

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JACYARA SILVA DE PAIVA

**COMPREENDENDO AS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS
PRODUZIDAS NA EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA:
DESVELAMENTOS PERTINENTES AO EDUCADOR SOCIAL DE RUA**

VITÓRIA
2011

JACYARA SILVA DE PAIVA

**COMPREENDENDO AS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS,
PRODUZIDAS NA EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA:
DESVELAMENTOS PERTINENTES AO EDUCADOR SOCIAL DE RUA**

Tese de doutorado apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para avaliação.

Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel.

Co-orientador: Prof. Dr. Roberto da Silva

Vitória
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Paiva, Jacyara Silva de, 1963-
Compreendendo as vivências e experiências produzidas na
educação social de rua : desvelamentos pertinentes ao educador
P149c social de rua / Jacyara Silva de Paiva. – 2011.
245 f.

Orientador: Hiran Pinel.

Co-Orientador: Roberto da Silva.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Menores de rua. 2. Educador social. 3. Pedagogia social.
4. Educação social. I. Pinel, Hiran. II. Silva, Roberto da. III.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV.
Título.

CDU: 37

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os Educadores Sociais Brasileiros, por sua luta, por seu sonho, por seu desejo em transformar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Tenho dificuldades em agradecer, por achar que não existem palavras suficientes para expressar algo tão profundo, por achar que quando prendo esse sentimento em palavras acabo retirando sua magia e magnitude, mas desta vez não posso deixar de expressar minha gratidão a pessoas que foram especiais na produção desse trabalho, que me ajudaram a realizar este projeto, a viver esse sonho. Não coloquei DRs ou qualquer outro título na frente dos nomes, não por desmerecer esses títulos, pois mais do que ninguém sei o quanto custa conquistá-los, mas é que quando agradeço, agradeço a pessoas, a seres humanos, independente do título ou rótulo que carregam, aprendi com meu grupo de andarilhos, pois para eles não importa que título os companheiros de andarilharem carregam, o que importa é o ser humano que são e esses foram e são especiais para mim, e são independente dos títulos acadêmicos que carregam.

Ao meu orientador Hiran Pinel, alguém que caminha comigo existencialmente há 8 anos, desde a especialização, sempre me fazendo acreditar no valor da existência. Quem me apresentou a fenomenologia, que primeiro me fez ver o ser sendo que sou, quem primeiro acreditou em meu projeto com crianças e adolescentes em situação de rua e me deu a primeira oportunidade na Academia.

À equipe Radier, todos, sem nenhuma exceção. Equipe que soube segurar todas as minhas barras, entendendo minhas ausências, meus esquecimentos, meu estresse, sempre me dando força, de forma muito especial Maxcleya Silva, Felipe Amaral, Alexsandro Monteiro Pontini, Marcelo Amaral, Ninúcia Rocha, Sandro Coslop, Marco Aurélio Telles (Feijão), Ednardo Guaitolini, Carlos Magno de Oliveira da Silva, Jane Carla Rezende, Sandra Coelho que me acompanham desde a especialização e estão sempre comigo.

Ao meu amigo Edson Maciel Jr e sua família especial, Ziuza, Priscila, que me acompanharam por todo o doutorado, meus momentos de alegria, de tristeza, de dificuldades e facilidades, não cabe em palavras o que sinto por vocês. Sempre com suas contribuições e questionamentos, Edson possibilitou um salto qualitativo no processo de produção. É um amigo para sempre.

Aos meus amigos que nunca me abandonaram, mesmo quando eu sumia, me ligavam querendo saber de mim. Mariângela Lima de Almeida; Inês Martins Ramos, Allexandro Braga e de forma muito particular Daniela Cortez que fazia questão de almoçar comigo, de me ouvir, de saber como eu estava, isso sempre...

Aos Educadores Sociais de Porto Alegre, Vitória e Salvador que abriram suas vidas, seus corações para que esse trabalho pudesse ser realizado.

À Carlos Eduardo Ferração por ter me ensinado a ver as belezas do cotidiano, por ter sido a primeira pessoa a olhar para mim e dizer: “vou te apresentar a um amigo” se ele não quiser te orientar você fica comigo, sempre será alguém especial para mim, alguém que sempre terei prazer em ver e ouvir.

À Denise Meyrelles de Jesus, que provavelmente não tem noção de sua importância nesse trabalho e de sua influência em minha vida acadêmica, apesar de não ser minha orientadora, apesar de não ter a fenomenologia como suporte teórico, tão pouco as crianças e adolescentes de rua como colaboradores de seus estudos, sempre se colocou disponível em me ouvir, em ler o que eu escrevia, em me incluir em todo e qualquer evento que pudesse, que me emocionou profundamente quando se dispôs a estar comigo nos momentos mais difíceis entre eles o enterro de meu pai. Sem você não chegaria aqui.

À Roberto da Silva e sua família maravilhosa (Doracy, Robertinho e Bia) que aprendi a amar como se fosse minha, todos envolvidos e imbricados com a Pedagogia Social. Ele sem dúvida foi mais que um co-orientador, o Professor Roberto foi quem me abriu as portas em São Paulo, que acreditou em meu projeto, que me incluiu em seu grupo maravilhoso, que ofereceu excelentes contribuições não somente a este trabalho, mas a minha formação, uma presença estimulante ao dialogar sobre Pedagogia Social, sempre transmitindo confiança e segurança para que eu concluísse esse processo, obrigada pelo seu generoso apoio incondicional.

À João Clemente Netto pelo jeito sempre carinhoso e paciente de lidar comigo, por ter me permitido chorar em seu ombro, por ter me orientado, lido meu trabalho, por ter estado comigo sempre que precisava, parecendo que adivinhava o que eu necessitava ouvir. Alguém

que me transmite uma profunda paz, é um dos melhores seres humanos que tive oportunidade de conhecer.

À Maria Stella Graciani, foi dela o primeiro título que li como Educadora Social de Rua, seus escritos me fizeram ter a certeza de que educar nas ruas é possível sim, a ela todo meu carinho e admiração.

