleição de Barack Obama muita gente que acreditou em alguma mudança importante na política imperialista dos EUA. No entanto, a política do governo de Obama vem sendo essencialmente a mesma seguida administração de Bush, e em algumas situações o atual presidente do império vem adotando uma posição ainda mais agressiva, como no caso do Afeganistão e Paquistão, e na ofensiva contra a América Latina, onde Obama implanta uma política que tenta conter e reverter os avanços da esquerda, reforçando sua presença militar na Colômbia e agindo com total indiferença ao golpe militar de Honduras.

São justamente eles, norte-americanos, detentores do maior Produto Interno Bruto mundial, da maior indústria de armamento, só pra se ter idéia a força bélica dos EUA é maior que a soma dos demais 20 países mais armados do mundo. Os norte-americanos se dão o direito de atacar os países soberanos, de acusar, prender, condenar e matar todos aqueles que contrariam seus interesses. Pregam ainda que são os únicos que possuem legitimidade para desenvolver armas nucleares e para promover intervenções militares onde acharem conveniente. Para impor sua hegemonia, o imperialismo norte-americano não se detém diante de qualquer obstáculo, mesmo que suas ações provoquem genocídios e tragédias humanitárias. Todos os sinais demonstram que é nesta política imperialista que os EUA pretendem encontrar solução para sua crise financeira.

Quem mais sofre diante deste cenário de crise financeira e ao mesmo tempo de aumento de concentração de poder e riquezas nas mãos de poucos, de crise dos padrões civilizatórios, de destruições de identidades culturais dos povos, de derrogação de direitos? Justamente a grande massa empobrecida da população! Pode-se afirmar que a desigualdade de oportunidades econômicas, políticas, sociais e culturais é uma das grandes marcas da nossa época. Salama (in. SADER, 1995: 143) denuncia que a pobreza tem aumentado em todo o mundo e que ainda mais grave é “o fato de as desigualdades terem se intensificado entre os próprios pobres. Estamos

diante de um processo novo: a pauperização da pobreza, de setores que são, hoje, muito mais pobres do que antes”.

No Brasil, a realidade não é diferente, as desigualdades sociais são enormes e parece compreender mundos distintos. As injustiças sociais, os índices de desemprego, a evasão escolar, os bolsões de miséria são as faces de nosso país. A exclusão comporta todas essas situações e para Sposati (1988, p. 130):

[...] há uma distinção entre exclusão social e pobreza. Por conter elementos éticos e culturais, a exclusão também se refere à discriminação e à estigmatização. Conseqüentemente, pobre é o que não tem, enquanto o excluído pode ser o que tem sexo feminino, cor negra, opção homossexual, é velho etc.

Outra diferença que ainda se pode distinguir é entre pobreza e desigualdade, já que a primeira refere-se a um padrão de vida de determinado grupo, enquanto a segunda se estende para toda a sociedade, pois junto à desigualdade encontram-se diferentes aspectos da vida social.

Ainda para Sposati (Idem, p.20):

[...] a exclusão é uma impossibilidade de poder partilhar, o que leva a vivência de privação, da recusa, do abandono e da expulsão, inclusive com violência, de um conjunto significativo da população, por isso, uma exclusão social não pessoal. Não se trata de um processo individual, embora atinja pessoas, mas de uma lógica que está presente nas várias formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira. Esta situação de privação coletiva é que se está entendendo por exclusão social. Ela inclui pobreza, discriminação, subalternidade, não equidade, não acessibilidade, não representação pública.

Diversos são os segmentos sociais praticamente excluídos dos direitos mínimos de cidadania em nosso país, que apresenta um índice GINI⁷ de 60,7, o deixa próximo a nações como República Centro-Africana e a África do Sul no quesito desigualdade. A fragilidade nas políticas públicas relacionadas aos pobres, negros, indígenas, mulheres, crianças, adolescentes, populações de rua e tantos outros segmentos de pessoas é dado evidente na vida social do país.

⁷ Principal medidor mundial da diferença de renda entre os mais ricos e os mais pobres

Poderíamos passar inúmeras laudas descrevendo as situações de exclusão de cada um desses segmentos. No entanto, esta tarefa não está no foco desta pesquisa. Passaremos então a fazer um breve comentário sobre o segmento específico das populações de rua, e, mais especificamente do estrato crianças e adolescentes dessas populações. Pois, acreditamos, que para melhor entendermos a ação dos sujeitos de nossa pesquisa – os educadores sociais que atuam nas ruas – precisamos compreender melhor aqueles que são os sujeitos de nossos sujeitos da pesquisa – as crianças e adolescentes em situação de rua.

Sobre o fenômeno das populações em situação de rua, concordamos com Silva (2006), quando afirma:

(...) pode-se dizer que o fenômeno população em situação de rua vincula-se à estrutura da sociedade capitalista e possui uma multiplicidade de fatores de natureza imediata que o determinam. Na contemporaneidade, constitui uma expressão radical da questão social, localiza-se nos grandes centros urbanos, sendo que as pessoas por ele atingidas são estigmatizadas e enfrentam o preconceito como marca do grau de dignidade e valor moral atribuído pela sociedade. É um fenômeno que tem características gerais, porém possui particularidades vinculadas ao território em que se manifesta. No Brasil, essas particularidades são bem definidas. Há uma tendência à naturalização do fenômeno, que no país se faz acompanhada da quase inexistência de dados e informações científicas sobre o mesmo e da inexistência de políticas públicas para enfrentá-lo. (Silva, 2006, p.95)

De acordo com a “POLÍTICA NACIONAL PARA INCLUSÃO SOCIAL DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA”, documento elaborado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília em 2008:

A rua pode se constituir num abrigo para os que, sem recursos, dormem circunstancialmente em logradouros públicos ou pode indicar uma situação na qual a rua representa seu habitat, propriamente dito, onde encontra-se estabelecida uma intrincada rede de relações. O que unifica essas situações e permite designar os que a vivenciam como populações de rua é o fato de que, tendo condições de vida extremamente precárias, circunstancialmente ou permanentemente, utilizam a rua como abrigo ou moradia. [...] Então, a população em situação de rua pode ser definida como um grupo populacional heterogêneo que tem em comum a pobreza, vínculos familiares quebrados ou interrompidos, vivência de um processo de desfiliação social pela ausência de trabalho assalariado e das proteções derivadas ou dependentes dessa forma de trabalho, sem moradia convencional regular e tendo a rua o espaço de moradia e

sustento. Naturalmente, existem muitas outras especificidades que perpassam a população de rua e devem ser consideradas, como gênero, raça/cor, idade e deficiência físicas e mentais. (p.3 e 4).

A “população em situação de rua”, talvez seja a principal figurante da exclusão social em nosso país. No entanto, apesar do problema ser nítido, principalmente nos grandes centros urbanos, não se sabe ao certo quantos moradores de rua existem no Brasil. Os números do Censo Populacional, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não levam em conta essa parcela da população.

A única pesquisa mais elaborada sobre este seguimento social foi a “PESQUISA NACIONAL SOBRE A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA”, elaborada pelo Instituto de Pesquisa de Opinião (META), em 2008, sobre encomenda do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome e que apontou que no Brasil existem:

31.922 pessoas em situação de rua nas cidades pesquisadas vivendo em calçadas, praças, rodovias, parques, viadutos, postos de gasolina, praias, barcos, túneis, depósitos e prédios abandonados, becos, lixões, ferro-ve-lho ou pernoitando em instituições (albergues, abrigos, casas de passagem e de apoio e igrejas). Conforme destacado na apresentação deste sumário, o número relatado diz respeito aos resultados da pesquisa realizada em 71 municípios. (p.6)

Ora a própria pesquisa reconhece que os dados são imprecisos, e ainda não incluíram as crianças e adolescentes, mas só a população adulta, o que deixa claro que o total de pessoas em situação de rua vivendo no Brasil é bem mais elevado. A falta de informação faz com que o Governo Federal não tenha dados para desenvolver políticas voltadas para essas pessoas. Graciane (1997) afirma que esse fenômeno, que a mesma denomina de “rualização”, é decorrente de um sistema capitalista selvagem que chega a colocar seres humanos e urubus, frente a frente, disputando a mesma sobra do lixo das elites. É também fruto de um processo de educação que sempre esteve a serviço da classe dominante e que ensina a cultura da indiferença e descompromisso com a grande maioria da sociedade.

Mesmo diante da falta de informações estatísticas precisas, conseguimos levantar informações importantes para fazermos uma reflexão sobre a situação desse extrato significativo da “população em situação de rua” no Brasil, que são “as crianças e adolescentes em situação de rua”, ou em outros termos⁸, “os meninos e meninas de rua” ou “crianças e adolescentes de rua”, vejamos.

1.2 Crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas do Brasil⁹

Minayo *et al* (1992) define “meninos e meninas de rua” como um conjunto de crianças e adolescentes que utilizam a rua em três situações: a) como espaço de trabalho e sustento, retornando assiduamente a suas casas; b) que vivem com suas famílias nas ruas; e c) aquelas em processo de rompimento ou que já romperam os laços familiares, fazendo da rua seu espaço de vida. Está na rua em qualquer dessas situações não seria uma escolha, mas fruto de uma necessidade que os impele a tentar sobreviver num espaço de tantos conflitos e contradições.

“Meninos e meninas de rua” é uma realidade crescente, sobretudo, nos grandes centros urbanos de nosso país. Graciane (1997) afirma que esse fenômeno, que a mesma denomina de “rualização”, é decorrente de um sistema capitalista selvagem que chega a colocar seres humanos e urubus, frente a frente, disputando a mesma sobra do lixo das elites. É também fruto de um processo de educação que sempre esteve a serviço da classe dominante e que ensina a cultura da indiferença e descompromisso com a grande maioria da sociedade.

8 O termo “**de rua**”, atualmente, é bastante contestado por segmentos de entidades que atuam em trabalhos de enfrentamento à situação de moradia nas ruas de crianças e adolescentes, alegando que sua utilização caracteriza uma abordagem negativa, de imutabilidade da situação que a criança se encontra e que, nesse sentido, não contribui para à construção efetiva de uma nova realidade, capaz de gerar alianças e propostas de mudanças imediatas e de longo prazo, visando viabilizar a construção de uma alternativa real à vida nas ruas. Dessa forma, seria necessário abolir este termo, pois criança/adolescente não é de rua, mas se encontra numa situação provisória e que sua saída dessa situação é urgente. Um exemplo desse movimento é a campanha nacional: “**Criança Não é de Rua**”. Acredito nesta perspectiva, no entanto, como a maioria dos referenciais teóricos que consultei, a expressão “de rua” ainda é bastante utilizada, optei por não aboli-la, mas apenas fazer este esclarecimento.

9 Parte deste tópico fez parte de uma comunicação oral que apresentei, em co-autoria com SANTOS, Pedro Pereira dos., no II Encontro estadual de Educação Popular. I Encontro Estadual de Educação Social, 2008, Fortaleza. UFC.

A infância abandonada no Brasil data desde o período colonial. Para Piori (2004, p.13), as primeiras crianças denominadas de 'vagabundas' "eram recrutados pelo porto de Portugal, para trabalhar como intermediários entre os jesuítas e as crianças indígenas ou como grumetes nas embarcações que cruzavam o atlântico". Também de encontro e esse pensamento, a professora Lígia Leite afirma que:

A história das crianças abandonadas no Brasil começou por volta de 1500; pouco depois do início da colonização. Elas eram denominadas pelos juízes e autoridades de *desvalidas*, nome que quer dizer "desprotegido" ou "sem valor". Nessa época, o jesuíta Manuel da Nóbrega foi enviado ao Brasil, com o objetivo de iniciar a catequese da população indígena. [...] No entanto, a língua falada pelos jesuítas impedia a comunicação com os indígenas [...]. Por isso, o padre Manuel da Nóbrega, junto com outro jesuíta, José de Anchieta, mandou vir de Portugal jovens órfãos. Pensavam que esses seriam capazes de aprender rapidamente a língua dos curumins (crianças indígenas) e assim, mais tarde poderiam ensinar-lhe o latim [...]. No entanto, essa iniciativa não deu muito certo e, em carta a seu superior em Portugal, Anchieta descreve esses jovens como "um bando de moços perdidos, ladrões e maus que aqui chamam de patifes". Isso porque, escreve ele, "em pouco tempo, assediados pelas índias, não resistiram à tentação, fugindo com elas [...] . Esses jovens vindos de Portugal, ao fugirem com as índias, tornaram-se os primeiros meninos de rua da nossa história. (LEITE, 2001, p.9 e 10)

Ainda nessa perspectiva, Teixeira apud Rosa (2006, p.02) diz que historicamente a categoria criança abandonada foi construída para se referir aos

"órfãos que vieram de Portugal para auxiliar os jesuítas na educação e na catequese dos órfãos da terra (crianças mestiças) e das crianças enjeitadas no século XVII; crianças trabalhadoras e filhos da Lei do Ventre Livre (1871) separados da mães, crianças que viviam nas ruas das cidades em processo de industrialização, na virada do século; as crianças institucionalizadas e (...) exploradas no trabalho infantil, no início deste século".

A educação dessas crianças foi assumida pelos padres jesuítas até o século XVIII e paulatinamente transferiu-se para as Santas Casas de Misericórdia que em 1725 implantou de Portugal e coordenou no Brasil a Roda dos Expostos¹⁰,

¹⁰ A Roda constitui-se numa política por excelência que atendia as crianças abandonadas do período colonial ao republicano estabelecendo-se primeiramente em três cidades: Rio de Janeiro, Salvador e

instituição que tinha como missão “salvar” as crianças e encaminhá-las para o trabalho. (SANTOS, 2004; VANGRELINO, 2004).

Nesse sentido, Rosa (2004) afirma que as instituições religiosas como as irmandades, Santas Casas de Misericórdias e confrarias assumiram durante todo o século XVIII o trabalho educativo (resumia-se aos ensinamentos religiosos, a ler e a escrever) das crianças e adolescente pobres.

Foi no século XIX, que se acentuou o número de crianças e adolescentes que perambulavam pelas ruas, devido “circunstâncias históricas da proclamação da república e de causas advindas da abolição da escravatura e da imigração européia, dentre outras (...) o que era objeto de muitas críticas em artigos de jornal e crônicas, que denunciava acirradamente essa situação” (GRACIANI, 1997, p.257)

Diante de tal fato, várias instituições assistenciais mobilizadas pelo sentimento de pena e/ ou por medo das prováveis reações advindas da infância e da adolescência abandonadas, exigiam do Estado a sua participação de forma efetiva para implementar políticas de atendimento destinadas a esse público. Por outro lado, havia também os movimentos sindicais que reivindicavam, denunciavam a exploração do trabalho infantil (Idem, 1997) e pressionavam para que houvesse a atuação ativa do Poder estatal para elaborar políticas públicas à infância pobre e desvalida.

Mesmo com essas exigências tanto da sociedade civil (movimentos sociais e sindicatos) quanto das instituições de natureza privada, o Estado responsabilizou-se somente nos anos 20 pela a infância, estabelecendo uma legislação¹¹ e políticas públicas específicas para as crianças pobres e abandonadas.(ROSA, 2004)

Com a responsabilização do Estado, a problemática da criança considerada desvalida teve uma maior repercussão no país, porém construiu-se também o estereótipo “menor”, que nos Códigos de menores(1927 e 1979), adquiriu um sentido pejorativo na medida em que classificava a infância e posteriormente a

Recife e no século XIX, em São Paulo. A Roda era administrada pela Santa Casa de Misericórdia e recebia subsídios das câmeras municipais

¹¹ Graciani (2001) destaca que o primeiro Juízo de Menores do Brasil foi em 1923 e que o Código de Menores foi instituído em 1927.

adolescência pobres como marginais em potencial ou como “uma patologia social” (SANTOS, 2004) que deveria ser sanada através das intervenções assistencialistas e repressivas das instituições representantes da ideologia do Estado.

Dessa forma, a categoria “menor” foi construída “para designar a criança objeto da justiça e da assistência, tornando-se alvo das políticas de intervenção”. (RIZZINI; IRMA, 2004 p.68)

Com o objetivo de “reeducação” e “ressocializar” os denominados como ‘vagabundos’ e indigentes que circulavam pelas ruas e que ameaçam as “pessoas de bem”, o Estado construiu um conjunto de instituições de atendimento às crianças e aos jovens considerados desvalidos e perigosos para a sociedade.

Com base numa política de cunho correccional e repressivo em 1941, inaugurou-se o Serviço de Atendimento a Menores (SAM) e; em 1964, opondo-se a proposta da Instituição anterior, criou-se a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), no Governo de Castelo Branco e; a Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM).

Diante das abordagens repressivas desenvolvidas nessas instituições, que consideravam as crianças e adolescentes pobres uma ameaça “para si e para a sociedade pelo seu estado de carência afetiva e material” (RIZZINI; IRMA, 2004 p. 69), a sociedade civil mobilizou-se, no final da década de 70, em contraposição às situações desumanas nas quais se encontravam aqueles (as) que hoje os consideramos o presente e o futuro do país.

Nesse contexto de oposição ao tipo de trabalho oferecido pelo Estado à infância e à juventude, surgiram propostas alternativas como as da Pastoral do Menor em 1979 e; as do Movimento de Defesa do Menor, que tinha como objetivo defender juridicamente e denunciar o “modelo de atendimento vigente: FUNABEM e FEBEM’s” (SANTOS, 2004 p. 23).

Como resultado das reivindicações dos movimentos populares e daqueles (as) que se sensibilizavam pela promoção da qualidade de vida das crianças e adolescentes “marginalizados”, foram inseridos em 1989, os artigos 227 e 228 na Constituição Federal de 1988, originando a Lei 8.069/de 13 de julho de 1990-

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entrando em vigor em outubro deste mesmo ano.

Esta Lei se diferencia das demais (Códigos de Menores de 1927 e o de 1979) devido se fundamentar na “Doutrina da Proteção Integral”, que considera a criança e o adolescente como um sujeito de direito e em condição de desenvolvimento peculiar, exigindo da família, da sociedade civil e do Estado a garantia dos direitos para que se desenvolva integralmente.

O ECA (1990) representa um conjunto de conquistas obtidas a partir da mobilização social que se torna mais enfática no final da década de 70 e que exigia políticas públicas direcionadas às crianças e adolescentes. No entanto, faz-se necessária a consideração de que a efetivação desta Lei é processual e que ainda se torna um grande desafio garantir de forma plena os direitos referentes à infância e a adolescência.

Dentre as dificuldades, destacamos a “ótica negativa” que ainda permanece sobre o (a) menino (a) pobre. Muitas pessoas ainda consideram-no (a) como “feixe de carências” e; não, de “potencialidades” (RIZZINI, 1997). Quanto ao (à) menino (a) em situação de moradia na rua, ouvimos constantemente os termos “trombadinha”; “moleques” “cheira-cola” e “menor”, sendo usados para se referirem a eles (as). Parece-nos que essa mentalidade que foi construída pelos Códigos de Menores(1927 e 1979) ainda sobrevive na nossa sociedade e se contrapõe ao novo paradigma da proteção integral que levará tempo para se consolidar.

Uma das formas de se perceber o conflito entre esses paradigmas é através das abordagens educativas desenvolvidas pelos (as) educadores (as) sociais que, às vezes, concebem a criança e o adolescente em situação de moradia na rua; ora como sujeito de direito; ora como objeto de favor de outrem.

Outra dificuldade diz respeito ao descaso que se tem pelos saberes dos (as) educandos (as) que vivem em situação de rua e que se dispõem ingressar numa instituição de atendimento. Pouco se valoriza aquilo que o menino (a) aprende na rua, o que faz com que exista uma ruptura brusca no seu modo de vida e, às vezes, ele (a) não está preparado emocionalmente para tal cisão¹². Como aquilo que

¹² Percebemos essa ruptura quando eles (as) dizem que vão embora da instituição, porque “acha o trabalho uma maior paia”. A frase que está entre aspas é de um educando atendido por uma

aprendeu na rua e, que de certa forma, foi útil para a sua sobrevivência não é considerado pela instituição, a criança e o adolescente se sentem descontextualizados e se evadem.