Ao grupo de Pesquisa de Pedagogia Social, em especial, Juliana Gama Izar, uma irmã maravilhosa que ganhei, Érico Ribas Machado, Kátia Noroes, Rogério Moura, Elvecy Monteiro Machado, Suely Maria Pessagno Caro por sua dedicação a Pedagogia Social e por terem me acolhido em seu grupo, por sua militância, pelo seu compromisso e entusiasmo que me contaminaram ao apostarem na Pedagogia Social.

A minha amiga Ercilia de Paula, sua importância em minha vida é imensa, foi quem me abriu as portas em Salvador, quem me estimulou a voltar à tese após o falecimento do meu pai, lendo toda minha tese e pontuando muitas questões, quem sempre com uma palavra carinhosa se colocava sempre por perto, é uma irmã.

À Sanna Ryyanen, uma finlandesa que mais parece uma fada, que muito me ajudou teoricamente e me apresentou ao projeto Axé.

À Beatriz Clear, pelo carinho, pelo cuidado, pela organização em anotar todas as orientações passadas pela banca de qualificação que foram essenciais para retomada do texto.

A minha preciosa amiga Maria Eugênia Azevedo, dentre outras coisas minha amiga de caminhadas, que esteve sempre disponível nos momentos mais difíceis que passei na vida que foram esses últimos dois anos.

A minha irmã Leticia Berger pelo apoio constante, por pacientemente ter transcrito todas as entrevistas com os mais diversos sotaques, pelo carinho nos momentos difíceis que passamos juntas, nosso amor é eterno.

Ao meu Pai José Reis, que volta e meia perguntava: “Jacara porque você viaja tanto?” quando explicava ele falava: mas isso dá dinheiro? Por que você não faz um concurso para

Policia Civil? Meu Pai partiu um pouco antes de minha defesa, provavelmente sem entender muito bem o que me movia tanto nesses estudos, mas de alguma forma sentia muito orgulho cada vez que lhe apresentava um professor como Hiran, Roberto...

A minha mãe Ana Maria Batista, que hoje é um pouco minha filha, minha irmã, minha menina, mas que nunca deixou de me apoiar. Sua vida, sua capacidade de luta sempre foi uma inspiração para mim.

Ao meu companheiro, amigo, sócio, marido, pai de minha filha e esposo Flávio Paiva, pelo estímulo, carinho, apoio e compreensão nesses 8 anos ininterruptos de estudos de pós graduação, nas minhas ausências ele teve muitas vezes de me substituir como Pedagoga na escola e como mãe dentro de casa, sempre me deu todo suporte que precisava para que eu pudesse caminhar na especialização, no mestrado e no doutorado. Amo você!

A minha filha, querida, a minha poeta, ao meu amor Flávia Paiva, tinha apenas 9 anos quando iniciei na especialização fazia a terceira série do ensino fundamental, hoje tem 18, mora em São Paulo e batalha pelo seu sonho de ser médica.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFES, em especial às professoras Vânia Carvalho, Maria Aparecida Barreto, Sônia Lopes Victor, Regina Simões, Gilda Araújo por toda caminhada, por todo apoio.

Aos meus amigos Márcio Colodette, Paulo Roque Colodette, Maristela do Valle, Elizabeth Bassani, Claudenice Maria Veras Nascimento, que sempre foram extremamente carinhosos e amigos comigo.

À Capes pela “bolsa Sanduiche” que muito me ajudou nessa empreitada.

Enfim, ao Universo que conspirou ao meu favor para que eu pudesse chegar até aqui.

EPÍGRAFE

Educa(dor) social

Flávia Paiva

O sopro de socorro abafado
Carrego no dorso um desgosto aleijado
Tento colar o retrato dos rotos
Por engravatados rasgado
Sou cacique sem cocar, resistindo desarmado

Meus pequenos, meus grandes meninos
De tanto assassinados
São ensinados a serem assassinos
Moram com a dúbia mãe-madrasta rua
Tão malfadada, desleixada, muda e imunda
Chula, chutada, coitada, chamada
Aquele nefasta, tão nua quanto necessária

Enquanto isso o alto plano é surdo
Escuso, sisudo e sentado
E meu andar é sempre só e suado

E só se atinge
Classe média e elite
É que todos vêem quem era invisível
Entretanto nem por isso crêem
Que paz sem apresamento é possível
À dor deles a classe A continua impassível

Vejo crianças em constante castigo
Espancadas sem ter comido o doce
Antes do jantar

Vejo abrigos carcomidos
Com pequenos que ninguém ouve
Com alento o chorar

Rumando sem rosto e sem rumo
Com o pequeno sexo violado
Por fardado e vagabundo

Aquele moleque moreno franzino
Tem a mesma idade do meu amado filho
Ele cheira numa garrafa, sozinho
A expurgação dos seus sentidos
Que revelam uma dia-a-dia dolorido

Que mostram o crime que lhe cometeram
E como conseqüência seu próprio castigo

Oscilo entre a fome de ajudar
E a indigestão da limitação
Entre a sede de transformar
E a secura dos não

Tudo isso que vejo acontecer
É tão violentamente absurdo
Depois disso, diz-me você
Como volto incólume ao meu mundo?

Ah, mas quando embalo minhas crianças
Ah, mas quando abarco suas infantis esperanças
E delas me torno mãe, irmã, torcida e amiga
Dou minha mão, dôo a pulsação da minha vida

Dia desses vi
Um pequeno já crescido
E orgulhosa o vi sorrir
Trabalhando e renascido

Ah, é lá que quero ficar, com paetês fazer plantão
Voltar à caverna de Platão
Levar lamparina de arco-íris à escuridão
Regar flores de lótus, nascendo do lúgubre chão

PAIVA, Jacyara Silva de. **Compreendendo as vivências e experiências, produzidas na educação social de rua**: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