Acreditamos que a desconsideração desses saberes pode obstaculizar a efetivação do Estatuto na medida em que os seus destinatários não se identificam com as propostas de atendimento e, dessa forma, a desrualização torna-se mais difícil.

Opondo-se ao discurso que enfatiza apenas as carências dos(as) aprendentes que estão na rua, Neto(2005, p.08) prioriza a abordagem de enfoque positivo(que valoriza as potencialidades da infância e juventude) e defende que:

A participação proativa de crianças e adolescentes, no mundo familiar, social e político, passariam a se dar a partir deles próprios, e não como concessão do mundo adulto e como decorrência de políticas, programas e projetos artificiais que, no mais das vezes, promovem de fora para dentro esse 'protagonismo' e ao mesmo tempo o emolduram e o domesticam.

É a partir dessa preocupação com a emancipação das crianças e dos adolescentes, especialmente, daqueles (as) que se encontravam na rua é que surgiu o(a) educador(a) social de rua, definido por Graciani(1997, p.29) como um "...intelectual orgânico comprometido com a luta das camadas populares, que elabora junto com os movimentos um saber militante, captado na vida emergente dos marginalizados urbanos de rua". Busquemos então entender melhor como os educadores sociais e, conseqüentemente, a "educação social de rua" surgem e vem se constituindo no Brasil.

Instituição em Fortaleza. " Paia" é um termo utilizado pelos(as) meninos(as) quando querem dizer que algo é "sem graça"; "sem sentido", "sem valor" para eles(as). Por outro lado, não queremos dizer que a evasão desses (as) sujeitos se justifica apenas pelo fato de a Instituição não valorizar os seus saberes. Existem outros fatores, dentre eles a dependência química; ausência familiar e a prostituição infanto-juvenil, que podem contribuir também para o êxodo dos meninos (as). Ressaltamos que quando nos referimos à valorização dos saberes dos(as) educandos(as) não estamos propondo que a Instituição trabalhe apenas com eles, mas que os avalie e os acrescente na sua proposta político-pedagógica.

CAP. 2 – EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E TEÓRICOS

Luziraga (1979) trata da “educação” como sendo parte integrante da vida do homem e da sociedade, defendendo a idéia de que ela existe desde a origem dos seres humanos, sendo a grande responsável pela aquisição, cultivo e transmissão da cultura em todas as gerações.

Para Brandão (2004), a educação é um fenômeno social complexo que não pode se limitar apenas ao âmbito escolar. Ela está para além do “território formal”, atingindo outros espaços educativos: a família, os movimentos sociais, as associações, igrejas, as organizações não governamentais, etc.

Nesta perspectiva, aqui no Brasil a Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre as “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), afirma 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.

Reconhecendo a existência de contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares. No entanto, ainda no seu Art. 1º, apresenta um inciso que diz “§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”, deixando claro que a Política Nacional de Educação no Brasil, apesar de reconhecer a educação em outros âmbitos, preocupa-se em normatizar apenas a educação escolar.

Contudo, nos últimos anos, o debate sobre a educação em espaços não escolares vem ganhando evidência em nosso país, não sendo mais possível negar a existência desses contextos educativos situados fora dos muros escolares. A título de exemplo, situamos as ações educativas voltadas às populações de rua, comunidades remanescentes e tradicionais, pessoas que se encontram em centros educacionais e presídios ou em projetos voltados para grupos minoritários: negros, mulheres, portadores de deficiência física e mulheres.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), percebendo o crescimento do cenário da educação em espaços não escolares, aprova em 2006 a Resolução CNE/CP Nº 1, instituindo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação e Pedagogia, Licenciatura”, estabelecendo que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: [...] II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (CNE/CP Nº 1/2006, p. 2)

Pretendendo desta forma que:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; (idem, p.2)

Com esta normativa o Conselho Nacional de Educação sugere que os cursos de pedagogia possam oferecer currículos que sejam capazes de formar os pedagogos para atuar nos espaços da educação não escolar. Uma tarefa imensamente desafiante em tempos onde os cursos de pedagogia passam por grave crise¹³.

13 Do total de 60 cursos de pedagogia e normal superior que foram submetidos ao processo de supervisão do Ministério da Educação, 17 estão em fase de extinção de oferta. Eles não apresentaram as condições necessárias para atender as determinações da Comissão de Especialistas nomeada pelo MEC para acompanhar a avaliação e realizar as visitas *in loco* às instituições. Os 49 cursos de pedagogia e 11 cursos de normal superior sob supervisão apresentaram conceitos insatisfatórios no Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudantes (Enade) realizado em 2005 e com resultados divulgados em 2007. (Cursos de pedagogia e normal são reprovados em avaliação, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13654&Itemid=86>, acesso dia 12/09/2009).

Outra corrente de pensamento não concorda com esta ampliação da área de atuação do pedagogo e sugere a “Educação Social” como nova área de concentração educacional responsável pelo cenário da educação em espaços não escolares.

Alguns movimentos vêm sendo feitos na tentativa de consolidação “Educação Social” como uma nova área de concentração da educação que abrange os espaços educativos não escolares, destacamos:

a) Ao nível internacional:

- A criação da Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI), que nasce com o objetivo de promover a “Educação Social” em vários países e de fortalecer a categoria profissional dos educadores sociais e que, até hoje, possui atuação crescente com adesão de mais de 40 países associados;

- A realização de XVII Congressos Internacionais de Educadores Sociais, em países diferentes;

- A criação de cursos de graduação em “Educação Social” em vários países, como: Portugal, Espanha e Uruguai;

- O lançamento da “Declaración de Montevideo”¹⁴, durante XVI Congresso Internacional de Educadores Sociais, ocorrido no Uruguai, em 2006, onde os Educadores e Educadoras Sociais de dezenas de países declararam:

- Reafirmamos y comprobamos la existencia Del campo de la Educación Social como un quehacer específico orientado a garantizar el ejercicio de los derechos de los sujetos de este nuestro que hacer, y que requiere de nuestro permanente compromiso em sus niveles éticos, técnicos, científicos y políticos.

- Para el cumplimiento de este compromiso, es um imperativo la consolidación de la figura del Educador o Educadora Social, su integración en equipos de trabajo, y su organiza-ción como colectivos.

- Este quehacer requiere de Educadores y Educadoras Sociales con sólidas formaciones inicial y permanente.

- Dichas formaciones deben priorizar una mirada hacia las prácticas, con un análisis crítico permanente.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.socmag.net/wp-content/2007/07/spanish.pdf>>, acesso dia 12/09/2009

- Reconocemos la importancia de los procesos de sistematización de las prácticas profesionales como una forma de contribuir a la formación, el perfeccionamiento profesional – que es un derecho de los sujetos de la educación social-, y de la problematización, em ese proceso, de nuestros pro-pósitos político-pedagógicos.
- Reafirmamos que la ética debe ser una referencia permanente, concebida y realizada en forma colectiva, siendo un de sus pilares la participación crítica de los sujetos.
- Los Educadores y Educadoras Sociales renovamos nuestro compromiso con la democracia, por la justicia social, en la defensa del patrimonio cultural y de los derechos de todos los humanos, desde la convicción de que otro mundo es posible.

b) Ao nível nacional:

- Já aconteceram cinco “Encontros Nacionais de Educação Social”, com ampla participação de educadores sociais de todo o Brasil, sendo que a última edição foi realizada em 2008, em Olinda – PE, contando com a participação de mais de 1200 (mil e duzentos) Educadores e Educadoras Sociais de todo o Brasil;

- Dois Congressos Internacionais foram realizados na Universidade de São Paulo-USP e o terceiro já está previsto para acontecer no ano que vem no mesmo local, onde esta temática vem sendo bastante discutida;

- O Ministério do Trabalho e Emprego, reconhece a existência do educador social e, a partir de janeiro deste ano, inclui este profissional na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

- Este ano foi apresentado no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 5346/2009¹⁵, de autoria do deputado Chico Lopes (PC do B - CE), que pretende a criação da “profissão de educador e educadora social” no Brasil, delimitando as seguintes áreas de educação não escolares, como seu lócus de atuação:

- Art. 2º [...] 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;

15 Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/661788.pdf>>, acesso dia 12/09/2009.

- 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, semiliberdade 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. (PL nº 5346/2009, p. 1)

Determinando que o Ministério da Educação (MEC) fique 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”. (idem, p.2). Ou seja, deverão ser criados cursos específicos de formação em “Educação Social” para atender a demanda da educação em espaços não escolares e estes não estariam atrelados ao curso de pedagogia, mas uma nova área de concentração específica.

c) Ao nível estadual:

- A fundação da Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará (AESC), no dia 07 de janeiro de 2004, com os seguintes objetivos:

- I - Mobilizar, organizar e articular os/as Educadores/as Sociais do Estado do Ceará, potencializando o reconhecimento social e profissional dos mesmos, bem como, da Educação Social;
- II - Formar parcerias com Universidades e outras entidades para a promoção da Educação Social no Estado do Ceará, através de palestras, seminários, congressos, cursos de extensão universitária, cursos de graduação e pós-graduação (ou qualquer evento que vise formação ou aperfeiçoamento);
- III - Promover a interação social entre Educadores/as Sociais, através de atividades artísticas, esportivas, culturais e de lazer, favorecendo a troca de experiências entre os mesmos;

IV - Atuar junto aos poderes públicos e privados, mídias, conselhos, fundações, entidades e outras formas de organização existentes na sociedade, dando-lhes conhecimento das questões sociais e educacionais identificados pelos/as Educadores/as Sociais, pleiteando as respectivas soluções;

V - Organizar e implantar um “Código de Ética” que defina parâmetros éticos e de qualidade na atuação dos/as Educadores/as Sociais, bem como, criar e manter uma Comissão para fiscalização do cumprimento do referido Código;

VI - Promover a Educação Social, nos âmbitos Municipal, Estadual, Nacional e Internacional;

VII - Promover a defesa dos interesses jurídicos, morais e psicológicos dos/as Educadores/as Sociais. (Informativo AESC, p.1)

- A criação do “dia do educador social” no município de Fortaleza, e no Estado do Ceará, através de propostas apresentadas pela vereadora Eliana Gomes – PC do B e deputado Arthur Bruno – PT, respectivamente. O dia é comemorado em 19 de setembro, homenageando a data natalícia do educador Paulo Freire. Vejamos a foto:



Educadores sociais presentes na Câmara Municipal no lançamento do Projeto de Lei, em 2007

(Foto 1: Bethowen)

- A realização de várias audiências públicas para tratar da profissionalização dos educadores sociais, que resultou na apresentação do Projeto de Lei nº 129/2009 que se encontra em tramitação na Assembléia Legislativa e que pretende a criação da profissão de educador e educadora social no âmbito do Estado do Ceará



Aproximadamente 400 educadores sociais presentes em Audiência Pública para discutir sua profissionalização

(Foto 2: Bethowen)

Como percebemos a tentativa de afirmação da “Educação Social” nos espaços educativos não escolares, apresenta importantes marcos que são caracterizados pela ampla participação dos agentes envolvidos diretamente nesse debate: os educadores sociais.

Somamos a esta concepção a provocação feita por Ribeiro (in: Neto et all, 2009, p. 167):

O conceito de educação social vinculado ao de exclusão [...]. É como uma resposta afirmativa e adequada que a educação social emerge no debate sobre: que Educação oferecer aos milhares de crianças, adolescentes e adultos, excluídos da e na escola; do e no emprego; da e na terra; das e nas instituições sociais? Seriam os educadores formados regulares de ensino, dentro dos princípios objetivos, conteúdos e métodos tradicionalmente direcionados, aos incluídos, os mais preparados para educar os que experimentam as situações de exclusão social?

Nossa trajetória se confunde com a *práxis* destes que acreditam na corrente de pensamento que pretende a afirmação da Educação Social nos espaços educativos não escolares e, é a partir deste posicionamento que nortearmos este trabalho.

A Educação Social no Brasil é marcada pela convergência de duas outras correntes ou movimentos educacionais: a educação social europeia e a educação

popular latino-americana. Ou seja, é a partir de elementos presentes tanto nesta como nessa que ela vem se configurando.

2.1 A Educação Social Européia¹⁶

A Educação Social surgiu na Alemanha no século XIX e tinha como objetivo principal contrapor-se à educação escolar, que na época era considerada elitista e verbalista, enfatizando apenas o desenvolvimento individual em detrimento da dimensão social. Nesse contexto, ela era entendida como uma nova proposta educativa que, fundamentada num conjunto de conhecimentos e habilidades, preocupava-se em promover o desenvolvimento das pessoas, principalmente das marginalizadas, contribuindo para que essas pudessem participar ativamente do seu grupo social.

A expressão Educação Social foi utilizada na Alemanha, pela primeira vez, em 1844, pelo editor da Revista Pedagógica Karl Mager¹⁷ que a concebia como uma forma alternativa de promover o compromisso e o desenvolvimento humanos no convívio social. Tornou-se mais popular na Alemanha a partir do trabalho de Friedrich Diesterweg, educador prussiano, que proferiu várias palestras nas quais defendia a idéia de que 'se aprende fazer, fazendo'. Esse educador¹⁸ acreditava que todas as pessoas tinham a capacidade para se desenvolver de forma integral, incluindo as dimensões: individual e coletiva.

No século XX, Paul Nartop¹⁹ considerado o pai da Educação social, publicou um livro intitulado *Pedagogia social*, no qual ele fazia uma dicotomia entre a educação escolar e não escolar, entendendo que a primeira delas não contribuía o

¹⁶ Este tópico faz parte de um trabalho que apresentei, em co-autoria com SANTOS, Pedro Pereira dos., no II Encontro Internacional Trabalho e Formação dos Trabalhadores. Fortaleza : UFC, 2008, com o título "Travessia possíveis: educação social européia e educação social de rua no Brasil".

¹⁷ 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.

¹⁸ Diesterweg foi bastante influenciado pelo pensamento de Rousseau, Pestalozzi e Froebel.

¹⁹ 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.

bastante para a construção de valores como a solidariedade, a compaixão e o respeito pelos marginalizados.

De acordo com essa perspectiva, sentia-se a necessidade de uma educação diferente daquela do espaço escolar que promovesse um trabalho educativo para potencializar os sujeitos sociais, a fim de esses se engajarem em sua comunidade, superando o individualismo. Nesse sentido, Petrus (2003, p.54), parafraseando o pensamento de Nartop, diz que ele: "... se referia não só à educação em suas formas tradicionais e à educação individual, mas também à educação do homem que vive em comunidade. Daí o desejo de que a pedagogia social, como ciência social, bebesse do direito, da política e da economia".

Há indicativos de na trajetória da educação social houve sempre um confronto desta com a instituição escolar que enfatizava o desenvolvimento individual, enquanto aquela, o social. Para Petrus (2003), o desafio atual encontra-se em saber conciliar e perceber a importância dessas duas áreas de produção do conhecimento.

Na Espanha, a denominação educação social surge pela primeira vez em 1915 numa palestra ministrada por dois educadores espanhóis, Ortega e Gasset, cujo tema era *Pedagogía social como programa político*, mas somente em 1960 é que se consolida com o apoio de duas universidades, a de Complutense e a de Barcelona, que a adotaram como disciplina optativa no curso de Pedagogia. Esse saber emergente tornou-se mais significativo naquele país somente no período pós-guerra em que os educadores passaram a trabalhar com crianças órfãs, vítimas do confronto armado. (RIBEIRO, 2006).

Outro fator ainda determinante para a divulgação e consolidação da Educação Social na Espanha foi o movimento Pioneiros, formado pelos educadores sociais, que realizavam um trabalho educativo na cidade de Logroño. Esses eram todos voluntários e eles mesmos se denominavam educadores especializados, porque atendiam crianças em situação de marginalidade²⁰ ou tidas como delinqüentes. Esse mesmo grupo de profissionais se organizou e fundou a

²⁰ De acordo com Ferreira (1983), parafraseando Cardoso (1973), a marginalidade é entendida não como um ' não-pertencer', mas como uma forma de participação do sujeito social no sistema capitalista em que ele permanece como subserviente, tornando-se incapaz de interagir de forma ativa nas decisões da sociedade em que vive.

Federación de Asociaciones de Educadores Especializados, que visava fortalecer a categoria profissional e garantir um melhor atendimento às crianças e aos jovens.

Esse primeiro movimento de organização profissional contribuiu para a divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos educadores sociais que, unidos aos professores universitários, reivindicaram um maior reconhecimento profissional, o que resultou na aprovação, pelo Ministério da Educação espanhola, do bacharelado em Educação Social em 1991.

A partir desse marco histórico importante para a consolidação dos trabalhos do educador social, percebe-se que a Espanha tornou-se um dos países que mais desenvolveu a Educação Social, oferecendo cursos em nível até mesmo de pós-graduação como o Mestrado e o Doutorado.

A título de exemplificação das várias universidades que trabalham com a formação do educador social na Espanha, a de Deusto²¹ ministra um curso em nível de bacharelado com duração de três anos e com um currículo organizado com as seguintes disciplinas: Estatística, Pedagogia do ócio, Pedagogia social I, Psicologia básica, Serviços sociais, Psicologia comunitária, Educação cidadã, Intervenção socioeducativa com pessoas portadoras de necessidades especiais, Ética fundamental profissional e programas de intervenção em meio aberto, Programas de intervenção educativa com a terceira idade, Intervenção educativa familiar, Animação sociocultural, Gestão de centros educativos, Didática Geral, e outras.

Com esse currículo de formação, a referida Universidade define a educação social como uma das áreas da Ciência da educação que estuda a ação educativa nos espaços não escolares, possibilitando aos educadores sociais atuarem em quatro áreas principais:

a) Exclusão social - envolvendo questões referentes à violência infantil, à violência contra a mulher, à drogadição²² e aos sem-teto.

²¹ A Universidade de Deusto oferece o bacharelado e, neste trabalho, foram apresentadas apenas algumas disciplinas, que compõem o currículo de formação do educador social. Para aqueles que desejam maiores detalhes, consultar o site: <http://nuevosestudiantes.deusto.es/servlet/Satellite/Estudio/>. Acesso em: 16 abr.2007.

²² No caso da toxicodependência, os educadores trabalham nas comunidades terapêuticas, fazendo parte da equipe multidisciplinar formada por médicos, psicólogos e assistentes sociais.

b) Formação e inserção para o mercado de trabalho. Cabe ao educador: orientar os sujeitos para a busca do primeiro emprego e possibilitar a formação deles para a inserção no mercado de trabalho. As pessoas atendidas são: jovens e adultos das classes menos privilegiadas da Espanha, incluindo os imigrantes.

c) Ócio, tempo livre e desenvolvimento comunitário. Nessa área, o educador social atua como um animador que promove eventos em diversos espaços, como: clubes, abrigos de idosos, centros culturais, brinquedotecas, e outros.

d) Educação cidadã – desenvolvida em diversos espaços de discussão sobre os direitos humanos e visa estimular a participação ativa dos sujeitos sociais na sociedade, mediante processo de conscientização. Os espaços de efetivação desse tipo de educação são: ONGs, Associações, institutos e outras entidades engajadas na efetivação dos direitos humanos.

Para Trilla (2003), professor e diretor do Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona, essas áreas de atuação do educador social podem ser sintetizadas apenas em três: educação especializada (EE), que se destina a atender pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, crianças, jovens e adultos; a educação de pessoas adultas (EPA) que atende, em especial, adultos da terceira idade. E a terceira área, a mais ampla em relação às duas anteriores, atende diversos tipos de sujeitos sociais, como crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos. Esse espaço de atuação da educação social é definido como animação sociocultural (ASC) e tem como objetivo desenvolver atividades lúdico-recreativas.

Reconhecendo esses três âmbitos de atuação do educador social, o autor afirma que o conceito de educação social que mais traduz o seu sentido é aquele que contempla três características básicas, que são: “a) dirigem-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos; b) tem como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situação de conflito social; c) tem lugar em contextos ou por meios educativos não-formais”. (2003, p.28).

Essa compreensão do autor torna-se importante na medida em que demarca o campo de atuação do educador social - o contexto não escolar-, todavia entende-se que há uma tendência de ainda continuar o dualismo historicamente

construído entre educação escolar e educação social. Compreende-se que o grande desafio encontra-se numa possível interação entre os dois tipos de educação e que, mesmo com as divergências entre elas, possa encontrar os elementos comuns que as unam e contribuam para a solução e/ou minimização dos problemas sociais.

Defensor do princípio de complementaridade-reciprocidade entre educação escolar e não escolar, Petrus (2003, p.55) entende que a educação social, quando focaliza as questões referentes às problemáticas da marginalização e de socialização,

[...] deveria educar para a participação social, o qual pode incidir, em primeiro lugar, nas estruturas cognitivas e afetivas do sujeito. O desafio atual da educação social é incidir no repertório de condutas dos cidadãos, o qual supõe introduzir mudanças no seio da família, nas relações com os colegas da mesma idade e nas instituições escolares e sociais.

Para tal fim, Romans (2003), em consonância com o autor acima, define algumas funções e competências que devem ser assumidas pelo educador social e aponta algumas de suas competências, entendidas como um conjunto de conhecimentos (saber), habilidades sociais (saber-estar), atitudes (saber-ser) e aptidões (saber-fazer) que lhe permitem desenvolver com qualidade o seu trabalho educativo.

Quanto às funções a serem desenvolvidas pelo educador social, apresentam-se algumas que são enumeradas pelo autor, como:

- identificar e analisar as causas de problemas sociais que envolvem a sociedade em que atua;
- promover uma convivência relacional com os educandos, pautada no diálogo;
- organizar e participar ativamente da vida da comunidade a que pertence;
- promover atividades de grupo para que a sociedade aprenda a solucionar de forma co-responsável os problemas que a envolvem;

- informar, orientar e assessorar todos os sujeitos sociais que dependem de apoio para que os seus direitos sejam de fato efetivados;
- catalisar as demandas emergentes da comunidade, entendida como um organismo vivo que se constrói e se transforma de forma dinâmica mediante o processo de interação social;
- envolver-se com as famílias dos sujeitos atendidos, de tal forma que elas se comprometam com o processo educativo dos educandos tidos em situação de risco;
- participar ativamente de projetos em âmbitos local, nacional e internacional;
- liderar equipes de trabalho e gerir de forma cooperativa a instituição, identificando as potencialidades e os obstáculos que a perpassam, estabelecendo prioridades e metas.

Essas funções, para serem exercidas, exigem competências tanto em nível de formação do educador, da instituição que o contrata (pública ou privada), como também da equipe de trabalho. Essas competências abrangem um corpo teórico de conhecimentos gerais construídos na academia mediante o estudo referente à Educação Social, como também engloba os saberes específicos²³, aqueles exigidos pelas instituições que contratam o educador social, desafiando-o à formação continuada que se dá no espaço de trabalho (ROMANS, 2003).

A competência do educador social possibilita-lhe ser capaz de: trabalhar em equipe, elaborar projetos de intervenção e prevenção na comunidade, gerir projetos sociais, intervir no processo educativo, diagnosticar os obstáculos e as potencialidades da comunidade, construir estratégias de participação ativa da sociedade para solucionar os problemas que a envolvem e reconhecer a necessidade da formação continuada.

²³ Os saberes específicos envolvem o conhecimento do contexto no qual se atua, considerando os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, as demandas da instituição e da população atendida, o conhecimento de metodologias mais adequadas para o problema em estudo e a identificação das reais possibilidades e dificuldades na solução e/ou minimização do problema.

A partir dessas competências, percebe-se que a responsabilidade do educador social na Espanha não se restringe apenas a uma abordagem pedagógica desenvolvida prioritariamente no espaço não escolar, mas assume também outras atividades como a gestão de projetos de atendimento aos educandos (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos).

Outro país que vem se destacando na área da Educação Social é Portugal, que tem o Conselho Nacional de Educadores Sociais (CNES) que objetiva promover a divulgação dos diversos trabalhos desenvolvidos pelos educadores sociais, a fim de consolidar a profissão que ainda é bastante recente, pois só a partir da década de 80 é que algumas escolas de formação passaram a ministrar cursos em nível de bacharelado.

Atualmente, a profissão de educador social está em processo de consolidação na sociedade portuguesa e o CNES²⁴ é o órgão principal de articulação dos educadores sociais, que já obtêm das universidades uma formação em nível de Licenciatura, Mestrado e Doutorado²⁵.

Em Portugal, os educadores sociais desenvolvem o seu trabalho educativo em diversas áreas, sendo que algumas delas são: penitenciária, instituições de tratamento a toxicodependência, meio ambiente, educação de adultos e educação para o tempo livre e o trabalho com pessoas de terceira idade (CARVALHO E BAPTISTA, 2004).

Nessas áreas, exige-se que os profissionais sejam capazes de: auscultar²⁶ os conteúdos implícitos nas demandas dos educandos, aceitá-los com suas potencialidades e limites, possibilitando-lhes a superação dos entraves de forma processual, agir antecipadamente quando perceber que as pessoas apresentam sinais de desespero, descrença diante da vida, aprender a transformar com os educandos os dramas vividos por eles; conciliar a dimensão individual com a coletiva de tal forma que nenhuma se sobreponha à outra, construir uma visão

²⁴ Para obter maiores informações sobre o Conselho Nacional de Educação social em Portugal, acessar o site: <<http://apes.pt.la/>> Acesso em: 02 jan.2007.

²⁵ Dentre as diversas universidades de Portugal que ministram o curso em Educação Social, cita-se a Universidade Portucalense. Para conhecer o currículo do Programa de Mestrado em Educação Social, acesse: <<http://www.uportu.pt/site-scripts/>> Acesso em: 03 fev. 2007

²⁶ É a capacidade de o sujeito que ouve captar sentidos além daqueles explícitos pela linguagem verbal dos sujeitos falantes.

sistêmica para uma análise mais adequada da realidade; mediar o processo de construção de conhecimentos dos educandos e avaliar a prática educativa, identificando os obstáculos que a perpassam e que devem ser superados processualmente (CAPUL E LEMAY, 2003). Vejamos agora a realidade da educação popular na América Latina.

2.2 A Educação Popular na América Latina

Neste tópico, pretendemos apenas fazer uma breve contextualização acerca da educação popular na América Latina e, sobretudo no Brasil, pois, os elementos teóricos desta influenciarão ou constituirão a educação social de rua – expressão que optamos por ser mais utilizada pelos educadores sociais e por alguns pesquisadores da área – e assim, continuaremos dialogando com a educação popular durante todo este trabalho, sobretudo, com os ensinamentos presentes na obra de Paulo Freire.

O surgimento da Educação Popular na América Latina está diretamente relacionado com as lutas dos movimentos sociais, numa reação, sobretudo dos povos excluídos e/ou minoritários deste continente - tanto da zona rural como urbana - aos regimes estatais totalitários e repressivos que negavam as populações latino-americanas os direitos de reivindicarem políticas sociais e aumentavam ainda mais as desigualdades herdadas do processo de colonização. Sendo assim, “A educação popular surge como alternativa político-pedagógica para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares” (GADOTTI & TORRES, 1994, p.8)

Para Fávero (1983, p. 7):

Quando a expressão cultura popular apareceu no Brasil, no início dos anos 60, na verdade ela já existia há muito tempo. [...] Os anos 1960-64 foram particularmente críticos e criativos em quase tudo. Questionaram-se todos os modos de ser brasileiro, de viver um momento da história desse país, de participar de sua cultura. Pretendeu-se um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, em decorrência, reformular tudo que dessa dominação decorre.

E ainda:

Dentre as formas de luta popular que surgiram naqueles anos, ou que neles conseguiram se fortalecer, um delas se chamou cultura popular; e ela subordinava outra: a educação popular. [...] O que se pretendia? Transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida no país. (idem, p.9)

Um marco da Educação Popular na América Latina foi à criação do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL). Conforme a matéria “Nuestra América Latina: uma pedagogia para tempos de exclusão”, publicada pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo:

As origens do CEAAL remontam ao programa de alfabetização de adultos que foi lançado na Nicarágua, logo após a vitória da revolução sandinista, em 1979. "Em um curto tempo, o país reduziu um analfabetismo de 52% para 12%. Essa experiência aproximou educadores populares de vários países. Foi quando surgiu a idéia de criar um vínculo entre as diferentes práticas de Educação Popular existentes no continente."

E ainda de acordo com a mesma matéria:

Em 1982, os brasileiros Paulo Freire, Moema Viezer e Carlos Rodrigues Brandão, o colombiano Orlando Fals Borda, o chileno Francisco Vio Grossi, o uruguaio Arlés Caruso, o peruano Oscar Jara, o mexicano Carlos Nuñez Hurtado e o panamenho Raúl Leis, entre outros educadores latino-americanos, formalizavam a criação do CEAAL. "Desde então, a entidade tem o compromisso de fortalecer a articulação da Educação Popular na América Latina e no Caribe, produzir conhecimentos a partir da prática dos movimentos sociais e influir no debate sobre políticas educativas em nível internacional", explica Pedro Pontual.

É importante destacar que Educação Popular na América Latina não possui e nem possuirá uma única vertente, pois:

[...] desenvolve-se com ênfases diferentes, segundo os grupos políticos, sociais e eclesiais que a impulsionam: setores de esquerda partidária, comunidades eclesiais de base, instituições de pesquisa e educação, que assumem esta perspectiva de formação com matizes próprios de diferença. (Guevara in Pontual & Ireland, 2006, p. 213)

No entanto, possui um ponte de convergência proposto por Paulo Freire, trata-se da:

[...] notação de que a educação não é um ato neutro e que o mais importante, além dos métodos e técnicas, é a “clareza com relação à opção política do educador ou da educadora, que inclui princípios e valores que ele ou ela assume”. É colocada como um ato essencialmente humano e político. Pois, como disse Marco Raúl Mejía (1992), chegamos a um primeiro grande acordo: a Educação Popular não representa somente o sujeito a quem se dirige, mas a intencionalidade social e política com que é feita. (idem, p. 213)

De fato, Paulo Freire consegue captar e convergir as expectativas ideológicas das lutas dos movimentos sociais ao perceber a Educação Popular como instrumento de libertação dos oprimidos. Sua vida, sua obra e seu testemunho o tornaram o maior expoente da “Educação como Prática da Liberdade”, tornando-se a maior referência em Educação Popular, não só na América Latina, mas em todo o mundo.

A educação popular tornou-se a prática pedagógica e educacional de mulheres, negros, indígenas, camponeses, operários, crianças e tantos outros seguimentos a favor de sua emancipação política e social e contra a opressão e exclusão que estavam (e ainda estão) submetidos. Daí que ela continua mais viva que nunca, como reforça GADOTTI & TORRES, 1994, p.8):

Pouco mais de vinte anos depois da *Pedagogia do Oprimido*, a qual codifica em uma frase uma história da oposição pedagógica, a educação popular segue inextricavelmente vinculada ao realismo mágico dos setores populares. [...] A educação popular passou por momentos epistemológico-educativos e organizativos distintos [...]. Desde o otimismo guerreiro da campanha de alfabetização da Nicarágua e o sistema de educação popular de adultos forjado com cheiro de pólvora, até [...] aqueles que buscam criar uma nova economia popular a partir das experiências de solidariedade comunitária. (idem, p. 8-9)

Fávero (1983) reforça que é popular a cultura que ajuda o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente de seu contexto histórico. Sendo assim, um movimento de cultura popular só poderá ser autêntico na medida em que promover a elaboração da cultura com o povo, e não para o povo, conduzindo-o para a sua libertação.

Freire reforça:

A educação popular ganha uma força maior por várias razões. Comento algumas: penso naquele estilo de fazer política que era próprio do populismo. Nesse estilo de fazer política as massas e os movimentos populares ‘aparecem’; coloquei entre aspas ‘aparecem’ e nós sabemos porque: os grupos e movimentos populares entravam em cena de forma tutelada e vigiada. No entanto, havia muita gente que trabalhava muito a sério essa participação de movimentos ou grupos populares; houve quem levasse a sério um país onde fosse possível e importante a participação e movimentos populares organizados. Surgiu uma compreensão sobre movimentos de classes populares. Não estou afirmando que isso se deu ‘graças’ ao populismo. Não. Estou dizendo que o contexto e aquela maneira de fazer política permitiram que tomassem corpo preocupações desse gênero. Alguns grupos populares produziram os seus intelectuais e fizeram possível uma concepção ‘orientada’ de educação (FREIRE, 1986, p. 16).

Um desses grupos é o grupo de educadores sociais de rua, que surgiram no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1970 e foram, em grande parte, utilizando a educação popular como referência de seu trabalho, criando porém, uma nova nomenclatura, a educação social de rua, que aprofundaremos a seguir.

2.3 A Educação Social de Rua no Brasil²⁷

No Brasil, a Educação Social mantém uma certa relação com a vertente europeia no sentido de atuar para além do espaço escolar e trabalhar também tanto com os aspectos preventivos como interventivos, além de pautar a profissionalização dos educadores sociais, porém o que predomina é uma forte presença da Educação Popular, sobretudo na pedagogia freireana pautada na ideia de que educar é um ato genuinamente político.

No final da década de 70, do século passado, o Brasil se situava num contexto marcado pelo desencanto da população brasileira com o discurso ideológico do milagre econômico, caracterizado pelo contraste entre a crença

²⁷ Este tópico faz parte de um trabalho que apresentei, em co-autoria com SANTOS, Pedro Pereira dos., no II Encontro Internacional Trabalho e Formação dos Trabalhadores. Fortaleza : UFC, 2008, com o título. “Travessia possíveis: educação social europeia e educação social de rua no Brasil”.

demasiada no desenvolvimento econômico do país e o crescente agravamento dos problemas sociais.

Nesse cenário marcado pela bipolaridade, crescimento econômico versus desenvolvimento social aliado ainda à repressão ditatorial, a Educação Popular identificou-se com as lutas de resistências das classes populares e teve tanto a política, entendida como a arte de transformar os sonhos de uma nação, quanto a espiritualidade das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica como os pilares fundantes.

Para Pereira & Andrade (2009)²⁸:

Talvez uma característica definidora da Educação Popular seja exatamente essa busca de alternativas a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos, que têm em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade. É uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades.

Foi justamente “num espaço possibilidades” que surge Educação Social de Rua no Brasil, recebendo influência da Educação Social Européia, pois várias entidades européias passa a financiar projetos sociais da Igreja Católica e, sobretudo da ONGs, voltados para crianças e adolescentes em situação de rua, influenciando com as idéias presentes na forma que os europeus lidavam com a educação em espaços não escolares e que influenciavam diretamente na cobrança dos resultados, mas, sobretudo, da síntese de saberes advindos da Teologia da Libertação, da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e depois da Pedagogia da Presença de Antônio Carlos Gomes da Costa, que se construiu o substrato teórico dos primeiros educadores sociais de no Brasil no final da década de 70, período em que esses educadores pioneiros foram denominados de Agentes da Pastoral²⁹.

Nesse contexto, pode-se dizer que ainda não se falava em profissionalização do educador social, pois a sua ida à rua era entendida como uma

²⁸ Pereira, Fabíola Andrade; Andrade, Vivian Galdino. **Alguns apontamentos da ‘Educação Popular’ frente à construção de uma escola cidadã**. Disponível em:

<<http://www.espacoacademico.com.br/082/82pereira.htm>>, acesso:19/09/2009.

²⁹ Os educadores receberam essa denominação devido atuarem pela Pastoral do Menor fundada em 1977. Esta integrava a Comissão Episcopal para a Caridade, a Justiça e a Paz Social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB. Conferir em Projeto Político Pedagógico da Pastoral do Menor (2005).

missão e uma doação do seu tempo em prol dos meninos tidos como vítimas das injustiças sociais e não se exigia uma titulação acadêmica para esse trabalho³⁰.

Com essa proposta de trabalho desenvolvido na rua, a Pastoral³¹ tornou-se referência nas discussões sobre os meninos e meninas de rua e contribuiu de forma significativa junto com diversos segmentos da sociedade civil na elaboração do art. 227 da Constituição Federal de 1988, que resultou no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Outro momento que contribuiu para uma maior consistência da educação social de rua foi o surgimento do Projeto Alternativas de Atendimento aos Meninos e Meninas de rua em 1982 e que visava sistematizar, divulgar e estimular trocas de experiências dos educadores sociais de rua entre si e com outras instituições da sociedade civil. Esse Projeto possibilitou uma maior visibilidade desses profissionais no país, porque obteve apoio de organismos internacionais como o UNICEF, que patrocinou várias publicações sobre a prática educativa na rua.

O mesmo Projeto patrocinou ainda, em 1984, o I Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias para crianças de rua em Brasília e das discussões dos participantes emergiu a idéia de criação de uma organização não-governamental que pudesse mobilizar em nível nacional as crianças e os adolescentes em situação de rua.

A partir desse Seminário, houve um amadurecimento da proposta de articulação dos meninos em situação de rua e, em 1984, criou-se o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), que se propôs a consolidar uma

³⁰ Mesmo sem exigir formação superior, Vangrelino (2004) destaca que a Pastoral demonstrava preocupação com a formação dos agentes, pois organizava grupos de estudos que tinham como referencial teórico a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

³¹ A Pastoral sempre demonstrou um profundo envolvimento com a criança e o adolescente em situação de rua no Brasil. Esse compromisso explicita-se nos temas das assembleias nacionais promovidas de três em três anos, sendo que nelas se ouvem as demandas dos educandos e se atualiza a proposta pedagógica da instituição. A primeira assembleia realizou-se em 1993 e tinha como lema 'Crianças e adolescentes como protagonistas do processo de mudança' e o tema 'Identidade e Organização da Pastoral do Menor'; a segunda em 1996 teve o lema 'Em nossa Mística, Justiça e Paz Abraçarão' e o tema: Projeto sócio-político da Pastoral do Menor; a terceira em 1999, tendo o lema 'Resgatando Dívidas com Crianças e adolescentes' e o tema: 'Cidadania e o Novo Milênio'; em 2002, acontece a 4ª Assembleia com o tema: 'Solidariedade, Caminho para a Paz' e o lema 'Conquistando Direitos, Semeando a Paz' e por último, em 2005 houve a 5ª Assembleia que teve como tema " Mística da Pastoral do Menor" e o Lema 'Seguir Jesus no compromisso com as crianças e adolescentes empobrecidos'. Conferir em Princípios, Diretrizes e Organização da Pastoral do Menor (2005).

prática educativa libertadora que considerasse os meninos e meninas como sujeitos críticos e atuantes no contexto histórico que os desumaniza. O Movimento ainda hoje objetiva divulgar o seu trabalho em nível nacional, investir na formação dos educadores sociais para atuarem com maior qualidade na comunidade e lutar pela defesa dos direitos das crianças e adolescentes em situação de rua, respeitando, ouvindo e acolhendo as suas sugestões para a implantação de políticas públicas (MNMMR, 1985).

Para o Movimento Nacional³², o educador social deve acreditar no potencial transformador dos meninos e meninas de rua, concebendo-os como sujeitos históricos, valorizar a participação deles na elaboração de propostas que melhor atendam as suas demandas e colaborar com os educandos na construção de projetos de vida.

O terceiro momento da Educação Social de rua é marcado pela institucionalização da profissão Educador Social pela Secretaria do Menor de São Paulo, criada pelo Decreto 27.981 de 23/12/1987 no governo de Orestes Quécia.

A Secretaria foi coordenada por Alda Marco Antônio, a qual definiu que o público específico a ser atendido deveria ser os meninos e meninas tidos de rua, aquelas vítimas de violência doméstica e crianças e adolescentes advindos de comunidades pobres da cidade de São Paulo. Tendo definido o público beneficiário dos trabalhos promovidos pela Secretaria, Alda desafiou o caráter universalista de programas estatais e implantou uma prática de caráter particular, voltada a atender prioritariamente a infância e a juventude de classes sociais menos privilegiadas.