RESUMO

A compreensão de experiências e vivências de profissionais que possuem um ofício de tamanha complexidade não foi fácil, principalmente porque me propus a lançar-me nessa empreitada em três capitais brasileiras: Porto Alegre, Vitória e Salvador. O objetivo desta pesquisa é compreender o que é e como é ser Educador Social de rua, suas vivências fora do espaço escolar, sendo que as ruas se constituem em seu espaço educativo. Busca-se a investigação dos sentidos, dos discursos e das práticas que os educadores sociais de rua produzem acerca das legislações garantidoras de direitos e dos seus educandos como sujeito de direitos através da carta constitucional de 1988, Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Esses direitos são constantemente negados, tendo como foco também as narrativas dos Educadores Sociais, suas ações e vivências nas ruas, que se constituem em suas grandes e dispersas salas de aula. A busca da compreensão das experiências e vivências do educador/educando nas ruas por meio da *práxis*, bem como a exploração de valores com base na visão de mundo dos Educadores Sociais que atuaram como meus colaboradores, justificam essa pesquisa de inspiração fenomenológica existencial. Estabeleci diálogos com teóricos, intelectuais orgânicos, estes aceitando a responsabilidade de estar com o outro (o oprimido) numa proximidade dialógica. Fez-se necessária uma interlocução profunda com Paulo Freire, como se a cada momento desta pesquisa eu fosse convocada por ele devido às aberturas de seus escritos, que terminam por dar ao seu interlocutor espaço para pensar. Durante a pesquisa, cada palavra, cada gesto, todo conjunto expressivo daquele educador que se colocava diante de mim era cuidadosamente considerado. Por meio dos diálogos estabelecidos com os Educadores Sociais de Rua nessa pesquisa compreendo o quanto possuem funções diferentes de sua área de formação. Por vezes não conseguem dar conta da complexidade que o ofício de ser Educador Social impõe, mas não deixam de ser críticos, de sonhar, de lutar pelas crianças e adolescentes que vivem em situação adversa em várias cidades desse país.

Palavras chaves: Educador Social, Pedagogia Social, Educação Social.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Understanding the life and experiences produced in the street social education**: unveilings relevant to the street social educator. 2011. 245 f. Thesis (Phd in education) – Postgraduation Program in Education, Federal University of Espírito Santo, Vitória, 2011.

ABSTRACT

The comprehension of the life and experiences of professionals that have such a complex job was not easy, especially, because I intended to throw myself at this piecework in three Brazilian capitals: Porto Alegre, Vitória e Salvador. The purpose of this research is to understand what it is, and how it is like to be a street social educator, its experiences outside the school space, having the streets as their educational ground. Seeking the investigation of the senses, of the speech and practices that the street social educators produce about the legislations that guarantee rights and of their educatee as subjects of right through the Brazilian constitution in 1988, law Nº 8.069/90 (Statute of the Child and Adolescent). These rights are constantly denied, having as focus also the narratives of the Social Educators, their actions and experiences on the streets, that work as their wide and diffuse classrooms. The search to understand the life and experiences of the educator/educatee on the streets through the praxis, well as the exploitation of values based on the worldview of the social educators that acted as my collaborators that justify this research of existential phenomenological inspiration. I have established dialogues with theorists, organic intellectuals, these accepting the responsibility to be with the other (the oppressed) in a dialogic proximity. It was necessary a deep interlocution with Paulo Freire, as if at each moment of this research I was required by him, due to the openings of his studies, that ended up giving to my interlocutor space to think. Doing the research, each word, each gesture, all the expressiveness of that educator that would put himself before me, was considered carefully. Through the dialogues established with the Street Social Educators in this research I understand how much their job is different from their area of study. Many times they are not able to handle the complexity that the job of a social educator imposes on them, but they do not stop being critics, they do not stop dreaming, fighting for the children and adolescents that live in adverse situation in many cities of this country.

Keys words: Social Educator, Social Pedagogy, Social Education.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Comprendiendo las vivencias y experiencias producidas en la educación social de las calles:** revelaciones pertinentes al Educador Social de las Calles. 2011. 245 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Pós Graduação en Educação, Universidad Federal de Espírito Santo, Vitória, 2011.

RESUMEN

Comprender las experiencias y vivencias de los profesionales que poseen un oficio de semejante complejidad no fue fácil, principalmente porque me propuse el desafío de realizarlo en tres capitales brasileñas: Porto Alegre, Vitória y Salvador. El objetivo de esta investigación es comprender qué es y cómo es ser Educador Social de las calles, sus vivencias fuera del espacio escolar, considerando que las calles constituyen su espacio educativo. Se procura investigar los sentidos, los discursos y las prácticas que los educadores sociales de las calles producen acerca de las legislaciones que garantizan derechos y de sus educandos como sujetos de derechos a través de la carta constitucional de 1988, Ley nº 8.069/90 (Estatuto del Niño y del Adolescente). Estos derechos son constantemente negados, teniendo como foco también las narrativas de los Educadores Sociales, sus acciones y vivencias en las calles, las que constituyen sus grandes y dispersas salas de clase. La búsqueda de la comprensión de las experiencias y vivencias del educador/educando en las calles por medio de la *praxis*, así como la exploración de valores en base a la visión del mundo propia de los Educadores Sociales que actuaron como mis colaboradores, justifica esta investigación de inspiración fenomenológica existencial. Establecí diálogos con teóricos, intelectuales orgánicos, quienes aceptan la responsabilidad de estar con el otro (el oprimido) en una proximidad dialógica. Se hizo necesaria una interlocución profunda con Paulo Freire, como si a cada momento de esta investigación yo fuera convocada por él debido a las aberturas de sus escritos, las cuales otorgan a su interlocutor espacios para pensar. Durante la investigación, cada palabra, cada gesto, todo conjunto expresivo de este educador que se colocaba delante de mí era cuidadosamente considerado. Por medio de los diálogos establecidos con los Educadores Sociais de las calles en esta investigación, comprendo en qué medida poseen funciones diferentes a las de su área de formación. A veces no logran dar cuenta de la complejidad que el oficio de ser Educador Social impone, pero no dejan de ser críticos, de soñar, de luchar por los niños y adolescentes que viven em situaciones adversas en varias ciudades de este país.

Palabras clave: Educador Social, Pedagogía Social, Educación Social.

LISTA DE SIGLAS

ABRAPSocial - Associação Brasileira de Pedagogia Social
AICA - Projeto Integrado de Atenção a Criança e Adolescente em situação de Risco
CRAS - Coordenadorias Regionais de Assistência Social
CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FASC - Fundação de Assistência Social e Cidadania
FEBEM - Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FUNABEM - Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IESBEM - Instituto Espiritossantense do Bem-estar do Menor
IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério de Educação e Cultura
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
MNMMR - Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
ONG - Organização não governamental
PAEFI - Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PAICA-RUA - Programa de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua
PAIF - Programa de Atenção Integral à Família
PET - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB - Produto interno Bruto
PNAS - Política Nacional de Assistência Social
POA - Porto Alegre
PT - Partido dos Trabalhadores
SAM - Serviço de Assistência aos Menores

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEDU - Secretaria de Estado de Educação

Sentinela - Programa de combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes

SESRUA - Serviço de Educação Social de Rua

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

Ucis - Unidade de cuidados intensivos

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICEF - Fundos das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 CAMINHOS E CAMINHADAS.....	18
1.1 HISTÓRIAS PRODUZIDAS NOS CAMINHOS	18
1.2 FALANDO SOBRE CAMINHOS E CAMINHADAS	22
2 O CENÁRIO QUE ESTÁ DIANTE DE MIM.....	29
2.1 A PEDAGOGIA SOCIAL, EDUCAÇÃO SOCIAL, EDUCADOR SOCIAL QUE CAMINHO É ESSE? - O CONTEXTO	29
2.1.1 O QUE ESTÁ SENDO A PEDAGOGIA SOCIAL	29
2.3.2 EDUCAÇÃO SOCIAL COMO SE FAZ?.....	41
2.2 UM POSSÍVEL CHÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL: A RUA	48
2.3 EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA: UM DIREITO OU UMA CONFIRMAÇÃO DO NÃO DIREITO?.....	66
2.4 EDUCADOR SOCIAL DE RUA: OS COLABORADORES.....	79
2.5 COMO EIXO FUNDANTE NA PROFISSÃO DO EDUCADOR SOCIAL: A FORMAÇÃO.....	87
3 O QUE PRETENDO NESSA ANDARILHAGEM: OS QUESTIONAMENTOS QUE PULSAM DENTRO DE MEU SER.....	94
4 CAMINHO DE PESQUISA.....	98
4.1 CAMINHAR É PRECISO?.....	98
4.2 OS FENÔMENOS SE DESVELAVAM PELOS CAMINHOS	102
4.2.1 PORTO ALEGRE	103
4.2.1.1 Localizando o território política e economicamente.....	105
4.2.1.2 A história da Educação Social de Rua em Porto Alegre	106
4.2.2 SALVADOR.....	112
4.2.2.1 Localizando o território política e economicamente.....	114
4.2.2.2 História da Educação de Rua em Salvador (1980 -2010)	115
4.2.2.3 Funcionamento	120
A) Educação de Rua	120
B) Programa de Apoio à Família e Juventude	121
C) Projeto Erê.....	121
D) Alfabetização.....	121
E) Defesa de Direitos.....	122
F) Outros Programas.....	123
4.2.2.4 Recursos	124
4.2.3 VITÓRIA	127
4.2.3.1 Localizando o território política e economicamente.....	127

4.2.3.2 Um pouco da história da Educação de Rua de Vitória (1980-2009)	128
5 ENTRE OLHARES, DIÁLOGOS E ESCUTAS	143
5.1 CAMINHANDO POR PORTO ALEGRE	143
5.2 CAMINHANDO POR SALVADOR.....	148
5.3 CAMINHANDO POR VITÓRIA.....	150
5.2 O DIÁRIO DE CAMPO... O GRAVADOR... DIÁRIO DE ITINERÂNCIA...	151
5.2.1 AS ENTRE(VISTAS).....	151
5.2.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL.....	154
5.2.3 OS GUIAS PEDAGÓGICOS SE IMBRICAM AS CATEGORIAS.....	154
6 COM A PALAVRA NOSSOS PROTAGONISTAS.....	158
6.1 AÇÃO-REFLEXÃO-SISTEMATIZAÇÃO - DESVELANDO INTENCIONALIDADES POR MEIO DA <i>PRÁXIS</i>	158
6.2 DIRETIVIDADE	160
6.3 AMOROSIDADES	162
6.5 DIALOGICIDADE	165
6.6 A RELAÇÃO SE HORIZONTALIZA SEM PERDA DE AUTORIDADE.....	166
6.7 CONHECIMENTO.....	170
6.8 ANUNCIA/DENÚNCIA.....	175
6.9 INCOMPLETUDE.....	179
6.10 LEITURA DE MUNDO/COMPREENSÃO DO COTIDIANO VIVIDO PELO EDUCANDO	182
7 TEORIAS QUE SE DESVELAM NO CAMINHO	186
(IN)CONCLUSÕES	193
8 REFERÊNCIAS.....	197
ANEXO 1	208
ANEXO 2	210
ANEXO 3	211
ANEXO 4.....	212
ANEXO 5.....	213
ANEXO 6.....	222
ANEXO 7.....	223
ANEXO 8.....	244

APRESENTAÇÃO

Esta tese tem por objetivo a compreensão da experiência e vivência de ser Educador Social de Rua, descrevendo a minha história como Educadora Social nesse ambiente e as inquietações que dela se originam. Assim, desvelam-se as pedagogias e epistemologias produzidas nas ruas pelos Educadores Sociais de práticas educativas em três estados do Brasil: Bahia, Rio Grande do Sul e Espírito Santo. Sendo um estudo de inspiração fenomenológica existencial, em nenhum momento faço (esforço-me ao máximo para não fazer) generalizações ou me proponho a fornecer explicações. Contudo, as análises fenomenológicas das metodologias ou práticas educativas desses educadores desvelam, durante esse estudo, a contribuição da pedagogia social em sua formação.

Esse trabalho está dividido em sete capítulos. No primeiro falo um pouco da minha trajetória de ser sendo pesquisadora e educadora social, abarcando o sentido de escrever esta tese. Delimito, assim, meu universo, meus objetivos, aliados à proposta metodológica, aos procedimentos metodológicos e ao entrelaçar razão e emoção, prática e teoria. Deixo claro, portanto, que meu cenário de investigação é a educação.

No segundo capítulo, procuro pontuar o que está sendo a Pedagogia social, a Educação Social e o Educador Social. Que termos são esses que, por vezes, parecem se confundir? Como são teorizados no Brasil e em outros países? Procuro aprofundar essas categorias teóricas que foram construídas no Brasil na luta da sociedade civil organizada, deixando claro que cada país possui suas peculiaridades em relação à Pedagogia Social, à Educação Social e ao Educador Social. Procuro trazer também as experiências dos Educadores Sociais de Rua a partir do segundo capítulo com suas falas ao longo do texto.