Tendo estabelecido o seu âmbito de atuação, a Secretaria, enquanto programa do Governo do Estado, criou um conjunto de projetos destinados a atender os meninos ditos de rua, como as casas abertas, espaço em que se desenvolviam atividades educativas nas quais se permitia um maior conhecimento da criança atendida; os clubes da turma, nos quais havia as atividades de lazer e esporte; a Casa Renascer, que atendia os sujeitos usuários de drogas com idade até

³² Atualmente, o Movimento estrutura-se em três níveis de comissão: local, com cem comissões; estadual, com vinte e três e nacional, com um Conselho. As ações desenvolvidas pelo MNMMR são realizadas em projetos, como: Fortalecimento e Interiorização do Movimento, Conquista e Defesa da Criança e do Adolescente, Formação e Organização de Meninos e Meninas e Formação de Educadores.

quatorze anos; as casas- moradia, destinadas ao acolhimento de adolescentes com idade superior a quatorze anos, em preparação para a inserção no mercado de trabalho e que não tinham nenhuma possibilidade de retorno para a casa dos seus genitores e o Programa de Incentivo ao Trabalho, que objetivava garantir o estágio dos meninos nas empresas de natureza estatal.

Além dos projetos mencionados, havia também os de caráter preventivo, desenvolvidos nas comunidades periféricas e visavam complementar as atividades escolares como o Circo-Escola, a Turma Faz-Arte e o Clube da Turma. Para atender os casos específicos de violência familiar, criaram também projetos como o SOS Criança, Serviço de Advocacia da Criança e a Rede Criança que capacitavam os funcionários do Estado para aprenderem a lidar com os meninos em situação de rua (GREGORI e SILVA, 2000).

Entende-se que alguns fatores contribuíram para a criação da estrutura organizacional da Secretaria do Menor de São Paulo, tais como: o desejo de Alda Marco Antônio e de toda a sua equipe de superar o modelo de atendimento desenvolvido pela Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), a insatisfação e a preocupação da população em relação ao número crescente de crianças nas ruas, a impossibilidade de instituições como a Pastoral do Menor atenderem o aumento demasiado dos meninos ditos de rua e o interesse do Governo Quéricia por essa questão, já que poderia servir-lhe como estratégia política.

Diante desse conjunto de razões, a Secretaria defendeu uma proposta tida como inovadora por enfatizar a idéia de um atendimento profissional aos educandos ditos de rua, em detrimento daquele com base no voluntarismo e na vocação dos educadores (GREGORI e SILVA, 2000).

Com essa intenção, a referida instituição estabeleceu duas exigências básicas para o contrato do educador de rua, sendo que a primeira delas é que esse profissional estivesse cursando ou já tivesse concluído uma graduação, geralmente nas áreas de Pedagogia, Sociologia, Psicologia e Serviço social e, a segunda, é que tivesse experiência na área de atuação com crianças e adolescentes em situação de rua. Foi de acordo com esses critérios estabelecidos que alguns educadores

advindos de instituições como Pastoral do Menor e Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, foram contratados pela Secretaria.

A partir da institucionalização da profissão, definiram sete tarefas básicas do educador. São elas: observar a dinâmica das crianças e adolescentes em situação de rua, a fim de identificar os seus valores e os contatos que eles mantinham com outros sujeitos sociais; perceber que recursos e instituições existiam na comunidade dos atendidos para posterior encaminhamento; desenvolver atividades educativas que valorizassem a história de vida dos meninos, esclarecê-los acerca das regras nos estabelecimentos de acolhimento da Secretaria; fornecer informações básicas para que os educandos e suas famílias tivessem acesso a alguns serviços de atendimento, como: saúde, educação, apoio psicológico e amparo legal; registrar a prática pedagógica e prestar conta dela a partir de relatórios, e participar dos momentos de formação (OLIVEIRA, 2004).

Pode-se dizer que a Secretaria, além de estabelecer as funções acima, possibilitou algumas conquistas significativas para o educador, tais como: um maior reconhecimento profissional na medida em que, pela primeira vez, apareceu a denominação Educador Social de Rua na carteira de trabalho, introduziu a idéia da formação profissional dos educadores em detrimento da idéia antes prevalente de vocação, tornou o educador mais conhecido no mercado de trabalho e divulgou as suas experiências com crianças e adolescentes tidos de rua, tanto em nível nacional como internacional.

Porém, esses avanços foram acompanhados também de alguns elementos obstaculizadores. Dentre eles, destaca-se que houve uma despolíticação do fazer educativo do educador porque ele se limitou apenas aos encaminhamentos dos aprendentes para as instituições de atendimentos, descartando a dimensão político-transformadora presente na ação educativa dos primeiros educadores. Além desse obstáculo, a Secretaria não se preocupou com o intercâmbio dos seus profissionais com outros de instituições tradicionais como a Pastoral do Menor e o MNMMR (OLIVEIRA, 2004).

A ausência de interação entre os educadores dificultou a consolidação da profissão, pois os dividiu entre os *profissionalizados* e sistematizadores da Educação Social atuantes na Secretaria, e os outros, oriundos de instituições não-

governamentais, considerados como *meros leigos* atuantes por vocação e carentes de fundamentação teórico-científica (OLIVEIRA, 2004).

Como resultado do apartheid entre os educadores, enfatizou-se cada vez mais a bipolaridade científico x senso comum, competentes x incompetentes, os comprometidos com a causa x os técnicos descomprometidos e os que privilegiavam o conhecimento científico x os que valorizavam a capacidade de amar os educandos.

Essa questão talvez tenha sido um dos “calcanhares de Aquiles” da Secretaria do Menor que, ao promover o reconhecimento profissional do educador para a sociedade, paradoxalmente o torna desconhecido de tal forma que não conseguiu de fato consolidar a sua própria categoria³³.

Como vimos anteriormente, atualmente no Brasil, existem movimentos de educadores que, de forma ainda embrionária, procuram superar algumas das divergências já mencionadas e estabelecer idéias compartilhadas entre eles, tendo como fim o fortalecimento da categoria, ainda em processo de consolidação. No entanto, embora existam essas iniciativas, parece que há muitos questionamentos desafiadores que ainda permanecem sem resposta no campo da Educação Social em fase de construção, o que dificulta definir com uma maior precisão o educador social, que às vezes ainda trabalha como um auxiliar do trabalho do assistente social.

³³ Obviamente existiram outros fatores que atrapalharam a consolidação da profissão, dentre eles o confronto com outras profissões e o fato de ela ser nova no contexto brasileiro.

CAP. 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICOS DA PESQUISA

Ander-Ega *apud* Lakatos (2001) define “pesquisa” como um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico a qual permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento. Quem se propõe a uma pesquisa assume o compromisso de aprender métodos e técnicas científicas que lhe auxiliarão a responder à problemática apontada, ao mesmo tempo, essa resposta deve ser colocada a serviço da sociedade e/ou da comunidade que deve ser beneficiada com a aplicação do novo conhecimento gerado nos indivíduos que a compõe. A partir dessa definição podemos afirmar que “pesquisar” é realizar um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve.

A curiosidade na observação do mundo é a etapa inicial de uma pesquisa, pois é justamente essa observação curiosa que gera então uma dúvida a respeito de algo que não conhecemos ou do qual duvidamos. E esta dúvida se expressa através de um questionamento, de uma pergunta, conforme destaca (Goldenberg, 1993):

A pesquisa inicia-se sempre de uma pergunta. Existem perguntas cujas respostas são encontradas na literatura. Há perguntas cujas respostas não são conhecidas. O pesquisador deve procurar respostas às perguntas que ainda não foram respondidas ou o foram de maneira incompleta, insatisfatória ou inadequada. Em suma, a finalidade é a busca de novos conhecimentos. O progresso do conhecimento baseado na pesquisa.

A curiosidade que impulsionou esta pesquisa foi cuidadosamente colocada na apresentação deste trabalho, tendo como pergunta problematizadora: quais as características da prática pedagógica dos educadores sociais?

No entanto, só a pergunta em si não é suficiente para se caracterizar uma “pesquisa”, precisamos estabelecer métodos e técnicas para podermos obter a resposta, devemos estabelecer um “método científico”. Para Lakatos (2001, p.83):

O método científico é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o

objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Há, porém, várias maneiras de trilhar este caminho, ou seja, várias formas de construir um método científico. Vamos então conhecer o percurso que fizemos neste trabalho, ou seja, os procedimentos metodológicos e técnicos que nos permitiram viajar ao encontro das respostas para nossa curiosidade.

3.1 Natureza dos dados

Quanto à natureza dos dados escolhemos fazer uma pesquisa qualitativa. Para Yin (2005) esta modalidade tem sua essência edificada em duas colunas: a) o uso da observação detalhada do mundo material feita pelo pesquisador e b) o fato de que esta observação é pautada necessariamente em um modelo teórico. Ou seja, esse tipo de pesquisa é alicerçado em alguns pressupostos básicos como a relação entre o sujeito pesquisador e o seu objeto de pesquisa, a indissociabilidade entre os aspectos subjetivos e objetivos e a construção intencional do conhecimento pelo investigador que, com base numa determinada teoria, dialoga com os sujeitos participantes a fim de compreender o fenômeno estudado, identificando as suas causas e conseqüências para um dado contexto, ou seja, os pesquisadores qualitativos devem analisar seus dados indutivamente e se preocuparem com o significado do processo e não simplesmente com os resultados e o produto.

3.2 Procedimento de coleta dos dados

Quanto ao procedimento de coleta de dados desta pesquisa qualitativa escolhemos o “estudo de caso”. Triviños (1987), afirma que “o estudo de caso” é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente determinando suas características que nos são dadas principalmente por duas

circunstâncias: a natureza e a abrangência da unidade e os suportes teóricos que servem de orientação para o trabalho do investigador. Para Gil (2002, p.54) esta modalidade:

Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. (...) Nas ciências, durante muito tempo, o estudo de caso foi encarado como procedimento pouco rigoroso, que serviria apenas para estudos de natureza exploratória. Hoje, porém, é encarado como delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos (GIL: 2002, 54).

Para Yin (2005) o estudo de caso é uma pesquisa empírica que engloba três características: a) investiga um fenômeno contemporâneo dentro do contexto do mundo real; b) as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não se apresentam claramente evidentes e; c) múltiplas fontes de evidência podem ser utilizadas.

Yin (2005) destaca algumas aplicações que podem ser evidenciadas para pesquisa através de estudos de caso: explicar a ligação causal em intervenções no mundo real, que se apresentam como mais complexas que as estratégias de pesquisa experimentais ou de levantamentos; descrever o contexto do mundo real, no qual a intervenção ocorre; explorar algumas situações nas quais a intervenção a ser avaliada não se apresenta claramente definida.

Um componente fundamental nessa pesquisa é a definição de um “caso” a ser estudado, um problema que confunde muitos pesquisadores. Para Yin (2005) em algumas situações uma única pessoa pode ser o caso a ser estudado, por exemplo, podemos estudar o caso de um paciente clínico, de um líder político, nessa situação, o próprio indivíduo em questão seria a unidade primária de análise. Mas o “caso”:

[...] também pode ser algum evento ou entidade que é menos definido do que um único indivíduo. [...] Como orientação geral, sua tentativa de definição da unidade de análise (e, portanto, do caso) está relacionada à maneira que você definiu as questões iniciais da pesquisa. (Yin, 2005, p. 43-44)

3.3 Unidade de análise: projeto: “Ponte de Encontro”

Através de pesquisa realizada em 1994 pela então Secretaria de Trabalho e Ação Social do Estado do Ceará (SAS) – hoje Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social – e pelo Sistema Nacional de Emprego (SINE), estimou-se haver cerca de 184 (cento e oitenta) crianças e adolescentes morando nas ruas de Fortaleza.

Nesse contexto, a Prefeitura Municipal de Fortaleza, cria através da Lei nº 7.488 a Fundação da Criança da Cidade (FUNCI) que, em 1999, passaria a se chamar de Fundação da Criança e da Família Cidadã, visto que no escopo do seu trabalho inseriu-se também a família.

A FUNCI passou a desenvolver programas e projetos para atender crianças, adolescentes submetidas a situações de exclusão social. Um desses programas, denominado de “Proteção e Abrigo” passou a executar o projeto “Da Rua para a Cidadania” com a finalidade de atender “crianças e adolescentes que fazem da rua o seu espaço de sobrevivência, especialmente aqueles sem referência familiar, com vínculos rompidos e/ou fragilizados que vivenciam situações de violência ou uso indevido de drogas”. Este projeto era composto de uma coordenação e uma equipe de educadores sociais de rua e atendia crianças e adolescentes que faziam da rua seu lugar de moradia.

Em junho de 2006, o projeto “Da Rua para a Cidadania” é totalmente reformulado e ampliado, passando a se chamar de projeto “Ponte de Encontro”. De acordo com informações obtidas através de uma técnica desse projeto, na época dessa mudança houve uma ampliação da equipe de educadores sociais de 20 (vinte) para 65 (sessenta e cinco). A técnica afirmou ainda que o “Ponte de Encontro” foi inspirado numa escola de Portugal chamada de “Escola da Ponte”, além de uma conquista de um sonho dos educadores que sonhavam com essa ampliação e que contou com o apoio e empenho da presidente da FUNCI na ocasião Glória Diógenes.

Alguns pontos forma fundamentais para a escolha do “Ponte de Encontro” para ser a unidade de análise de nossa pesquisa: a) por tratar-se de um projeto

governamental, fato que o coloca mais próximo de nosso objetivo principal; b) pela facilidade do acesso que tinha esse projeto nos aspectos físicos e de sociabilidade, esse porque a área geográfica que o projeto se situa está nas proximidades de minha residência e este por conhecer várias pessoas que trabalham nesta instituição e, principalmente, c) por ser um dos projetos que possui o maior número de educadores sociais atuando na rua nesta cidade.

O projeto “Ponte de Encontro” fica localizado a Rua São Paulo, 1750, bairro Jacarecanga, Fortaleza. Sua atuação está voltada para “crianças e adolescentes em situação de risco social, pessoal e moradia ou permanência no ambiente desfavorável da rua”. Um *folder* da instituição descreve:

“Atuamos através de diversas formas, sendo algumas delas: articulação coletiva, artes, esportes, mobilização político comunitária, à escuta qualitativa, à troca de saberes e experiências e à contextualização do universo em que estão inseridas as crianças e adolescentes atendidas, ressaltando nosso fundamento norteador principal: a arte do encontro e do encanto.”

3.4. A escolha dos sujeitos

O projeto “Ponte de Encontro” possui um quadro profissional constituído da seguinte forma:

- 01 (um) supervisor especial (coordenador geral);
- 01 supervisor do Albergue;
- 01 supervisor de área (responsável para organizar as atividades externas);
- 01 (um) supervisor administrativo;
- 65 (sessenta e cinco) educadores sociais;
- 02 (duas) assistentes sociais;
- 01 (um) técnico administrativo;

- 04 (quatro) vigilantes;
- 02 (dois) agentes administrativos;
- 02 (duas) cozinheiras;
- 01(uma) auxiliar de cozinha e
- 05 (cinco) motoristas.

Do total de 65 (sessenta e cinco) educadores sociais, apenas 27 (vinte e sete) trabalham nos logradouros públicos da cidade (praças, terminais de ônibus, pólos de lazer, ruas e avenidas), os demais atuam fazendo um trabalho preventivo em algumas comunidades, outros, na própria sede do projeto onde funciona um albergue provisório com capacidade para hospedar até 10 (dez) crianças. Esta constatação facilitou nosso trabalho, pois, para responder a problemática levantada nesta investigação nos interessava apenas a população de educadores do projeto “Ponte de Encontro” que utilizavam “a rua” – os logradouros públicos - como lócus de seu trabalho, ou seja, o grupo de 27 educadores. Tínhamos agora a tarefa de obter uma amostragem representativa que possibilitaria a melhor descrição possível desta população.

Minayo (2001), ao discutir sobre a questão da amostragem na pesquisa qualitativa, afirma que o critério de representatividade da amostragem na pesquisa qualitativa não é numérico como na pesquisa quantitativa, mas o critério fundamental é a possibilidade de incursão, ou seja, é que o pesquisador seja capaz de compreender o objeto de estudo. Dessa forma, os sujeitos sociais devem ser pesquisados em número suficiente para permitir a reincidência de informações ou saturação dos dados, situação ocorrida quando nenhuma informação nova é acrescentada com a continuidade do processo de pesquisa.

Nesta perspectiva Michelat (1982) in Meksenas (2002, p. 130) afirma:

Numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidos em função de critérios que nada tem de probalísticas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico.

Constatamos então que 05 (cinco) educadores sociais - estratificação que representa 18,5% dos educadores sociais da população do projeto “Ponte de

Encontro” que atua na rua - configurou a amostragem necessária para nosso objeto de estudo.

Com base nos estudos realizados sobre a pesquisa qualitativa levamos em consideração dois critérios na escolha da amostragem:

a) A “experiência”, pois “[...] convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (Alberti 2005, p. 32-33). Dessa forma, estabelecemos que para fazer parte da nossa amostragem o educador social deveria está exercendo sua função a, pelo menos, 01 (um) ano;

b) A “espontaneidade” ou “livre adesão”, já que existem pessoas “[...] que por mais representativas que sejam para falar de determinado assunto, simplesmente não se interessaram por, ou não podem, explorar extensivamente sua experiência de vida e discorrer sobre o passado” (Idem, p.33). Sendo assim, elegemos os três primeiros educadores sociais de cada gênero que se manifestaram espontaneamente para comporem a amostragem desta investigação;

3.5 Técnica para obtenção dos dados

Uma vez definidos os sujeitos escolhemos a entrevista semi-estruturada como a principal técnica utilizada para a coleta de dados. Uma entrevista semi-estruturada é aquela que “[...] apesar de seguirem um roteiro elaborado previamente e com subtemas do interesse do pesquisador, garantem aos sujeitos pesquisados uma livre manifestação do pensamento e de opinião” (Meksenas, 2002, p.131).

A entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Para Triviños (1987), este traço favorece não só a descrição dos fenômenos, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade em atuações específicas ou mais amplas.

O roteiro dessa entrevista foi elaborado com os seguintes focos de análise:

- Percepção que o Educador Social tem do projeto “Ponto de Encontro”;
- Auto-conceituação e definição de suas atribuições;
- Contextualização das circunstâncias e motivações que o levaram (levam) a atuar nesta profissão;
- Principais atividades/práticas desenvolvidas;
- Desafios enfrentados no trabalho educativo (obs.: provocação dos aspectos relacionado a formação, dimensão política e econômica do trabalho);
- Como o educador lida/supera os desafios;
- Percepção do educador sobre o educando;
- A relação que faz entre seu trabalho com o papel da família, da escola e de toda a rede de atendimento;
- Outras considerações livres.

Todas as entrevistas foram realizadas no projeto “Ponte de Encontro” numa sala disponibilizada pela coordenação deste projeto, em horários de trabalho previamente agendados.

Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete, a média de duração de cada entrevista foi de uma hora. Após os dados coletados, obtivemos um material bruto de aproximadamente seis horas de falas gravadas que foram transcritas posteriormente para análise.

Além da pesquisa semi-estruturada utilizamos a observação livre de algumas atividades realizadas por estes educadores sociais nos logradouros públicos. As informações coletadas aqui foram organizadas num breve diário de campo e serviram de complementação nas análises dos dados.

Usamos como fontes secundárias: fotos, relatório de atividades, projeto pedagógico e, complementamos as informações com algumas entrevistas informais com técnicos do “Ponte de Encontro”.

3.6 Procedimento de análise dos dados

Yin (2005) destaca que a realização da análise de um estudo de caso é uma tarefa particularmente desafiadora, pois não há estratégias e técnicas bem definidas, podendo ser utilizadas várias ferramentas e técnicas de manipulação, contudo, deve haver um esforço para se construir uma estratégia analítica geral. Neste sentido, comungamos com Gonçalves (2001, p.63) quando afirma que:

“[...] pesquisadores, de posse de elementos próprios do campo da investigação social, têm o poder de criar o seu próprio caminho, e, ao narrarem os seus percursos, poderão evidenciar o método como aquilo que se construiu ao caminhar. [...] Assim, a criatividade é um poderoso elemento do processo da pesquisa”.