No terceiro capítulo, foco na questão mais pontual desse trabalho que é a Educação Social de Rua. Que espaço educativo é esse? Ele se constitui um direito? Por que educar nas ruas? Nesse capítulo faço uma retrospectiva histórica do trabalho com crianças e adolescentes abandonados, desde aqueles do Brasil Colônia até os do Brasil de hoje, no sentido de levar o leitor a uma compreensão do presente por meio de uma viagem pela história. No capítulo terceiro o leitor poderá perceber como surge o ofício do Educador Social de Rua.

No quarto capítulo, procuro pontuar meus objetivos de pesquisas que surgem ao longo do texto, descrevo a trajetória e os desafios de se fazer pesquisa em territórios desconhecidos, os entraves burocráticos na vida do pesquisador, o porquê da escolha das cidades de Vitória, Porto Alegre e Salvador.

No quinto capítulo, reafirmo objetivos mais uma vez, justifico a necessidade da pesquisa, localizo cada cidade a ser pesquisada, sua economia, sua política, seus projetos, sua história com a Educação Social de Rua. Nesse capítulo, também descrevo toda metodologia utilizada na pesquisa. Faço um guia pedagógico tecido e compreendido na rua e desvelados na teoria freiriana.

No sexto capítulo, aprofundo minha base teórica firmada principalmente em Paulo Freire, algo que pulsa no decorrer de todo o trabalho.

Por fim, no último capítulo, passo a palavra aos protagonistas dessa tese, que são os Educadores Sociais de Rua. Apesar deles se evidenciarem em toda a tese, é no último capítulo que eles se expõem com mais força, quando compreendemos suas falas através das categorias freirianas.

O texto tem algumas peculiaridades: ele não possui uma divisão tradicional. Assim, os objetivos, as justificativas, as (in)conclusões, as falas dos colaboradores de pesquisa e a metodologia se apresentam ao longo de todo o trabalho. Este não é um trabalho com conclusões fechadas, por isso chamo sempre de (in)conclusões provisórias, (in)conclusões essas que estão sob o meu olhar comprometido e afetado pela Educação Social de Rua.

1 CAMINHOS E CAMINHADAS

No hay camino, el camino se hace caminando. Apenas para lembrar que o caminho tem sempre um início, mas nem sempre, tampouco necessariamente, um final. Disse-me certa vez um andarilho em uma de minhas caminhadas, continuo enfim caminhando... (PAIVA, 2010)

1.1 HISTÓRIAS PRODUZIDAS NOS CAMINHOS

Histórias sempre me fascinaram, elas representam sempre algo em movimento, a capacidade de ser, de se envolver enquanto humano desvelado como ser político, ético. Nossa história é sempre desveladora dos fenômenos que atravessam nossos caminhos, de nossas escolhas, de nossa responsabilidade no mundo, desvela também o tamanho de nossa capacidade de sonhar e transformar o mundo em que vivemos, neste sentido Freire nos diz: [...] “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura toma parte é um tempo de possibilidades não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade” (FREIRE, 1999, p. 58).

No dia 31 de dezembro de 2009 o professor Roberto da Silva¹, encontrava-se em minha casa com sua família, em dado momento quando estávamos família e amigos reunidos ele passou a perguntar a cada um: Qual a sua história? As pessoas olhavam-se espantadas inicialmente, mas aos poucos iam contando suas histórias pessoais, cheias de sentido e significados existenciais e cada um de nós que ouvíamos, fazíamos, cheios de silêncio permitindo as revelações, o desvelar, o conhecimento de quem nos contava sua história. É Freire quem nos diz que “a importância do silêncio no espaço de comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procurando entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou” (FREIRE, 1999, p. 132). Assim o professor Roberto da Silva queria escutar a história de cada um que ali se encontrava, naquele instante pude sentir naquela roda de amigos uma situação educativa, provocada pelo professor, que naquela hora não era um professor, mas um ser humano que buscava conhecer, que queria ouvir pessoas contando suas vidas. Duarte afirma que para Arendt

¹ Roberto da Silva co-orientador, professor doutor livre docente da USP.

[...] contar uma vida era também a única forma de salvá-la do esquecimento. Biografar era conferir imortalidade terrena àquilo que, por sua própria natureza, é fugaz e perecível, a vida humana, arriscada a desaparecer para sempre na ausência de um poeta ou historiador, enfim, de um contador de histórias que possa imortalizá-la. Contar uma vida é uma exigência que se impõe em face da mortalidade humana, e aquilo que desta vida importa contar é justamente o seu entrelaçamento com o mundo em que ela foi vivida (ARENDDT apud DUARTE, 2007, p. 7-8).

Diante disso não poderia me lançar a esse trabalho em que atuo basicamente ouvindo histórias sem lhes contar a minha história, sem contar minha vida, talvez salvando-a assim do esquecimento. Nesse momento gostaria de roubar um pouco de sua solidão como leitor para que pudesse ser escutada enquanto sou lida, permitindo-me enfim desvelar-me.

Venho de uma família de origem muito pobre, minha mãe, negra, morava numa grande favela em Vitória e já aos sete anos vendia jornais nas ruas para sobreviver. Meu pai de origem nordestina não tinha uma situação financeira tão diferente, meus avós todos eram analfabetos.

Iniciei minha vida profissional praticamente trabalhando como educadora social. Aos 19 anos, quando entrei para o Seminário de Educadoras Cristãs em Recife, tive minha primeira experiência trabalhando em uma ONG chamada Visão Mundial em parceria com a Igreja Batista da Concórdia em Pernambuco.

No início fazia abordagens de rua, durante a madrugada, com um grupo de jovens com o objetivo maior de evangelizar no sentido proselitista e dogmático da palavra, prostitutas e viciados que se encontravam nas ruas de Recife. Éramos então um grupo ingênuo de jovens, sem formação específica, querendo mudar o mundo a partir da religião, querendo fazer alguma coisa boa para alguém.