Desta forma, de posse das entrevistas transcritas e de todas as informações que obtivemos nos demais documentos, além dos fichamentos das leituras bibliográficas, percebemos que a nossa primeira tarefa seria encontrar uma maneira de organiza todo essa material. Então, organizamos uma tabela com a síntese das transcrições:

QUESTÃO NORTEADORA	RESPOSTA DE CADA EDUCADOR				
	Ed. A	Ed. B	Ed. C	Ed. D	Ed. E
1ª questão	Resp. A	Resp. B	Resp. C	Resp. D	Resp. E
2ª questão	Resp. A	Resp. B	Resp. C	Resp. D	Resp. E
...

Percebe-se que na tabela atribuímos uma letra a cada sujeito da pesquisa para preservar suas identidades, as respostas foram classificadas de acordo com cada questão norteadora da entrevista, confrontando as falas de cada educador sobre cada questão chave, uma após a outra, combinando e recombinao as evidências.

Em seguida, examinamos com cuidado todos os resultados que possuíamos, através da técnica da triangulação, ou seja, buscando uma compreensão profunda dos depoimentos coletados, confrontando-os com os conteúdos dos documentos selecionados, com o referencial teórico e com todas as demais observações procurando manter um encadeamento lógico das evidências. Yin (2005) destaca que a triangulação de fontes múltiplas de dados pode aumentar sobremaneira a qualidade do estudo de caso e sua possibilidade de generalização analítica a partir de pontos de vista teóricos e hipóteses diferentes.

Por último, os resultados obtidos nos permitiram organizar algumas categorias de análises que serão interpretadas e apresentadas no próximo capítulo.

CAP. 4 - CARACTERIZANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES SOCIAIS DO “PROJETO PONTE DE ENCONTRO”

Ao analisarmos a literatura sobre os fundamentos da “Política Oficial” de atendimento as crianças e adolescentes em situação de rua no Brasil, encontramos três tendências pedagógicas, assim sintetizadas por Rossato (2003):

- a) policíaca, fundada numa tendência pedagógica repressiva;
- b) salvacionista, ancorada na tendência pedagógica assistencialista;
- c) e, crítica, baseada numa tendência pedagógica alternativa que se contrapõe às duas anteriores.

A primeira tendência (policíaca) encontra amparo na concepção que as crianças e adolescentes que estão nas ruas são potencialmente bandidos e criminosos. Reforçando a tese de Damatta (1986):

[...] na rua [...] se corre o grave risco de ser confundido com quem é “ninguém”. E entre ser alguém e ser ninguém há um mundo no caso brasileiro. Um universo ou abismo que passa pela construção do espaço da casa, com seu aconchego e sua rede imperativa de relações calorosas, e o espaço da rua, com seu anonimato e sua insegurança, suas leis e sua polícia.

Para Passeti (2004, p. 364) esta concepção é uma forte herança do “Código de Menores” de 1979 que:

[...]explicitou a estigmatização das crianças pobres como ‘menores’ e delinqüentes em potencial através da noção de ‘situação irregular expressa no art. 2º’ : para os efeitos deste Código considera-se em situação irregular o menor I: privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente em razão de: falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; II vítima de maus- tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsáveis;III- em perigo moral devido: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; IV privado de representação ou assistência legal, pela eventual falta dos pais ou responsável; V com desvio de conduta em virtude de uma grave inadaptação familiar ou comunitária; VI- autor de ato infracional.

De acordo com Rossato (2003) esta imagem das crianças e adolescentes em situação de rua como “*elementos antisociais*” ainda é bastante presente no Brasil

e este fator condiciona as expectativas quanto ao futuro destas crianças e adolescentes e legitima as cobranças de setores da sociedade pela intensificação das medidas repressivas, como a redução da maioridade penal.

A segunda tendência (salvacionista), trás a idéia de que as crianças e adolescentes em situação de rua vistos como:

[...] abandonados, inocentes corrompidos, incapazes de decidir, perdidos na rua, infelizes andarilhos, indefesas vítimas expostas à violência, desafortunados, desenganados, jogados, desesperados, entre outras representações possíveis e relacionadas. (ROSSATO, idem, p. 68-69)

As crianças e adolescentes são vítimas do mal que está na sociedade e precisam de atenção, de caridade. Desta maneira, afirma Rossato (idem-ibidem) a linha política salvacionista se orienta por uma pedagogia assistencialista que objetiva retirar os meninos e meninas do *mundo da rua* e todas as possibilidades de delinqüência que esta oferece. O fundamento desta política é basicamente a idéia de que o problema tem como causa na pobreza e na desestruturação da família, dos lares.

As medidas assistencialistas, a filantropia, é a estratégia para *salvá-los* da vida na rua. Encontramos aqui fortes traços de várias tendências da Educação Social Européia, como apresentamos anteriormente.

A terceira tendência (crítica) tem sua fundamentação na “Teoria Crítica da Sociedade³⁴”, enfatizando os fundamentos da desigualdade social. Desta forma, o problema dos meninos e meninas em situação de rua é visto como sendo “a ponta de um `grande iceberg social´, levando a que se questione as medidas assistencialistas” e apontando para uma nova política-pedagógica”. (idem-ibidem, p.93)

³⁴ Teoria Crítica da Sociedade é abordagem teórica que, contrapondo-se à Teoria Tradicional, de tipo cartesiano, busca unir teoria e prática, ou seja, incorporar ao pensamento tradicional dos filósofos uma tensão com o presente. A Teoria Crítica da Sociedade tem um início definido a partir de um ensaio-manifesto, publicado por Max Horkheimer em 1937, intitulado “*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*”. Foi utilizada, criticada e superada por diversos pensadores e cientistas sociais, em face de sua própria construção como teoria, que é auto-crítica por definição. A Teoria Crítica é comumente associada à Escola de Frankfurt. In.: **Teoria Crítica**, disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_Cr%C3%ADtica>, acesso em 22/06/2009.

Nesta perspectiva, as crianças e adolescentes em situação de rua devem ser percebidas como sujeitos, e não como problemas ou objetos de intervenção. É preciso entender o mundo destas crianças e adolescentes, e contribuir para que elas mesmas possam refletir a própria realidade na qual estão inseridos, as causas políticas e sociais da sua situação e, assim, permitir-lhes decidir sobre os rumos das suas próprias vidas.

Nesta tendência crítica, que Rossato batizou de “Tendência Pedagógica Alternativa” encontramos elementos relacionados às conquistas obtidas com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, e que normatizou uma política de direitos da criança e do adolescente, mas, sobretudo, aos princípios contidos na “Educação Popular”, principalmente, na obra de Paulo Freire, autor que escolhemos como o principal referencial teórico desse trabalho e que aponta uma “educação como prática de liberdade”.

Não compreendemos que estas 3 (três) tendências pedagógicas aconteçam de forma absolutamente isolada uma das outras, de forma cartesiana, ao contrário, é possível que na observação da prática pedagógica do educador social encontremos elementos que hora caracterize a primeira, hora a segunda e hora a última, com mais ou menos intensidade em cada uma. Também não pretendemos que estas tendências sejam as únicas existentes, mas, apenas, as que elegemos para servir de referências na análise aqui proposta sobre as características da prática pedagógica dos sujeitos desta pesquisa.

A partir das questões norteadoras desta pesquisa e dos resultados obtidos através do confronto entre as transcrições das entrevistas, observações de campo, documentos e de nosso referencial teórico, organizamos e categorizamos os resultados da seguinte forma: a) Educadores sociais: trajetórias e motivações profissionais e b) Abordagem de rua: a prática pedagógica dos educadores sociais.

4.1. Educadores social: trajetórias e motivações profissionais

Acreditamos que no processo educativo, a prática pedagógica tem uma relação direta com a maneira que o educador se percebe/define neste processo. Uma situação ocorrida com Paulo Freire nos serve para exemplificar esta afirmativa:

[..] a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade. É porque sempre pensei assim que, às vezes, se discute se sou ou não um educador. Foi isto que, recentemente, ocorreu em um encontro realizado na UNESCO, em Paris, me disse um dos que dele participaram, em que representantes latino-americanos negavam a mim a condição de educador. Não a eles, é óbvio. Criticavam em mim o que lhes parecia minha politização exagerada. Não percebiam, porém, que, ao negarem a mim a condição de educador, por ser demasiado político, eram tão políticos quanto eu. Certamente, contudo, numa posição contrária à minha. Neutros é que nem eram nem poderiam ser. (FREIRE, 1997, p.5)

Portanto, levantamos esta questão com os educadores sociais do projeto “Ponte de Encontro”: como você se define e qual seu papel enquanto educador?

As respostas apontaram claramente duas, das três perspectivas pedagógicas que apresentamos inicialmente:

a) a **salvacionista**:

Os educadores são os anjinhos, os anjos para os que estão precisando. Nós ajudamos a ter uma vida melhor e mais digna. E a gente precisa trabalhar mais. O pouco que a gente dá pra eles já é muito. (Ed. D)

Encontramos no vocábulo “anjinho” a metáfora salvacionista, o anjo³⁵ é aquele que vem ao auxílio do necessitado, do desprovido, para resgatá-lo, ajudá-lo, mas, sobretudo, para salvá-lo do perigo que é incapaz de enfrentar sozinho. O anjo por sua vez, como um enviado de “Deus”, é melhor que aquele que necessita de auxílio, pois está numa situação superior e precisa descer para ir ao encontro daquele que está lá em baixo, veja: “O pouco que a gente dá pra eles já é muito”. Trás uma separação bem clara presente nessa percepção, aquele que está na graça

³⁵ Ser espiritual que segundo a Teologia Cristã, a Hebraica e a Islâmica, serve de mensageiro entre Deus e os homens. Pessoa bondosa, virtuosa, caritativa (Ferreira, 1999, p.145)

e aquele que está na desgraça. Em síntese, este discurso se pauta num referencial religioso que serve apenas para manter o “oprimido” como o culpado, o pecador. Ocultando as relações de poder, dominação e injustiça social. Esta percepção é sempre perigosa, pois, de acordo com Adorno (1993, p.19-20):

Ajustando-nos à fraqueza dos oprimidos, confirmamos nesta fraqueza o pressuposto da dominação e desenvolvemos nós próprios a medida da grosseria, obtusidade e brutalidade que é necessária para o exercício da dominação.

b) e a crítica:

O educador precisa perceber o espaço social onde ele tá pra atuar neste espaço como educador. Então eu vejo o educador assim como aquele que percebe um espaço de uma dívida social e histórica, de um espaço de exploração, de um espaço de vulnerabilidade social, e conseguindo perceber tenta ajudar outras pessoas a perceber o que eles não conseguem que é muito difícil conseguir. E para isso o bom educador tem que pensar em metodologia, tem que ter compromisso, tem que ter noção ética. [...] Tem muita gente aqui ainda que existe e tá disposto a meter o pé nesse negócio. (Ed. A)

Percebemos claramente que nesta verbalização encontramos a concepção de um “educador” que deve está sempre em processo de compreensão da realidade, provocando junto aos educandos reflexões críticas dos mecanismos de dominação presentes nos espaços sociais, numa tentativa de desmascarar os condicionantes da suas consciências, para a partir daí poderem superá-los e reconstruírem suas histórias, pois, como afirma Freire (1987. p.32): “Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes”, pois, a “ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (idem, p. 52). Aqui não está presente a idéia de que um é melhor que o outro, mas, neste processo educativo, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (idem, ibidem, p. 39).

Estas duas definições sintetizam e caracterizaram todas as demais respostas sobre este ponto. Porém, quando o “Ed. A” apresentou sua definição de educador social, levantamos outra questão: “você acha que todos os educadores do “Ponte de Encontro” estão neste seu conceito?” Sua resposta foi firme:

Não. Tá muito ao nível de idealização! [...] como nós vivemos numa sociedade que há uma demanda muito grande, uma carência muito grande de trabalho, uma carência muito grande de grana pra sobreviver. As pessoas vão entrando em coisas que aparecem, e uma das coisas que apareceram foi ser educador social. Então tem muita gente que é educador social, que se diz educador social que não pensa no compromisso numa prática ou numa construção libertária. Mas que tá no emprego. Então tem os educadores que tem essa noção de compromisso que chegaram aqui por outras vias, muitas vezes de embates sociais ou de percepções sociais que são importantes para a construção de um educador. Como também tem aqueles que vieram deixar o currículo que estão atrás de emprego e começam a atuar. Então não há uma educação social, há um trabalho social. Eu vejo duas coisas distintas, uma coisa é o educador social outra coisa é o trabalhador social. (Ed. A)

Esta fala deixou mais evidente à presença da lógica capitalista em que o trabalho se põe como uma necessidade de sobrevivência, de forma alienada, pois o sujeito não se dar conta da sua própria condição no mundo, transformando este campo da educação em mais um setor de uma “grande indústria” que precisa de operários para a produção, fazendo com que “os trabalhadores sociais” ingressem nesta área de educação social como sendo apenas mais uma possibilidade de emprego. O papel do educador social é de ser apenas uma mercadoria que cuida de outra mercadoria, no caso, as crianças e adolescentes em situação de rua. Reforçando a visão “salvacionista”, em que o educador é o “enviado” para uma missão que o patrão determina.

Percebemos aqui a ausência de uma convergência importante: a existência de uma “identidade” do ser educador social. Talvez essa lacuna se deva, em parte, ao fato de ainda ser uma profissão embrionária neste país, criando aí duas personagens no cenário da educação social: “o educador militante” e o “educador operário”.

Desse modo é que passamos a refletir sobre uma das exigências que Paulo Freire (2002) apresenta em sua obra “Pedagogia da Autonomia”: “ensinar exige comprometimento”, categoria presente no educador militante e ausente no educador operário.

Buscando aprofundar esta questão, achamos necessário procurar entender melhor como cada sujeito de nossa pesquisa se tornou educador social,

isto seria possível através de um levantamento de suas trajetórias e motivações, e assim fizemos.

Percebemos anteriormente que uma particularidade da área de atuação dos educadores sociais é que ainda não há uma identidade profissional definida. Muitos são apenas “operários” do sistema educacional capitalista. Na “indústria” que os emprega podemos encontrar os perfis mais heterogêneos imagináveis. Sobretudo, nos aspecto da motivação.

Descobrir como cada educador teve o primeiro contato nesta área seria importante para entendermos suas escolhas. Sendo assim, passaremos a conhecer melhor os sujeitos de nossa pesquisa.

O “Ed. A” tem aproximadamente 28 anos, é estudante do curso de Filosofia e há 03 anos é educador do “Ponte de Encontro”, contou:

Na adolescência eu me voltei muito pra essa questão da cultura, da música e da poesia. Isso no movimento messejana, existia um movimento mais político, como os partidos. E nós começávamos a embrenhar pela via da cultura por questões políticas como a inseminação cultural, a vulnerabilidade social, e nisso eu fui começando a perceber estas questões.

Meu pai foi educador social há dez anos, três anos atrás e minha mãe era professora. Meu pai deixou de ser educador social, foi trabalhar como corretor de imóveis, aí eu fui trabalhar com ele. Certo dia, vendo que não era muito a minha, e que não condizia com a minha prática, com minha forma de ver o mundo, [...] fui trabalhar no “Ponte” e fui gostando, e apesar de ganhar dez vezes menos, era essa a diferença do salário, eu tava me sentindo muito melhor.

Até então eu já tinha a prática, mas não sabia da existência do educador social, inclusive eu me sentia muito perdido porque nem me considerava artista e nem me considerava político. Quando eu cheguei no projeto percebi uma forma de atuar como educador social, e muito resumidamente foi isso: senti que encontrei o que eu queria fazer e tô fazendo desde então. (Ed. A)

A “Ed. B” possui uma idade aproximada de 35 anos, formada em Pedagogia, trabalha há 03 anos como educadora do “Ponte de Encontro”, descreve:

Eu trabalhei como professora com crianças. Faço parte da associação do meu bairro, eu estava sem trabalho e conheci uma pessoa ligada à prefeitura de Fortaleza, aí essa pessoa me convidou pra trabalhar. Eu morria de medo quando cheguei aqui. Meu primeiro contato foi no terminal do Lagoa onde tem muito menino. Me perguntei: e agora? Eu via toda aquela problemática, e dizia,

paciência, mas foi difícil. Eu achava que não ia agüentar. O curso de pedagogia me ajudou na psicologia. Eu também tive um suporte de experiência como professora. Eu fiz o curso de pedagogia e fui professora na periferia que não é diferente da rua. (Ed. B)

A “Ed. C” é uma jovem de aproximadamente 23 anos, possui o ensino médio e trabalha há 02 anos e 2 meses como educadora do “Ponte de Encontro”, disse:

Eu tava desempregada, já trabalhei de várias funções. Chegou uma pessoa que disse que tinha uma vaga e explicou como era e eu aceitei o trabalho. E quando conheci o trabalho me identifiquei. E não quero mais sair dessa área. É muito gratificante ganhar para ajudar. (Ed. C)

A “Ed. D” possui uma idade aproximada de 40 anos, formada em Pedagogia, trabalha há, aproximadamente, 03 anos como educadora do “Ponte de Encontro”, narra:

Fui líder comunitária. Trabalhei sempre humildemente nas comunidades, bom retorno, boa conversa, sempre fui comunicativa, professora, lutei por terreno, habitação. Desde nova trabalho com a comunidade. Deus mostrou este emprego pra mim. (Ed. D)

E por fim, o “Ed. E” que possui o ensino médio, tem 34 anos e trabalha no “Ponte de Encontro” há somente 01 ano, destacou:

Eu passei por uma crise pessoal e financeira. Morava perto de uma ONG e fui como voluntário na área de desenvolvimento econômico. E me descobri como educador, ficar interagindo, aprendendo e ensinado. (Ed. E)

Poderíamos afirmar que, apesar de uma educadora ter destacado que tinha medo quando começou trabalhar nessa área - talvez por conta do imaginário que a maior parte da sociedade brasileira tem sobre a rua como lugar de violência, como já expomos anteriormente - todos afirmaram que começaram a gostar da função de educador social, ou seja, estão motivados, como nos apresentam as verbalizações: “senti que encontrei o que eu queria fazer e tô fazendo desde então”, “E quando conheci o trabalho me identifiquei. E não quero mais sair dessa área”, “Deus mostrou este emprego pra mim”, “me descobri como educador, ficar

interagindo, aprendendo e ensinado”, e estas “motivações” serviriam para mostrar que há em todos comprometimento com o ato de educar. No entanto, precisamos perceber as contradições que aqui se apresentam para evitarmos armadilhas em nossa interpretação.

Percebemos claramente que a trajetória dos nossos sujeitos é fortuita, ou seja, marcada pelo acaso: “Quando eu cheguei no projeto percebi uma forma de atuar como educador social”, “eu estava sem trabalho e conheci uma pessoa ligada à prefeitura de Fortaleza, aí essa pessoa me convidou pra trabalhar”, “Eu tava desempregada [...] Chegou uma pessoa que disse que tinha uma vaga e explicou como era e eu aceitei o trabalho”, sendo assim, estão sendo “educadores sociais” porque a necessidade de sobrevivência imposta pela lógica capitalista foi “abençoada” com uma oportunidade de trabalho: “Deus mostrou este emprego para mim”, e não fruto de uma opção livre, de uma escolha individual. Reforçando a tese de Marx (1978, p. 125) quando afirma que na sociedade capitalista:

[...] os indivíduos podem passar com facilidade de um trabalho a outro na qual o gênero determinado de trabalho é fortuito e, portanto, é-lhe indiferente. Nesse caso, o trabalho se converteu, não só como uma categoria, mas na efetividade, em um meio de produzir riqueza geral, deixando, como determinação de se confundir com o indivíduo em sua particularidade.