Com o passar do tempo fui desafiada pelas prostitutas que frequentavam a zona de prostituição de Brasília Teimosa² a morar no local aonde ia diariamente realizar intervenções socioeducativas. Após morar dois anos nessa zona de prostituição, trabalhando junto a mulheres e seus filhos, comecei a sentir necessidade de uma formação que me auxiliasse naquele processo que já julgava e sentia educativo, sendo assim escolhi a Pedagogia como ferramenta.

² Bairro da cidade do Recife, na época era constituído basicamente de famílias de pescadores e prostitutas.

Com o curso de Pedagogia, feito no período de 1985 a 1989 em Recife, período de grandes transformações históricas no Brasil, no qual os movimentos sociais assumiram um importante papel na sociedade brasileira, tive acesso não somente ao pensamento de Paulo Freire como também a várias formações com ele. A Pedagogia e esses outros espaços de formação me levaram ao afastamento do campo religioso, fundamentalista e dogmático, para me levar ao encontro de uma outra Educação, uma educação diferente, dirigida aos mais pobres, aos oprimidos.

Antes de concluir o curso de Pedagogia sentia necessidade de outra ferramenta em minha formação. Desta vez, optei pelo Direito na Universidade Federal de Pernambuco (a mesma em que estudou Paulo Freire) por julgar ser impossível trabalhar com pessoas oprimidas que têm seus direitos negados a cada dia, sem a compreensão das leis que nos levam a lutar pela constituição da cidadania.

Posso então afirmar que minhas escolhas acadêmicas, foram escolhas de vida e ocorreram e ocorrem por paixão, por querer estar ao lado de, fazer algo por e com aqueles que transgridem por sua existência a norma social expondo suas fraturas. Esses são considerados a anti-norma, se apropriam e incorporam o espaço chamado rua, que é marcado pela prática de violência e da in(visibilidade) social, mas é a mesma rua que lhes possibilita existir. Minha escolha é por eles e com eles e como nos diz Forghieri: “ao escolher, contamos apenas com nossa abertura à compreensão de nossa vivência e a de nossos semelhantes, que nos colocam diante de possibilidades, exigindo de nós responsabilidade para assumir o risco da imprevisibilidade das consequências de nossa decisão (FORGHIERI, 2002, p. 48).

Após 12 anos tendo Recife como meu território, retorno ao Espírito Santo, meu Estado de origem, e termino o curso de Direito na Universidade Federal do Espírito Santo, em 1995. Após 20 anos no exercício da função de Educadora Social de Rua, sinto a necessidade de refletir teoricamente acerca dessa prática e a especialização e o mestrado em Educação – ambos realizados na UFES – me oferecem essa oportunidade. No curso de especialização em Infância e Educação Inclusiva me aprofundei sobre esse tema; já no mestrado, realizado sob orientação do Prof. Dr. Hiran Pinel, busquei compreender fenomenologicamente o que é ser criança e adolescente em situação de rua, quem é esse educando que habita a grande sala de aula chamada rua, o que ele teria a me ensinar e a ensinar à sociedade.

Agora no doutorado, realizado na mesma universidade, sob orientação do Prof. Dr. Hiran Pinel (UFES) e co-orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva (USP), continuo tendo as ruas como meu chão de pesquisa, afinal minha ligação com a rua é visceral. Nessa atual fase, me proponho a compreender as vivências e experiências do Educador Social de rua, como seus saberes fazeres, a sua epistemologia forjada nas ruas são desvelados a mim enquanto pesquisadora, lembrando sempre que as experiências representam escolhas, são caminhos cheios de significados, construídos pela singularidade do cotidiano vivido, compreendê-lo portanto é um desafio, assim como desvelar o que é e como é a experiência e vivência desse educador que se propõe a educar nas ruas, produzindo assim conhecimento na *práxis* em uma área tão complexa como a educação social me fez sentir muitas vezes num mar a deriva.

Como Educadora Social de Rua, reafirmada na condição de pesquisadora, sinto a necessidade de olhar no espaço exterior, nas margens, nos entre lugares invisibilizados socialmente, “invisíveis também porque os governos tendem a ignorar problemas emergentes até que uma crise ou uma grande desgraça denuncie a sua presença” (OLIVEIRA, 2004, p 31). Como pesquisadora/educadora social, sei que preciso explorar as fronteiras simbólicas que separam crianças e adolescentes em situação de rua daqueles que com elas dialogam.

A relevância científica da pesquisa é dada pela própria extensão do fenômeno social, em que crianças e adolescentes que deveriam ser assistidas pela família e pelo Estado encontram-se nas ruas, sendo-lhes negado o direito a educação, fenômeno este não mais circunscrito às grandes cidades brasileiras nem aos países subdesenvolvidos. A Educação Social de Rua, agora desvelada pelo aporte teórico e metodológico da Pedagogia Social, possibilita o olhar de novos instrumentos para compreensão dos saberes produzidos na e a partir da rua, assim como um marco teórico e metodológico para a formação dos Educadores Sociais, entre eles os Educadores Sociais que atuam nas Ruas. Nesta pesquisa optei por uma escrita predominantemente na primeira pessoa do singular. Em alguns momentos, incluo o leitor em minhas falas, dialogando com seus pensamentos, tentando assim chegar perto do leitor e levando-o a participar da vivência de situações que necessariamente não são apenas restritas a educadores sociais, mas situações de gestos humanos. Deixo claro que o desvelar das experiências e vivências dos educadores sociais de rua são experiências e vivências únicas e particulares, não devendo ser generalizáveis, pois se referem a um número limitado de

educadores em cidades específicas, entretanto, mesmo tendo consciência desse meu limite de pesquisa, me ponho a caminho. Preciso enfim escrever!

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] escrever não é uma questão apenas de satisfação pessoal. Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados (FREIRE, 1994, p.15-16).

1.2 FALANDO SOBRE CAMINHOS E CAMINHADAS

Quem é esse peregrino
Que caminha sem parar
Quem é esse meu poeta
Que ninguém pode calar?
Quem é esse?

(MILTON NASCIMENTO, 1990, faixa 07)

Peregrina, é assim que me sinto, é assim que me coloco do ponto de vista metodológico e da construção dos passos desta pesquisa. Durante a pesquisa caminhei sempre aberta às solidariedades que encontrei pelo caminho. Antes da caminhada procurei conhecer o cenário por onde ia e quem me ajudaria a identificar as visões preciosas que tive pelas trilhas e caminhos. Portanto, parti com um olhar sentido, compreensivo e atento.