Trazendo esta reflexão para o campo da educação e considerando que poderia haver educadores que estão simplesmente porque foi a oportunidade que surgiu, que é um “quebra galho”, tem-se um risco muito grande de não haver no educador o comprometimento suficiente que o ato de educar exige. E neste caso, o educador social, indiferente ao seu verdadeiro papel, poderia utilizar a prática educativa para prejudicar as crianças e adolescentes, pois, enquanto educadores “Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso” (Freire, 1997, p. 32). Ao contrário, quando o educador tem convicção da importância e da dignidade da tarefa assumida, tem “responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribui para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo”. (Idem, p. 32)

4.2 Abordagem de rua: a prática pedagógica dos educadores sociais

De acordo com o Ferreira (1999, p.13) por “abordar” pode-se entender “achegar-se, aproximar-se de (alguém)”, para o Projeto “Ponte de Encontro” a expressão “abordagem de rua” é o termo utilizado para denominar a metodologia utilizada pelo educador social durante todo o processo de desenvolvimento de seu trabalho no âmbito da rua, sendo assim, tem-se num determinado momento esta conotação de “aproximação” , ou seja, ele vai se aproximar da criança e/ou do adolescente ou de outros atores. No entanto, o sentido da “abordagem de rua” é mais amplo, composto por quatro etapas: observação, formação de vínculos, processo educativo participativo e encaminhamentos.

4.2.1 A observação:

Segundo a “Proposta Pedagógica do Projeto Ponte de Encontro” a observação: “Consiste no contato inicial onde são observadas a dinâmica desses meninos e meninas e do espaço onde se encontram” (tal qual, p. 05). Este momento de “observação” não é uma estratégia exclusiva do “Ponte de Encontro”, pois na maioria da literatura sobre educação social de rua encontramos esta estratégia como “indispensável” à realização do trabalho do educador social. Graciane (1997, p. 219), por exemplo, afirma que:

Essa fase do trabalho é muito sensível e importante já que demanda paciência e exclui o imediatismo, pois estamos tentando iniciar o trabalho educativo, procurando conhecer as crianças e a realidade em que vivem [...] conhecer os locais e a realidade na qual iremos atuar é muito importante para não cometermos certos erros que podem atrapalhar o processo.

Dessa forma, o educador social costuma iniciar seu trabalho observando o movimento de pessoas, identificando de longe as crianças e adolescentes em situação de rua, os pedintes, os trabalhadores, o que estão usando algum tipo de droga, brincando, dormindo ao chão.



Educadora do “Ponte de Encontro” observa um adolescente dormindo na rua.

(Foto 3: Erlon Barros)

O educador social sempre pode se deparar com um mundo estranho na rua, uma situação nova sempre pode ocorrer, por mais anos de experiência que ele tenha de trabalho numa mesma área geográfica. Novas crianças e/ou adolescentes chegam ou, de repente, vários policiais aparecem agitados porque aconteceu um assalto, uma briga por disputa de drogas. Enfim, são inúmeras situações que exigem do educador social um “saber” sobre o território que está pisando.



Educador do “Ponte de Encontro” buscando informações com guarda municipal

(Foto 4: Erlon Barros)



Educador do “Ponte de Encontro” buscando informações com comerciantes

(Foto 5: Erlon Barros)

Como constatamos nas fotos acima, esta “observação” não é apenas visual, ela exige contatos com inúmeros atores presentes na área de trabalho, uma complexa rede de informantes se constitui com aqueles que estavam ali há mais tempo e que podem dar detalhes aos educadores sociais quanto a área de abordagem; são taxistas, policiais, guardas municipais, comerciantes, vendedores ambulantes, todos membros de uma parceria imprescindível para que os educadores possam apreender a realidade do seu contexto laboral.

Constatamos que realmente há uma grande importância ao momento de observação na prática educativa dos educadores sociais que atuam nas ruas: “a primeira coisa que a gente tem que fazer é sentir o clima” (Ed.D), “o pessoal sabe mais que a gente porque mais tempo aqui, por isso a gente precisa se informar com eles” (Ed.E). Nas observações de campo verificamos que os educadores sociais do “Ponte de Encontro” possuem, de fato, uma habilidade muito grande de “percepção”, são capazes de compreender coisas que uma pessoa que está apenas passando na área jamais se daria conta, por exemplo, uma simples movimentação de pessoas, pode ser a) uma armação para um assalto; b) uma reunião do grupo de “moradores de rua” para partilhar uma merenda ou para fazer uma brincadeira, etc. Também são verdadeiros “diplomatas” sendo capazes de conquistar a confiança e arrancar informações importantes de vários grupos de pessoas que partilham o mesmo

espaço, e que, às vezes, possuem relações antagônicas, como os “pais de rua³⁶” e os policiais.

Paulo Freire nos alerta que educar exige apreensão da realidade, mas essa apreensão não pode ser apenas no sentido de perceber para se adaptar a essa realidade, ao contrário, exige um desejo de transformação da realidade:

Em 1974, participei, em Genebra, com Ivan Illich, de um encontro patrocinado pelo Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas em que retomamos, Illich, o conceito de “desescolarização” e eu, o de “conscientização”, para o qual escrevi um pequeno documento. Este texto de que vou agora citar boa parte em lugar de puramente a ele remeter o leitor ou a leitora, foi publicado inicialmente pela revista *RISO*, do Conselho Mundial de Igrejas, em 1975. “... Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade. (FREIRE, 1997, p.53)

Desta forma, o desvelamento ou a percepção da realidade precisa ser compreendido como uma etapa inicial, necessária, para que o educador social compreenda a dinâmica da luta de classes presente na sociedade, as diferentes dimensões que podem estar presentes no ato de educar e, a partir dessa melhor compreensão, obtenha mais segurança na condução de sua prática educativa, colocando-a a serviço da transformação desta realidade.

Nesta tarefa de refletir sobre as diferentes dimensões presentes na prática dos educadores sociais, concluímos que seria imprescindível conhecer como

³⁶ A expressão “pais ou mães de rua” é comumente utilizada pelos educadores sociais do “Ponte de Encontro” para descrever as pessoas adultas que moram nas ruas e que, de certa forma, tornaram-se “referências” para os mais jovens. No entanto, esta referência às vezes é apenas no sentido repressivo, pois o mais velho é aquele que tem mais força, é mais “vivido” logo ele manda. É comum os “pais e mães” de ruas obrigarem as crianças pedir esmola ou até mesmo roubar para eles/elas, normalmente, se acham os donos da área e, sendo assim, cobram impostos dos demais para que ali permaneçam e, em caso de descumprimento dessas “regras” os mais jovens podem ser agredidos fisicamente ou até mesmo banidos da área pelos mais velhos. Vêm a polícia como uma ameaça constante.

os educadores sociais olham, observam os meninos e meninas em situação de rua. E por isso levantamos a seguinte questão para nossos sujeitos: como você percebe as crianças e/ou adolescentes que estão na rua?

As respostas transitam entre duas concepções:

a) a criança/adolescente é vista como uma vítima da sociedade:

- “É uma relação delicada. A criança é aquela que realmente precisa de ajuda” (Ed.B);



A foto pretende representar um olhar sobre a criança como vítima social

(Foto 6: Erlon Barros)

b) a criança/adolescente é vista como sujeito de direitos, com potencialidades.

- É uma figura extremamente complexa e mais variada, fruto de uma vida que tá dentro de um mundo que a agrediu. E esta vida precisa se perceber como uma vida agredida. Eu tento ajudar a perceber que este mundo que agrediu pode ser desconstruído ou revisto, repensado. (Ed. A)

- Não vejo eles com trombadinha e marginal, mas como alguém que tem um futuro, e eu estou lá pra ajudar nisso. Eu passo para eles saírem da rua, voltarem pra casa, construir uma família, e estudar. Mas depende muito deles. E eu não considero meninos de rua, mas meninos que estão na rua. (Ed. D)



A foto pretende representar um olhar sobre a criança como sujeito de direitos

(Foto 7 – Autor desconhecido, In: <<http://images.google.com.br>>)

Sendo que em alguns momentos das falas estas duas concepções de misturam:

A criança e o adolescente é uma estrela que não brilha. A miséria e a droga apagou o brilho, e a gente tenta fazer ele acreditar que ele pode brilhar. Dar apoio que ele pode chegar a diante.

O antropólogo Darcy Ribeiro escreveu numa crônica para o jornal Folha de São Paulo que, quando se trata de “menino de rua”: “As pessoas são classificáveis, para mim, em duas categorias. As que gostam e as que detestam” (Ribeiro In. LEITE, 2001, p.49).

No primeiro capítulo deste trabalho fizemos uma breve apresentação dos “meninos de rua” no Brasil, vimos que o problema não é recente, já no início da colonização encontramos os primeiros casos, vimos também estas duas categorias bem configuradas “as que gostam e as que detestam”.

As que detestam são as que consideram os meninos de rua perigosos, violentos, ladrões e pregam uma intervenção repressiva e violenta para “enfrentá-los”.



A foto pretende representar um olhar sobre a criança como pessoas perigosas

(Foto 8 – Autor desconhecido, In: <<http://images.google.com.br>>)

Vimos ainda que esta concepção possui uma forte relação com o “código de menores”, fundado numa concepção pedagógica “policíaca”, ou seja, numa abordagem repressiva que embasava as políticas do Estado com este público. Felizmente, não percebemos estes elementos presentes nos educadores sociais pesquisados do “Ponte de Encontro”.

Já “as que gostam” podem ser subdivididas em dois principais grupos:

O primeiro deles é composto pelos que têm pena desses meninos. Essas pessoas imaginam que os meninos de rua são uns pobres coitados, uns deserdados de sorte, que trazem consigo a marca da infelicidade, que são vítimas sociais e que a rua é um perigo para a sua sobrevivência. (LEITE, 2001, p. 49)

Esta concepção está bem presente na percepção de alguns educadores do “Ponte de Encontro”: “A criança é aquela que realmente precisa de ajuda”(Ed.B), “ A criança e o adolescente é uma estrela que não brilha” (Ed. E) e, sendo assim, “O pouco que a gente dá pra eles já é muito”. (Ed. D)”. Vimos também no primeiro capítulo deste trabalho que esta concepção tem uma relação com propostas de abordagens que se tornaram alternativas à concepção repressiva, como a abordagem inicial da Pastoral do Menor, da campanha da fraternidade da Igreja Católica: “Quem acolhe o menor a Mim acolhe”, que expomos anteriormente. Esta

perspectiva apresenta uma concepção pedagógica “salvacionista”, ou seja, fundada numa abordagem assistencialista.

Num encontro com educadores de rua realizado em São Paulo, em 1985, Freire (1985, p. 12) fez uma dura crítica aos educadores desta tendência “salvacionista”, quando colocou:

A pergunta dura que temos que fazer é o seguinte: Até que ponto vai ser possível, ou é possível, compreendendo essa concretude que vocês começam a compreender, com muita lucidez, inventar uma pedagogia que não seja a da conversão, no sentido referido, mas a do crescimento, que não se faz sem a transformação da realidade concreta que está gerando injustiças. O que vale dizer, se pensamos numa Pedagogia que ajude a preservação da sociedade tal qual ela está aí, esta sociedade irá continuar a preservar essa diferença radical entre os dois mundos.

Estes dois mundos são, ainda de acordo com Freire (1987, p.13), o do “opressor” e do “oprimido”, sendo comum aos “opressores” se gratificarem por suas “falsas generosidades”, em dar esmolas, em promover os famosos “sopões” para os moradores de rua. Sobre este tipo de abordagem podemos ainda refletir sobre o que Freire (Idem, p. 17) nos diz na Pedagogia do Oprimido:

[...] a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira.

Nesta perspectiva freiriana encontramos o segundo grupo daqueles que “gostam”, constituído por pessoas que percebem as crianças e adolescentes como aqueles em:

[...] busca de reconhecimento e dignidade, mesmo nas ruas. São pessoas que percebem que é impossível impor aos meninos de rua regras e códigos de comportamento que lhe tirem a individualidade e

singularidade. Por isso, este grupo reconhece nos meninos características que lhe são fundamentais: criatividade, alegria e liberdade. Enfim, sentimentos e emoções comuns a todo jovem de qualquer classe social. (LEITE, 2001, p. 49-50)

Esta tendência, que aqui nomeamos de tendência pedagógica crítica, está presente num grupo de educadores sociais do “Ponte de Encontro”: “[...] esta vida precisa se perceber como uma vida agredida. Eu tento ajudar a perceber que este mundo que agrediu pode ser desconstruído ou revisto, repensado” (Ed. A), “Não vejo eles com trombadinha e marginal, mas como alguém que tem um futuro, e eu estou lá pra ajudar nisso” (Ed.D). Nesta perspectiva a educação pode se colocar a serviço da “prática da liberdade”, ou seja, de uma “pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (Fiori, in FREIRE, 1987, p. 5).

Analisaremos com mais detalhes como a prática pedagógica do educador social do projeto “Ponte de Encontro” se caracteriza a partir dos próximos tópicos da sua “abordagem de rua”.

4.2.2 A formação de vínculos

Aqui se tem o início uma relação de contatos físicos com as crianças e adolescentes, a fase do início do processo educativo direto, do “corpo a corpo”, da presença dos educadores sociais no universo de seus educandos.

Para o “Ponte de Encontro”, a “formação de vínculos”:

Nasce através de uma presença efetiva, afetiva e ativa, em que os educadores irão, através do diálogo, exercitar a escuta e a troca de experiências, buscando a construção de uma confiança mútua para o fortalecimento dos vínculos entre educador e educando. (Proposta Pedagógica)

Esta etapa é bastante desafiadora, pois nem sempre quem está na rua quer aproximação de um “estranho”, como podemos observar na fala do educador

B: “A gente trabalha nos terminais, andando no terminal e se aproxima da criança que está pedindo. A gente pergunta o que está acontecendo. A maioria deles fala, e outros correm”.

Em nossa observação de campo, perguntamos a educadora “D”:

- Por que há crianças que correm de vocês?

Sua resposta:

- Tem uns que acham que a gente é dos amarelinhos e por isso ficam com medo.

Insistimos:

- Quem são os amarelinhos e porque eles tem medo deles?

E a ed. D afirmou:

- São os educadores do governo do Estado, eles usam uma bata amarela e por isso são chamados de amarelinhos. Eles têm medo deles porque eles trabalham diferente da gente, fazem ameaça, querem tirar os meninos a força da rua.

Aqui percebemos à tendência pedagógica repressiva, políciaca, que mencionamos inicialmente, mas que não iremos aprofundar, pois não encontramos elementos que caracterizem esta postura na prática pedagógica dos educadores sociais do projeto “Ponte de Encontro”, dessa forma, voltamos o foco para estes educadores:

- E como vocês trabalham para se aproximarem deles?

A afirmativa da Ed. D:

- A gente já tem facilidade, a maioria já sabe que a gente é do “Ponte de Encontro” e eles sabem que nosso trabalho é pela amizade, que a gente só quer o bem deles, então eles querem bem a gente.

Realmente percebemos em nossa observação de campo que várias crianças quando percebiam a chegada dos educadores iam correndo a seu encontro, procuravam conversar, fazer algum pedido: “Tio, você vai me ajudar a tirar

os documentos?”, “Tia, quando é que vai ter uma brincadeira de novo pra gente no projeto?”, “Tio, quando é que vocês vão organizar outra festinha daquelas?”.

Uma relação bastante afetiva caracteriza de fato o contato destes educadores sociais com as crianças e adolescentes como podemos observar nas fotos:



Crianças que estavam praticando mendicância no Terminal da Parangaba correm ao encontro dos educadores sociais ao avistá-los
(Foto 9: Erlon Barros)



Adolescente reage com muita descontração à aproximação da educadora, brincado e rindo muito
(Foto 10: Erlon Barros)

Sobre esta aproximação entre os educadores sociais e as crianças/adolescentes que em situação de rua, Graciane (1997, p. 16) defende:

O educador de rua tem uma importância enorme para essas crianças e para a sociedade que deseja ser justa. Ele pode representar para elas a última esperança de sobrevivência; pode ser a última referência positiva de ser humano que elas terão. O primeiro encontro é decisivo para as crianças acostumadas a encontrar no seu dia-a-dia com o lojista indignado e a polícia que as persegue.

Percebemos então que a necessidade de criação do vínculo afetivo entre as crianças/adolescentes e os educadores sociais do projeto “Ponte de Encontro”, constitui o passo mais importante em sua ação educativa. Pois é dele que todas as demais intervenções dependerão. E talvez aqui também resida a principal diferença entre o trabalho do professor que chega à sala de aula, nos moldes de uma educação tradicional, e o trabalho do educador social ao chegar à rua. Enquanto o educador social precisa conhecer bem a realidade onde o educando se encontra e encontrar estratégias para estabelecer vínculo afetivo com este numa etapa indispensável ao processo de educar, o professor, simplesmente, pode chegar à sala de aula com “autoritarismo”, impondo o seu mundo, a sua “sabedoria” aos educandos, numa postura autoritária e impositiva que agride e desrespeita a liberdade das pessoas e sem que ao professor seja exigida uma aproximação afetiva com os alunos.

Uma aproximação afetiva pode ser entendida como uma ferramenta indispensável para se estabelecer o diálogo e, no caso dos educadores sociais, para construir uma educação dialógica, pois como afirma Freire (1987, p.45):

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Encontramos na prática pedagógica dos educadores sociais do “Ponte de Encontro” esses fortes indícios de uma educação amorosa e dialógica. Todavia, precisamos refletir um aspecto importante e bastante presente nas falas das crianças/adolescentes quando se aproximavam desses educadores, trata-se da utilização da expressão “tia”.

Observemos a fala:

[...] eles respeitam muito a gente. Colocou a bata vermelha e o crachá eles já te tratam com respeito e diferente, é só fazer o teste. Eles defendem a gente, tem um carinho, chama de tia. Eles tem uma referencia muito grande com a gente. Eles não tem uma pessoa da família que dá carinho e protege, e a gente faz isso. Eu adoro ser chamada de tia. Eles têm muito respeito pela gente e carinho. (Ed. C)

Freire (1997) dedica uma obra inteira para tratar desse tratamento entre professor e aluno marcado por uma relação de parentesco, o “tio”, a “tia”, referimo-nos ao trabalho intitulado de “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, aqui este educador afirma:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado *professora, sim; tia, não*, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de *tia*. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 1997b, p. 9)

O que Freire (idem) aponta aqui é uma armadilha que existe entre essa relação “tio, tia” e o real papel do educador, pois este precisa encarar sua tarefa como um trabalho profissional que exige “responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (idem,p.9), devendo recusar este tratamento de um parentesco inexistente.

Recusar a identificação da figura do *professor* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia* [...] A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da *professora*, de outro, desocultar a *sombra* ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. [...] Quem já viu dez mil “*tias*” fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado? (idem, ibidem, p.9)

Embutido na concepção de “tia” existe uma ideologia que pretende esconder a realidade, a contradição dialética entre o opressor e oprimido, deixando o educador míope e domesticado. Não é a relação de indivíduos, “tia” e “sobrinho” que está em jogo, é uma relação entre grupos antagônicos, entre opressores e oprimidos e, assim sendo, não pode se restringir a uma relação de afetividade parental. Não cabe ao educador social apenas o “cuidado” com seu sobrinho, cabe a ele tornar a educação um ato político que provoca com o educando problematizações sobre sua realidade e o auxilia na luta pela transformação da mesma, é tarefa deste educador a aliança com outros educadores “desafiando também os órgãos de sua categoria para que dêem o bom combate” e, ainda, “brigando por sua efetivação, sua formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática”. (FREIRE, 1997b, p. 9). Dessa forma, os educadores sociais precisam perceber que sua tarefa exige competência profissional, que precisa adquirir saberes que o diferenciem de um parente do educando, que não exige uma formação, bastando o “espontaneísmo”, e ainda ter bem claro que:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. (FREIRE, 1995, p. 46).

4.2.3 O processo educativo participativo

Nessa ocasião são planejadas ações respeitando as propostas e o poder de decisão do público sujeito no processo de concepção e construção desses momentos. A partir daí são formuladas seqüências de atividades e encaminhamentos que tornem a rua um espaço de ações reflexivas numa perspectiva libertadora, tendo como encaminhamento prioritário o fortalecimento dos laços familiares e comunitários saudáveis e a construção da autonomia e consciência como cidadãos(ãs) protagonistas de suas histórias pessoais e coletivas. (Proposta Pedagógica do Projeto Ponte de Encontro)

Percebe-se na proposta pedagógica do projeto “Ponte de Encontro” uma orientação bem definida para que o processo educativo nas ruas aconteça de forma participativa, ou seja, os educandos devem ser ouvidos desde o processo de planejamento de atividades e a execução das mesmas devem provocar reflexões sobre elas mesmas e sobre o seu ser no mundo, para que possam se assumir como protagonistas de suas histórias. Aqui encontramos forte influência do pensamento de Paulo Freire, quando descreve à relação participativa que o educador deve estabelecer com educando:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p.39)

É justamente nesta fase do “processo educativo participativo” que o educador social vai estabelecer uma relação de maior aproximação com as crianças e adolescentes que estão em situação de moradia nas ruas, através da realização de atividades previamente planejadas, normalmente, ações lúdicas, já que as brincadeiras, a arte-educação e os jogos aparecem sempre com destaque nas falas dos educadores sociais: “Minha prática como educador social é de construção

dialógica com as crianças e adolescentes [...]. Às vezes posso utilizar algum instrumento de arte-educação como o fanzine, ou como um vídeo”(Ed. A); “Tento me aproximar, levo lápis de cor, desenhar e conquistar. Depois começa a conversar, pega o endereço, faz visita, relatório e depois os encaminhamentos” (Ed.B); “No meu trabalho faço atividade esportiva, desenho e pintura, isso é bom para aproximar a gente deles” (Ed.C); “A gente leva brincadeiras, jogos, eles gostam e isso facilita nossa aproximação” (Ed.D).

Percebemos nas falas que as atividades lúdicas são instrumentos indispensáveis na conquista, no diálogo e na formação de vínculos entre os educadores sociais e as crianças e adolescentes. A este respeito Graciani (1997, p. 149) destaca que:

A criança de rua, brincando, afirma-se, constrói-se, revê-se no mundo, cria saber e conhecimento sobre seu universo, como ato de criação. No terreno da ludicidade, são bruxos, magos, reinventando a realidade.

Rojas (2007, p. 4), corroborando com Graciani, afirmar que:

No brincar com outras pessoas a criança aprende a viver socialmente, respeitando regras, cumprindo normas, esperando a sua vez e interagindo de uma forma mais organizada. No grupo, aprende a partilhar e a fazer um movimento rotativo tão importante para a socialização e o diálogo.

Dessa forma, reforça Rojas (1997), uma prática pedagógica alicerçada na interação afetiva construída no “brincar” pode ser mais positiva que numa atividade que repassa “raciocínios brilhantes” mecanicamente, pois permite que a aprendizagem seja construída por meio da alegria e do prazer.

Durante um jogo, uma brincadeira, o educador social pode puxar uma temática que pode está relacionada diretamente com a dinâmica da rua, com a família, com a escola, com o envolvimento do educando com as drogas, etc.

Observemos uma situação onde um educador social do “Ponte de Encontro” narra uma intervenção com uma adolescente durante o construção de um fanzine:

[...] uma vez uma adolescente, eu perguntei pra ela o que ela mais gostava na vida. Ela falou da irmã. E eu falei da questão da *cola*. Tem muito a questão do educador com o educando de saber se pode ou não falar isso. Mas eu falei cara, parece que tua relação mais valorosa é com a *cola*, tu dorme com ela, tu acorda com ela, tu chora por ela, tu fica alegre por ela. É de tua irmã mesmo que tu mais gosta ou o que tu mais gosta é a tua relação com a droga? Às vezes eu tô dizendo, que é a partir dessas perguntas, que é a partir desse diálogo que as pessoas se percebem e a partir desse perceber criar outras estratégias de vida. Isso é a minha prática como educador. (Ed. A)

O educador social precisa desenvolver uma capacidade de perceber o momento certo para explorar qualquer tema dentro de uma situação real.

Por exemplo, algumas brincadeiras das crianças e adolescentes de rua nos permitem evidenciar suas relações conflituosas com a família, com os policiais e com os traficantes [...]. Seu desenho [...] é uma forma de conceber-se no espaço e no tempo [...]. Normalmente o desenho retrata, por meio de seu recorte, vestígios de sua história de vida: traumas, dor, alegrias, projetos íntimos. (Graciani, 1997, p.154 e 157)

O educador social tem que saber interpretar e analisar as informações que ele obtém, pois saber perceber, ou ouvir a criança e o adolescente é um exercício que “transcende a fala, é um procedimento muito mais profundo. Para conhecer a criança é preciso aprender a vê-la e ouvi-la” (Idem, p. 157-158).

Este aprender a “vê-la e ouvi-la” é um exercício que se constrói com muita paciência, não é feito somente num dia ou numa semana, pode levar meses. Os educadores sociais organizam uma ficha “estudo de caso” para cada criança ou adolescente, a cada contato, transcreve as informações obtidas para seu “diário de campo” e transcreve posteriormente para a ficha de cada educando, vão construindo vínculos e ajudando a construir e desvendar a história de vida de cada educando.

Outra atividade bastante utilizada como instrumento estratégico para a formação deste vínculo entre educadores e educandos é a realização de passeios para praias, para a sede do projeto, para um campo de futebol, etc. Esta é uma atividade que desperta muito interesse das crianças e adolescentes que estão nas ruas. Os educadores sociais utilizam estas atividades, por exemplo, para estimular a higiene e o cuidado pessoal: “A gente leva para atividade no projeto, organiza para

que todos tomem banho e escovem os dentes, falamos sobre a importância disso para a saúde deles” (Ed. B); ou para trabalhar regras com o grupo: “A gente marca um passeio e combina logo que durante o passeio não pode ter brigas e nem usar drogas” (Ed. D).

Verificamos ainda que nem todo o “processo educativo participativo” do projeto “Ponte de Encontro” é realmente participativo, há situações que a postura do educador social pode ser autoritária:

Embora a gente saiba que todos eles usam drogas a gente não aceita quando faz atividade. Eles respeitam essas regras com a indicação dos líderes. Na parangaba tem um líder e uma líder, a gente procura ter uma conversa e uma influência com eles e ter influência com os demais (Ed. E).

Percebemos claramente nesta colocação que o educador social pode legitimar uma relação entre opressor - os líderes - com os oprimidos - as crianças e adolescentes - que devem obediência a esses. Isto talvez aconteça porque “O educador autoritário [...] não aceita risco nenhum do educando, porque impõe a sua solução” (Freire, 1985, p. 15).

Freire (idem, p. 16) nos ensina ainda que:

Às vezes, é muito difícil dizer “não”, tem que saber o momento. Não há possibilidade do educador escapar, na prática educativa ao problema da liberdade, da permissividade, da licenciosidade e do autoritarismo. Por isso mesmo ele tem que se posicionar diante dessas situações. [...] O autoritarismo nunca, mas a autoridade sim.

E ainda:

O fato, contudo, de na teoria dialógica, no processo de organização, não ter a liderança o direito de impor arbitrariamente sua palavra, não significa dever assumir uma posição liberalista, que levaria as massas oprimidas – habituadas à opressão – a licenciosidades. A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade. Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela. (Freire, 1987, p.103)

Santos (2007, p. 42-43) destaca que:

Nessa etapa o educando adquire uma maior confiança no educador e, dessa forma, compartilha a sua história de vida, fala de seus sonhos e explica os seus limites. [...] Assim, a leitura mais aprofundada do contexto rua permite ao educador compreender que o choro, a angústia e a descrença na vida são sentimentos portadores de mensagens implícitas que devem ser registradas [...] para serem analisadas a fim de, posteriormente, construir uma proposta de intervenção que possibilite ao educando lidar melhor com os desafios que subjazem a sua existência.

Dessa forma, concluímos que o principal objetivo desta etapa denominada pelo “Ponte de Encontro” por “processo educativo participativo” e que Braga (1994) denomina de *namoro pedagógico* é o fortalecimento de vínculos entre educador e educando, pois:

É no namoro pedagógico que o educador consegue, às vezes junto com os aprendentes, mapear a sua área de atuação, identificando nela a quantidade de meninos, os tipos de contato que eles mantêm no espaço rua, refletir criticamente com eles sobre a rua e as possibilidades de se viver fora dela e identificar as instituições de encaminhamento. (SANTOS, 2007, p.42)

4.2.4 Os Encaminhamentos

Os encaminhamentos deverão ser realizados de acordo com cada caso, após um diagnóstico, onde serão observados quais os direitos das crianças e adolescentes que foram violados, respeitando os procedimentos psicológicos e emocionais que as mesmas se encontram bem como a trajetória construída entre educador e educando observados no eixo abordagem de rua. (Proposta Pedagógica)

Para Ferreira (1999, p. 745) o termo “encaminhar” significa “mostrar o caminho a; guiar; dirigir; conduzir; orientar; aconselhar para o bem”. Na prática educativa dos educadores sociais de rua, os “encaminhamentos” possuem conotação semelhante, encaminhar é guiar, é mostrar alternativa para que as crianças e adolescentes possam sair da rua e se realocarem para um local que possa ser mais favorável ao seu pleno desenvolvimento.

Para os educadores do “Ponte de Encontro” as alternativas de encaminhamento giram sempre em torno da tríade: instituições de atendimento às crianças e adolescentes, casa (família) e escola formal. Toda a abordagem pedagógica é construída buscando esse “momento mágico” em que as crianças e adolescentes verbalizam o desejo de sair das ruas.

[...] a gente faz a visita domiciliar. Faz um relato de caso pro projeto e depois a gente vai ao conselho tutelar, e junto vemos os encaminhamentos e projetos. Tudo começa daí. Há muitas possibilidades de não estar na rua. A gente tem uma parceria muito grande com o PETI. A gente precisa de pareceria com muita gente. (Ed. B)

Todo o percurso do trabalho do educador social do “Ponte de Encontro” é marcado por inúmeros desafios e obstáculos, três deles, porém, são mais recorrentes nas falas dos educadores sociais:

- a) O despreparo da família e de outras instituições para receber os encaminhamentos:

Esses ambientes hoje estão muito separados e fragmentados. A família não consegue dar um subsídio necessário pra criança se desenvolver. (Ed.A)

[...] às vezes a criança quer ir pra casa, mas não tem casa. E a gente pergunta e agora? A gente tenta fazer o que pode. Temos dificuldade em relação a abrigo que não tá recebendo. A nossa questão não é botar o menino no abrigo, mas é trabalhar a família, mas tem família que não quer.[...] Existe família que atrapalha e tem família que não tem nada pra dar de comer pro filho. Se aquela família fosse bem assistida aquela criança não iria pra rua. Se ela vai pra rua é porque ela passa por dificuldade. (Ed.B)

Falta vaga em abrigo, o menino quer ir pro abrigo e não tem a vaga. A gente demora tanta para conquistar o menino e depois a gente se desanima por falta de vaga. Já a família é geralmente muito carente, e sem estudo; na própria família tem preconceito contra os filhos homossexuais. Tem tanta ignorância, que fica difícil o retorno. (Ed.C)

Há famílias que os filhos não dá pra retornar pra casa, ou elas não querem ou é o tráfico que ta lá e não dá pra combater e o uso de drogas. Alguns não querem voltar pra família porque passam fome, e na rua não passam fome. Já os conselhos tutelares [...] Falta às vezes estrutura nos conselhos. Como dar a resposta par sociedade se não há estrutura? (Ed.D)

As famílias das crianças e adolescentes que estão morando nas ruas, normalmente, não são espaços acolhedores, pesam sobre elas várias dificuldades de ordem material e psicológica. A casa ou o barraco é muito pequeno e não possui saneamento básico, gerando um ambiente que facilita a proliferação de doenças, faltam alimentos, os equipamentos de cultura, esporte e lazer no bairro são inexistentes ou precários, há uma grande incidência de pessoas na família envolvidas com álcool e as famílias não se enquadra na lógica da família nuclear, toda arrumadinha com pai, mãe e filhos, e comum, não existir a figura paterna, e sofrerem pressão de traficantes para se tornarem “aviões” do comércio ilícito de drogas. Dessa forma, todo o trabalho do educador social de tentar reconduzir as crianças e adolescentes que estão nas ruas pode se perder, mesmo com a tentativa destes educadores de manterem um acompanhamento familiar pós-encaminhamento.

Uma alternativa, comumente adotada para os que não podem retornar de imediato para suas famílias é o abrigo, ou seja, o encaminhamento da criança para abrigos, que são instituições que:

São espaços destinados ao acolhimento e proteção para aqueles que se encontram momentaneamente sem referência familiar, sendo ameaçados, assediados ou envolvidos com o tráfico de drogas, usuários de drogas, vítimas de violência intra e extra familiar (física, sexual, psicológica, negligência) ou ainda filhos de pais destituídos do pátrio poder. (RIZZINNI, 2004, p.55).

Todavia, como observamos nas falas, nem sempre há vagas para este tipo de encaminhamento, e quando há:

Duas situações ocorrem com frequência: (a) por falta de alternativas, eles acabam sendo mantidos por anos em estabelecimentos que não tem a mínima condição de responder adequadamente às suas necessidades; (b) não permanecem em nenhuma instituição, circulando por várias e mantendo, por vezes, um ritmo impressionante de deslocamento entre ruas, as casas dos pais ou familiares e múltiplas instituições. (idem, p. 55)

b) O despreparo, rejeição ou preconceito da escola formal em receber encaminhamentos das crianças e adolescentes em situação de rua:

A escola está aquém da realidade social [...]. A escola está tão distante que as crianças nem sabem que existe ou nem

freqüentaram. A escola é um protótipo das relações sociais. A dificuldade é a distancia da escola da realidade social, ela nem consegue perceber isso nela. Há todo um pré-conceito, o menino não pode entrar de chinelo, se nem tem dinheiro pra comer. A educação precisa de vínculo. Na escola formal nem se percebe a necessidade desse vínculo, a sua ausência cria deficiências. (Ed. A)

A escola tem de saber do nosso trabalho e nós sabermos o que a escola está fazendo. Dar uma resposta pra sociedade. (Ed. B)

A escola tem a questão do preconceito. que nem sabe a história do médico. Trabalhando a família e seus direitos, partiria para as escolas. O preconceito começa da diretora até a merendeira. (Ed. C)

Tem uns que nunca foram à escola e não conhecem. A escola dá um bloqueio pro menino de rua, diz logo que não tem vaga, a gente vai pedir ajuda do conselho. (Ed.D)

Muitos deles não estudam, barra em burocracia, há a discriminação com o menino de rua, há má vontade. A escola respeita nós como educadores, mas fica subentendida uma discriminação. A escola precisa melhorar sua estrutura, pedagogicamente falando. (Ed.E)

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA prevê que a escola deve garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento para todos os educandos, observemos:

Art. 53 A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II – direito de ser respeitado por seus educadores;
 - III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
 - V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (p.30)

No entanto, as falas dos educadores sociais que observamos anteriormente deixam claro que a escola não está dando conta dessa missão primordial. Confirmando a constatação de Graciani (1997, p. 51) ao afirmar que:

As crianças e adolescentes de ou na rua são vítimas dos desencontros da crise sociopolítica e econômica, da

irresponsabilidade dos governantes, e de um sistema educacional cada vez mais insuficiente para modificar o ensino escolar significativo.

Parece que as crianças e adolescentes que chegam de uma situação de rua não estão dentro de um padrão, ou perfil que a escola espera. E por não se enquadrarem são vítimas de preconceito e discriminação, a comunidade escolar neste caso se enquadraria naqueles que não gostam das crianças e adolescentes em situação de rua, talvez pela herança cultural que já comentamos anteriormente.

Um estudo feito por Almeida (2001, p.135) mostrou que os educadores sociais de rua apresentavam a escola como “inadequada”, pois da maneira como está configurada é uma instituição:

[...] anacrônica e autoritária, principalmente quando se trata dos meninos e meninas de rua, que aprendem a partir de suas próprias experiências. Assim, a representação “escola inadequada” opõe a pobreza dos conteúdos escolares à riqueza das experiências vivenciadas na rua, na “escola da vida”. Segundo a representação examinada, a escola é anacrônica porque os conteúdos que veicula não se relacionam, de modo direto, com as experiências vivenciadas pelos educandos e é autoritária por não respeitar a individualidade daqueles que a frequentam, impondo-lhes regras de conduta e punindo-os quando tais regras são transgredidas.

Em muitos casos os educadores sociais reagem a estas posturas “inadequadas” das escolas, a sua maneira é claro, acionam os órgãos de defesa de direitos da criança e do adolescente, os conselhos tutelares, o Ministério ou a Defensoria Pública, dando uma contribuição importante para a desconstrução do preconceito que as crianças e adolescentes que chegam da rua são submetidos. No entanto, a situação é muito mais complexa, observemos o que afirma Freire (1997b, p. 10):

Da mesma forma como o que há de ideológico no conceito de *evasão escolar* ou no advérbio *fora* na afirmação “há oito milhões de crianças brasileiras *fora* da escola” não significa um ato decidido dos poderosos para camuflar as situações concretas, de um lado, da *expulsão* das crianças das escolas; de outro, da *proibição* de que nelas entrem as crianças. Na verdade, não há crianças se *evadindo* das escolas como não há crianças *fora* das escolas como se não

estivessem dentro só porque não quisessem, mas crianças ora *proibidas* pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer.

Freire deixa claro que tem toda uma ideologia por trás desta situação que precisa ser desconstruída, para podermos ter realmente uma escola inclusiva e democrática. Um dica foi apresentado por um educador social do “Ponte de Encontro”:

Sinto falta de uma integração entre educação social e educação formal. As duas coisas são educação. A educação como prática de liberdade. As práticas neoliberais estão se perpetuando por todas as esferas, inclusive nestas áreas. Sem a integração não há mudança. (Ed.A)

Quem sabe, ao percebermos estas práticas pedagógicas neoliberais – que disfarçadamente vão promovendo a manutenção do *status quo* social dos opressores massacrando os oprimidos – despertemos para a construção de escolas que:

[...] continuando a ser um tempo-espaco de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração á outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, ela boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento. (FREIRE,1997b, p. 5).

- c) O reconhecimento do educador social de uma necessidade de formação, se saberes complementares que possam ajudá-los em sua prática cotidiana:

No nosso trabalho um grande desafio é a formação que o educador não tem pra lidar com isso (...). Formação não há, só há tentativas e ainda são míopes diante da realidade. Há dificuldade de tempo institucional, mas há iniciativas, como o trocando em miúdos que é uma partilha das várias linguagens, música, poesia, esporte. Há o problema de como os educadores podem e querem estudar. Educadores pouco mobilizados para o estudo. Há um problema de não criar metodologias a partir de nossas práticas. Há a questão

difícil que é a da escrita; a gente vivencia coisa maravilhosa e não está escrevendo. (Ed.A)

Há uma carência grande de formação. Acho que todo educador que chegar deve ter uma formação. Eu tive sorte porque já tinha a minha bagagem. Mas é carente de formação. (Ed.B)

Os educadores deveriam ter mais formação, tipo relato de caso, como lidar com certas situações, advogados, delegacia, ato infracional, várias formações, elaboração de relatos. (Ed.C)

Se tivesse formação mensalmente seria melhor aqui no projeto. (Ed.D)

A formação teórica é muito precária. Podia fazer um acompanhamento acadêmico e ainda não é reconhecido. Se sabe que é importante mas não valoriza. A nossa formação é a prática, é a rua. O educador com formação acadêmica que nunca foi na rua vem cheio de fantasia, é como ser pai e mãe, isso não se aprende na universidade. A parte prática é mais importante que a parte teórica. (Ed.E).