Como seres humanos, aprendemos a andar e desde então estamos ora ali, ora acolá, sempre indo e vindo, partindo por mil motivos. Existem os peregrinos romeiros que caminham por fé e os peregrinos andarilhos que caminham para experimentar o andar. Também existem aqueles que se deslocam por pura falta de opção como os que vivem no exílio, os que fogem da fome e os que se deslocam porque devem; e por último existem os engajados – uma palavra cara aos anos 1960 – que são os comprometidos com uma causa (BRANDÃO, 2008, p. 40).

Há tempos venho sendo andarilha. Meu primeiro caminho fiz em 1982, de Vitória para Recife, comprometida com uma causa religiosa e não parei mais de “andarilhar”. Aprendi o gosto da vida em outros lugares, a aprender com a experiência do outro, a perceber a beleza de outras culturas, de outros cotidianos que a mim se apresentam, e isso aguça a minha curiosidade epistemológica por compreender por meio dos diálogos com os Educadores Sociais de Rua, bem como com outros estudos científicos que trabalham a Pedagogia de Rua, as formas diferentes de fazer pedagogia, os diferentes modos de produção de conhecimentos e

a especificidade das abordagens socioeducativas em cada estado, cidade e país, por meio das vivências e experiências de Educadores Sociais. Minhas andarilhagens sempre são realizadas com muita disponibilidade, alegria e amor, como nos fala Freire “a minha abertura ao querer bem significa minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser adocicado nem tão pouco num ser arestoso e amargo (FREIRE, 1999, p. 160). Para realizar os caminhos dessa pesquisa nesses quatro anos precisei ora ser forte como uma rocha e em outras horas sensível como uma orquídea que acaba de desabrochar, precisei anunciar, renunciar, ceder, acreditar, viver sentimentos que se misturavam me fazendo sentir de forma profunda o que é ser pesquisadora que se propõe a não só pesquisar, mas a se comprometer com uma causa.

Como Educadora Social de Rua, trabalho com pessoas também andarilhas, que assim são por ser essa a condição possível no momento atual. No mestrado, caminhei com crianças e adolescentes em situação de rua, escutando-as de todas as formas que eu conseguia, afinal, “é condição essencial escutar vozes jamais escutadas [...] das mulheres, dos negros, dos índios, dos pobres, dos civis [...] pertencemos a nações que nasceram mutiladas [...] elas têm uma cultura passada, literatura, que também está mutilada” (GALEANO, 1987).

Galeano ainda nos convoca a recuperar essas vozes perdidas, por isso no doutorado minha “consciência andarilha” se dirige para compreensão das vivências e experiências do Educador Social de rua. Sentia necessidade de me pôr a caminho, à procura das vozes, das experiências, agora de outros Educadores Sociais de Rua, de outros territórios, que se encontram por vezes invisíveis, às margens da sociedade, com suas vozes perdidas. Sentia que a potência dessa pesquisa estava na escuta atenta de cada educador em seu território distinto.

Não acredito que tu saístes do Espírito Santo para nos escutar? Olhe P1! Nossa, somos importantes assim? Que coisa mais querida!! (P4, POA).

Nossa, você não sabe como estou feliz em poder contribuir para essa pesquisa, o quanto torço para que esse trabalho fique bem legal e contribua com o nosso fazer nas ruas (VI, Vitória).

Coloquei-me a caminho com a curiosidade epistemológica concebida por Paulo Freire que nos afirma que “é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória” (FREIRE, 1994, p. 148). Inicialmente remeterei-me à postura emblemática de Boaventura Sousa Santos porque nos meus modos de ser preciso da utopia como companheira nas

caminhadas; não consigo caminhar sem viver o sonho, sem a utopia para se constituir fonte permanente de esperança.

Neste trabalho as vivências e experiências ocupam o lugar central, pois por meio delas serão desveladas pedagogias, epistemologias produzidas nas ruas, sabedora que as vivências pertencem à ordem dos motivos e precisam ser compreendidas, necessitando que sejam descritas tal como se apresentam na experiência vivida pelos educadores e educadoras sociais de rua. Isso nada tem haver com uma explicação causal buscada pela ciência positiva, por isso a metodologia fenomenológica me permite mostrar, descrever e compreender os motivos presentes nos fenômenos vividos pelos educadores sociais de rua de Porto Alegre, Salvador e Vitória. Meu quadro de referência, portanto, não é a explicação, mas a compreensão, e a compreensão não pode ser objeto de explicações. Minha caminhada nesta pesquisa ocorre sempre de uma maneira preocupada e angustiada de existir em relação aos educadores sociais de rua que se propõem a estar com as crianças e adolescentes que se encontram nas ruas, que prática é essa? “O desejar, o reçar, o amendontrar-se, o afligir-se se fundamentam, no cuidado, ou preocupação por algo, que é inerente ao nosso existir no mundo. A angústia é o modo mais originário e profundo de nosso existir preocupado” (FORGHIERI, 2002, p. 36).

As compreensões nesta pesquisa me levaram à percepção do profundo entrelaçamento da razão e a emoção superando as explicações dicotômicas das ciências positivas, desvelando-se para mim que a ação de educar nas ruas é a existência, isto se dá pela presença do Educador Social em face a essas pessoas que estão em situação de rua. Ao fazer o movimento para compreensão das vivências e experiências dos educadores sociais de rua precisava estar sempre atenta, numa atitude compreensiva diante dos fenômenos que se manifestavam diante de mim. Durante a pesquisa caminhei para o mundo da vida onde o Educador Social de Rua está inserido, onde vive. Seu local de vivências, seu cotidiano.

Uma vivência que não pode ser aprisionada em palavras. É o acontecer da [identidade] singularidade. Cada educador é um ser único e singular. Durante todo o tempo da pesquisa estou envolvida existencialmente com meu colaborador de pesquisa e ao mesmo tempo tento um constante distanciamento reflexivo que me permita compreender e escrever de forma mais aproximada possível acerca das experiências e vivências do Educador Social, por isso vou pedir licença ao leitor para usar uma linguagem simples e comum, linguagem da vida

cotidiana. A mim, portanto, importam-me as vivências e experiências, foi atrás delas que me coloquei a caminho.