Freire (1997b) nos ensina que a prática educativa é algo muito sério, pois ao lidarmos com pessoas participamos diretamente de sua formação ajudando-as ou prejudicando-as nessa busca, e por isso, tanto podemos contribuir negativamente com nossa incompetência e despreparação para o fracasso dessas pessoas ou então, podemos colaborar para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo, através da nossa responsabilidade, prazer pelo ensino e preparação científica. E ainda:

A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciabilidade. O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. [...] O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo. O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. (1997, p. 56)

Dessa forma, é muito pertinente a preocupação dos educadores sociais com o processo formativo, pois este instrumental é indispensável para definição de referenciais teóricas que embasarão e darão maior sentido a sua prática pedagógica.

CONCLUSÃO

Neste trabalho fizemos uma investigação acerca das características da prática pedagógica do educador social, objetivando contribuir na construção de políticas públicas de enfrentamento ao problema de crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas de Fortaleza.

Percebemos que o sistema capitalista é responsável pela ampliação das desigualdades sociais no mundo inteiro, aumentando a concentração de renda em mãos de poucos e gerando exclusão social de diversos segmentos, dentre estes, destacamos as populações em situação de rua - pessoas que fazem das ruas, praças, viadutos e outros logradouros públicos suas moradias - e que, de acordo com Salama (in. SADER, 1995), representam a pauperização da pobreza ou, em consonância com Rossato (2003), a ponta do *iceberg* da tragédia social provocada pela má vontade das classes opressoras que estão no poder.

Fizemos um recorte do segmento crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas para melhor compreendermos quem são aqueles a que se destina a prática pedagógica dos sujeitos desta pesquisa. Constatamos que a realidade de crianças e adolescentes que são marginalizadas não é um fenômeno recente em nosso país, pois data da época colonial, todavia, foi a partir da década de 70 (setenta) do século passado que se tornou um problema mais amplo e visível.

Vimos também que ao longo da História predominou uma “ótica negativa” (RIZZINNI, 1997) dos Governos e de amplo setor da Sociedade Civil acerca das crianças e adolescentes marginalizadas; todavia, este cenário passou sofrer alterações significativas com o surgimento de mobilizações sociais em defesas dessas crianças e adolescentes a partir da década de 1970 e com a configuração de um novo profissional que passaria a ser identificado como educador social de rua. O empenho destes culminou com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, dentre outras conquistas. Vimos também que as ações educativas voltadas às crianças e adolescentes em situação de rua desenvolvida por estes profissionais foram se configurando numa nova pedagogia, a educação social de rua, que se caracteriza por ser uma pedagogia em construção, inacabada, com

características bem peculiares e que, em sua versão apresentada aqui, recebeu influências da educação social europeia e, sobretudo, da educação popular latino-americana.

Constatamos que, de acordo com Rossato (2003), três tendências pedagógicas são mais comuns nas ações voltadas as crianças e adolescentes em situação de rua no Brasil: a primeira é a repressiva, onde há a concepção que as crianças e adolescentes que estão nas ruas são potencialmente bandidos e criminosos; a segunda é a salvacionista ou assistencialista, onde as crianças e adolescentes são concebidas como vítimas do mal que está na sociedade e precisam de caridade, de salvação; e, por último, a crítica, onde as crianças e adolescentes em situação de rua devem ser percebidas como sujeitos, e não como problemas ou objetos de intervenção. Vimos ainda que esta última tendência está relacionada com as conquistas obtidas com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e, sobretudo, aos princípios contidos na “Educação Popular”, encontrados na obra de Paulo Freire.

Ao estudarmos o caso do projeto “Ponte de Encontro”, constatamos que sua proposta pedagógica aponta para uma tendência pedagógica crítica; embora as análises das informações coletados tenham demonstrado uma alternância entre a prática pedagógica assistencialista e a crítica, mais acentuada numa ou noutra tendência dependendo da situação. Sendo que um mesmo educador social, em momentos distintos, avança ou recua entre estas duas concepções. Além disso, numa situação isolada observamos características da abordagem repressiva na prática pedagógica dos educadores sociais de rua. Revelando, assim, contradições entre aquilo que se pretende fazer e aquilo que é feito de fato.

Percebemos que os educadores sociais passam por situações complexas e desafiadoras na rua, já que seu trabalho “situa-se no fim de uma corrente de omissões e transgressões” (COSTA, 2001, p. 53) da família, do Estado e de toda sociedade, reafirmando a colocação do Ed. A quando diz que “o educador é apenas um eixo, ele não vai conseguir pagar sozinho uma dívida histórica”. Todavia, não há como deixar de recair sobre os educadores sociais uma carga enorme de cobranças, já que sua atuação, “frequentemente, é a última linha de defesa pessoal

e social de seu educando” (idem, p.53), fato que aumenta a exigência de uma política de formação destes educadores.

A formação de um educador social, comumente, resulta de conjunto de saberes empíricos constituídos ao longo da prática cotidiana de cada educador ou repassados oralmente por aqueles mais experientes aos novatos ou de esforços individuais de investigação teórica. No entanto, estes saberes são insuficientes, já que todos os sujeitos desta pesquisa, inclusive os formados em pedagogia, destacaram que precisam de mais formação para melhor lidar com os desafios de seu trabalho, e que, na faculdade, não receberam elementos formativos que dão conta desta realidade. Explicitando aqui o distanciamento existente entre os currículos ofertados em cursos de formação acadêmica e as reais exigências educativas da nossa sociedade.

Provocamos então, por um lado, os educadores sociais, para intensificarem as cobranças e mobilizações para que as Universidades possam, de fato, colocarem-se a serviço da sociedade dialogando sempre com os saberes e necessidades emergentes; e por outro, a Universidade, para que se abra a este diálogo. É urgente, estabelecer uma aliança que seja capaz de promover cursos que provoquem uma ação de reação contra “o caráter disfuncional dos mecanismos impessoais da lei, das instituições e da sociedade” (idem, ibidem, p. 53) e que possam formar profissionais com compromisso ético e político com os oprimidos.

A universidade precisa manter este diálogo com os movimentos da sociedade, pois só assim poderá ser capaz de formar pessoas que se indignem contra as injustiças sociais, além de instigar a luta individual e coletiva em favor de condições necessárias para que todos, educadores e educandos, tornem-se sujeitos da história. Pois, como afirma Freire (1985(b), p. 24) “Não creio numa educação feita para e sobre os educandos. Não creio, também, na transformação revolucionária, como há tanto tempo já disse, feita *para* as massas populares, mas *com* elas”.

Analisando as respostas dadas percebemos que, quando chega a hora dos encaminhamentos, o momento ápice da prática pedagógica dos educadores sociais do “Ponte de Encontro”, aparecem claramente as grandes lacunas em toda a rede necessárias ao atendimento das crianças e adolescentes, desvelando, a realidade das famílias, das escolas, das instituições de apoio e, sobretudo, da

ausência ou ineficácia de Políticas Públicas voltadas para as crianças e adolescentes em situação de rua.

A família, quando existente, está muito distante de ser aquele modelo nuclear presente no imaginário cultural da maioria das pessoas de nossa sociedade. Comumente, a figura paterna é ausente ou conflitante e a mãe é a provedora do lar, submetida à extensa jornada de trabalhos informais ou em subempregos e, por isso, não consegue dar atenção para a criança e adolescente que fica submetida ao ócio e a uma série de violências que circundam sua casa, ou barraco, como as drogas. O bairro não conta com creche ou com equipamentos culturais, de esporte e lazer que possam preencher ou ao menos ausência da mãe.

Dessa forma, precisamos cobrar políticas públicas que realizem programas de apoio e proteção às famílias destas crianças e adolescentes e que assegurem o direito fundamental do ser humano à moradia (ONU. Declaração dos Direitos Humanos, art. XXV, 1948), através de uma habitação que proporcione privacidade, conforto, acessibilidade física, segurança, infra-estrutura sanitária e todas as demais condições necessárias as suas necessidades de ser humano, inclusive aos equipamentos comunitários, ou seja, Políticas Públicas que, de fato e de direito, promovam uma cidade mais democrática e inclusiva.

O sistema de educação formal é precário, com a exclusão crescente nas camadas populares, praticamos paradoxalmente uma inclusão excludente, na qual as crianças e os adolescentes de rua passam quase que invisíveis e não entram nem mesmo em estatísticas, ninguém na escola reclama sua falta e quando estes batem as portas da escola ou não são recebidos ou são expulsos pelas práticas impositivas e discriminatórias. Uma política educacional que tem na sua raiz histórica a exclusão das massas populares, na verdade, é mais um aspecto que contribui para a chegada das crianças e adolescentes às ruas, já que “a criança de rua não gosta de estudar em escolas burocráticas, insensíveis e que humilham a criança pobre” (GRACIANE, 1997, p.14). Quem sabe se não será aprendendo com esses meninos e meninas de rua que poderemos reinventar a educação formal? Fica a provocação para que nossas escolas e professores repensem suas atitudes e posturas educativas diante do mundo. Precisamos rever todo o sistema educacional formal em nosso País.

Outras instituições de atendimento são inexistentes ou incapazes de acolher as crianças e adolescentes. Os abrigos são incapazes de garantir o direito das crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária e são espaços pouco atrativos, além de serem incapazes de lidar com o principal problema que acomete as crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas que é a dependência de drogas. Exigindo que todo este cenário seja repensado pelo Poder Público, e que os educadores sociais e as crianças e adolescentes sejam ouvidos num processo de construção de Políticas Públicas integradas para a garantia de direitos destes educandos. É urgente que todos possamos entender o mundo destas crianças e adolescentes, e contribuir para que elas mesmas possam refletir a própria realidade na qual estão inseridos, as causas políticas e sociais da sua situação e, assim, permitir-lhes decidir sobre os rumos das suas próprias vidas, porém, com as condições materiais e psicológicas necessárias garantidas pelo Poder Público e pela sociedade.

Indispensável, ainda, é a elaboração e execução de Políticas Públicas que possam fazer a prevenção desta problemática, ou seja, que evitem que as crianças e adolescentes chegam à situação de moradores de rua. Uma escola atrativa, construída com e para as crianças e adolescentes, com e para professores verdadeiramente comprometidos com a educação e funcionando em tempo integral com atividades artísticas, culturais, esportivas e de lazer pode ser uma alternativa válida neste sentido. Fazendo valer o adágio popular que diz que “prevenir é melhor que remediar”.

Ao fim deste trabalho foi possível perceber que a educação, de modo geral, deve ser um ato de criação constante, onde a conquista do Mundo só é possível através de uma interação dialógica entre os sujeitos, entre educador e educando, entre educador e toda sociedade, não a de um pelo outro, pois “já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29). Assim, aprendemos que a educação social de rua deve ser um processo de construção coletiva e contínua, que deve aliar teoria e prática, ação e reflexão.

Somos desafiados a aprender através dos saberes populares produzidos na sua prática cotidiana dos educadores sociais com as crianças e adolescentes em

situação de rua, mas também através de saberes construídos e reconstruídos pelo acúmulo da investigação científica, aliando as duas sabedorias na construção de alternativas concretas que favorecem a real libertação de todas as pessoas do sistema capitalista opressor. E é nesta perspectiva que apresentamos nossa contribuição, desejando que os educadores sociais, as crianças e adolescentes que vivem nas ruas e que toda a sociedade perceba um fato extraordinário, semelhante ao constatado na composição “O Operário Em Construção³⁷” de Vinicius de Moraes:

[...] Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
– Garrafa, prato, facão –
Era ele quem os fazia
[...] Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.
[...] E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.
E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção:
Notou que sua marmitta
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
[...] E o operário disse: Não!
E o operário fez-se forte
Na sua resolução.

³⁷ Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/vinicius-de-moraes/87332/>>, acesso dia 22/09/2009.

E que a partir desta constatação, construamos uma prática pedagógica que promova uma devastação nos grilhões da opressão, que nos ensine a dizer não a esta e que se coloque autenticamente posicionada em favor da liberdade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênio (Orgs). **A Importância dos Grupos de Formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários**. São Paulo: Papyrus Editora. (s/d)

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **Minima moralia**, 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGU, 2005.

ALMEIDA, José Luís Vieira de. **Tá na rua**: representações da prática dos educadores de rua. São Paulo: Xamã, 2001.

APPLE, W. Michael. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. BEANE, James. **Escolas Democráticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Raquel Lazzari Barbosa (org.). **Formação de Educadores Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UESP, 2003.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos**. In: BAUER, martin; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRAGA, Nívea Almeida. A expressão do Projeto Axé. In: **Adolescentes e crianças no Brasil**: parias ou jovens cidadãos? Rio Grande do Sul: Gráfica Editora, 1994

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 2004.

BRASIL. Câmara Federal. **Projeto de Lei nº 5346/2009**: Cria no Brasil a Profissão de Educador e Educadora Social. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/661788.pdf>>, acesso dia 12/09/2009

BRASIL. Conselho Nacional de educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>, acesso dia 13/09/2009.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA).** São Paulo: Escala, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>, acesso dia 19/03/2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília. **Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua.** 2008 (disponível em: <http://www.rederua.org.br/pub/polnac_inclsoc.pdf>, acesso dia 22/05/2009)

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Meta Instituto de Pesquisa de Opinião. **Pesquisa Nacional Sobre a População em Situação de Rua.** Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Especial de Direitos Humanos. CONANDA. CNAS. Apoio UNICEF. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.** Brasília, dezembro de 2006.

BRUSCHINI. **Teoria crítica da família.** Cadernos de Pesquisa nº 37. São Paulo, 1981.

CALIL, Maria Isabel. **Da rua para a cidadania.** São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

CAPUL, Maurice; LEMAY, Michel. **Da educação à intervenção social.** Portugal: Porto editora, 2003.

CARVALHO, Adalberto dias de; BAPTISTA, Isabel. **Educação social: fundamentos e estratégias.** Portugal: Porto editora, 2004.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 530p. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, 2).

CEARÁ. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Secretaria de Direitos Humanos de Fortaleza. FUNCI. Projeto “Ponte de Encontro”. **Proposta Pedagógica do Projeto Ponte de Encontro.** Fortaleza, 2007.

CEARA. **Informativo da Associação dos Educadores e Educadoras Social do Ceará - AESC.** Fortaleza, 2008 (mimeo).

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB)- **Pastoral do menor:** princípios, diretrizes e organização. 2005.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Uma Pedagogia para tempos de exclusão.** Disponível em <<http://www.crpsp.org.br/>>, acesso dia 19/09/2009.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por Uma Pedagogia da Presença.** Brasília. Ministério da Ação Social: Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, 1991.

_____. **A presença da pedagogia: métodos e técnicas de ação socioeducativa.** 2ª Ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

_____. **Aventura Pedagógica:** caminhos e Descaminhos de Uma Ação Educativa. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____. **A casa & a Rua:** espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FÁVERO, Osmar (org). **Cultura popular e educação popular:** memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Benedito Genésio. **Um mundo “menor” no maior:** um estudo do trabalho do menor na indústria de Fortaleza. 1983. 208 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia do desenvolvimento)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1983.

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

_____. **A Educação na Cidade.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Ação Cultural Para a Liberdade.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Ed.Digitalizada)

_____. **Educação e Mudança.** 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (s/n). (Ed.Digitalizada)

_____. **Pedagogia da Autonomia:** sabres necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Ed.Digitalizada)

_____. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Ed.Digitalizada)

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. (Ed.Digitalizada)

_____. **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: Editora UNESP, 2004. (Ed.Digitalizada)

_____. **Paulo Freire e os Educadores de Rua.** Uma abordagem crítica. 2 ed. Rio de Janeiro, 1985.

_____. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 1986.

_____. FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985(b). (Ed.Digitalizada)

_____. **Professora Sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 16 ed. São Paulo: Olho d'água, 1997(b). (Ed.Digitalizada)

_____. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o Cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Ed.Digitalizada)

GADOTTI, Moacir. TORRES, Carlos Alberto. **Educação Popular:** Utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, S. **Orientação normativa para elaboração de tese**. Disponível in: <<http://www.scielo.br/pdf/pob/v17s1/a11v17s1.pdf>>, acesso em 06/07/2009).

GIROUX, A. Henry. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Pedagogia Radical**: subsídios. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. Campinas-SP: Alínea, 2001.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997.

GREGORI, Maria Filomena; SILVA, Cátia Aida. **Meninos de rua e instituições**: tramas, disputas e desmanches. São Paulo: Contexto, 2000.

LAKATOS, Eva M. & MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4^a.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, Lígia Costa. **Meninos de Rua**: a infância excluída no Brasil. São Paulo: Atual, 2001.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1979

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2005.

MATURANA, H. R.; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA. **Movimento Nacional de Meninos e Meninas de rua**. Brasília, 1985.

NETO, João Clemente de Sousa. **Crianças e Adolescentes Abandonados: Estratégias de sobrevivência**. São Paulo: Arte Impressa, 2004.

_____. et all. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Educação social de rua: as bases políticas pedagógicas para uma educação popular**. Porto alegre: Artmed, 2004.

ONU. **Declaração dos Direitos Humanos**, art. XXV, 1948.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adulto**. São Paulo: Loyola, 1987.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del. (org). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo, Contexto, 2004.

PEREIRA, Fabíola Andrade; ANDRADE, Vivian Galdino. **Alguns apontamentos da 'Educação Popular' frente à construção de uma escola cidadã**. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/082/82pereira.htm>> acesso em: 19/09/2009.

PETTIGREW, Andrew M. **A cultura das organizações é administrável?** In.: FLEURY, Maria T.L. *et al.* **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo : Atlas, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. **Saberes Pedagógicos e Atividade docente**. 4 ed. São Paulo Cortez, 2005.

PONTUAL, Pedro & IRELAND, Timothy (organizadores). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília : Ministério da Educação : UNESCO, 2006 (Edição Eletrônica)

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Marlene. **Exclusão e educação social**: conceitos em superfície e fundo. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 abr. 2006.

RIZZINI, Ireni. **O Século Perdido**: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil. Rio de Janeiro: USU, 1997.

_____.IRMA, Rizzini. **A Institucionalização de Crianças no Brasil**: Percurso histórico e Desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio, 2004.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em Administração**. São Paulo : Atlas, 1999.

ROJAS, J. **A Interdisciplinaridade na ação Didática**: momento de arte/magia do SER professor. São Paulo, 1997

_____. **O Lúdico na Construção Interdisciplinar da Aprendizagem**: uma pedagogia do afeto e da criatividade na Escola. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/jucimararojast07.rtf>, acesso dia 11/12/2007.

ROMANS, Mercê; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: Educador Social**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

ROSSATO, Geovanio Edervaldo. **Menin@s de Rua: Representações Políticas**. Maringá: Editora Massoni, 2003, 146 p.

SALAMA. In. SADER, Emir. **Mundo Depois da Queda**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, Pedro Pereira dos. **Educador Social**: análise das representações sociais sobre a criança e o adolescente em situação de rua. 2007.152 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP.

SANTOS, Sueli de Paula. **Educadores sociais, adolescentes em situação de rua e Políticas públicas**: a construção do sentido e do significado a partir da dialética exclusão/inclusão. 2004. 137 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia social)-Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Preparação Técnica e Formação ético - política dos professores**. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores**: descontinuidades e continuidades. . **Revista Serviço Social& Sociedade**. São Paulo, n. 83, p.30-48, set. 2005

SILVA, Maria Lucia Lopes da. **Mudanças recentes no mundo do trabalho e o fenômeno população em situação de rua no Brasil 1995-2005**. 2006. 220 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília.

SPOSATI, A. **Vida Urbana e Gestão da Pobreza**. São Paulo: Cortez, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TRILLA, Jaume. Os âmbitos da Educação social. In: **Profissão Educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo : Atlas, 1987.

URUGUAI. **El educador y La educadora social en un mundo globalizado**, documento disponível em: <<http://www.socmag.net/wp-content/2007/07/spanish.pdf>> acesso dia 12/09/2009.

VANGRELINO, Ana Cristina dos Santos. **Processo de Formação de Educadores Sociais na área da Infância e Juventude**. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.