Para Góis (1995) a “vivência, por ser comoção e, ao mesmo tempo, expressão singular no mundo, é movimento sensível, é movimento do ser que, em sua concretude, é corpo e gesto, é encontro e dança, é animal tornado espírito enraizado”. Husserl (1989) destaca que a vivência foi enfatizada como o lugar do conhecimento e Dilthey (1978) como geradora dos fatos da consciência. A fenomenologia de ambos os filósofos, são valiosas na compreensão da vivência, para uma aproximação acerca do que É. Mas, é insuficiente no sentido de abarcar a totalidade do ser que é irreduzível como a própria vivência, por isso impossível aprisionar esse ser em compreensões definitivas, fixadas por um olhar apenas, que no caso desta pesquisa é o meu olhar. A vivência de meus colaboradores de pesquisa me leva ao lugar do conhecimento, mas de um conhecimento que se constrói, de um conhecimento que é marcado pela provisoriade, pela processualidade, sem causas ou efeitos.

Almeida (1994) situa a vivência acontecendo de dois modos simultaneamente: a vivência epistemológica e a vivência ontológica. A primeira, diz respeito à possibilidade da vivência dar a conhecer ou dar-se a conhecer; enquanto que a ontológica trata da vivência mesma do ser. Nessa pesquisa é necessário observar o acontecimento da vivência desses dois modos, desvelando-se a mim enquanto fenômeno a ser pesquisado.

Entrelaçar razão e emoção, prática e teoria, vivência epistemológica e vivência ontológica, constituem-se situações fundamentais na relação do Educador Social de Rua e porque não dizer dos seres humanos entre si e com o mundo. Todo esse entrelaçar que por vezes pode parecer complexo pode ser visto de forma simples no cotidiano, na relação educador-educando que se encontra em situação de rua, o entre(laçar) faz parte do seu mundo, constitui-se seu mundo.

Meu cenário atual de investig(ação) e de compreensão das vivências é a Educação, fazendo interface com outros saberes, sabedora que não existe uma Educação, mas “educações” que se constituem em vários espaços, “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDDT, 2001, p. 223). É nesse caminho, nesse mundo, que estou sendo andarilha. Andei nesse campo amplo tentando não reduzi-lo, não limitá-lo, pois,

quando falo ou penso em Educação, falo, assim como Freire, em um processo de emancipação humana, por isso não posso limitá-lo à educação escolar, apesar de saber e sentir a importância desse tipo de educação. A educação além dos muros da escola é o meu principal foco de debate nesta pesquisa, contudo não deixo diversos momentos de adentrar também aquém desses mesmos muros.

Procurei ter uma compreensão amorosa dessas vivências sem ser piegas, no dizer de Freire a compreensão amorosa seria “aquela que percebe a vida como um processo acontecendo e não algo que é determinado a priori” (FREIRE, 2002, p. 74). Os processos de vida que ocorrem nas ruas são dinâmicos e cheios de sentido, como o é a própria vida, a complexidade de se propor a educar em meio a esse processo sem dúvida é um ato de coragem que exige permanente análise da realidade.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não se pode temer o debate. A análise da realidade. Não é fugir da discussão criadora, sob pena de ser farsa” (FREIRE, 1983, p. 104). A Pedagogia Social hoje discute esses novos espaços de educação que se apresenta como um mosaico em construção cheio de desafios e perspectivas, tecido aos poucos pelos atores do cotidiano que adotaram as ruas como seu espaço educativo amoroso.

O debate hoje sobre educação passa por novos espaços educativos, como mídia, rádio, TV, vídeo, igrejas, sindicatos, empresas, ONGS, espaço familiar, internet, espaços no campo, espaços que não podem mais ser ignorados. Compreendo que a escola é um espaço educativo importante, lugar de lutas, ainda um dos palcos de esperança para os oprimidos, mas me limitar a ela seria como observar somente uma parte do mundo em que vivemos, estreitando os meus horizontes. A educação é comunitária, é coletiva, é dinâmica. Aprendi na *práxis* da Educação Social de Rua que a escola não é a reserva natural da formalidade e nem do rigor pedagógico. “A escola não se constitui no único espaço de formação e informação do ser-ai-homem” (PINEL, 2006).

Nesse sentido Vigostsk também nos ajuda a compreender como ocorre a educação quando afirma que:

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o

trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (VYGOTSKY, 2001, p. 456).

Quando opto por tentar compreender a *práxis* pedagógica de rua como processo, criador, social, vital, como leitura de/do mundo, conscientização, dialogicidade, e ação–reflexão–ação (LIBERALESSO, 2008) penso que ao fazer assim, de alguma forma estarei contribuindo para que essa prática de ser Educador Social seja pensada, repensada, para que ela seja colocada em pauta nas agendas diárias da academia conhecida, compreendida, enquanto realidade única, complexa e plural, cheia de entornos, de possibilidades, de potencialidades e provisórias e de produção de conhecimento, pois, essa prática que se desvela a mim não é estática, definitiva, mas está sempre em movimento e sendo compreendida de várias formas, pois as experiências dos educadores sociais aliadas à formação constituem o Educador Social. Contudo, essas várias formas de compreensão podem de maneira efetiva contribuir para a mudança da visão sobre o que é educação bem como para formação de educadores sociais e escolares.

“Falar, pois, do papel do trabalhador social implica na análise da mudança e da estabilidade como expressões da forma de ser da estrutura social. Estrutura social que se lhe oferece como campo do quefazer” (FREIRE, 1989, p. 47). Enquanto pesquisadora do campo educacional não há como me privar dessas análises que em momento nenhum se propõem ser análises únicas ou definitivas, assim elas acontecem no decorrer deste estudo.

Sabe, é muito bom parar e pensar no que eu faço, poucas vezes fazemos isso, estamos sempre correndo, são tantas urgências na rua, o menino ameaçado, a menina se prostituindo [...], coisas iguais e diferentes acontecendo todos os dias que às vezes nos perdemos no tempo e não conseguimos parar para pensar, fazer isso é bom, até acalma sabia? (V1, Vitória).

Pensar a prática, (des)velar, analisar, compreensivamente a experiência de ser Educador Social de Rua, perceber suas vivências, desvelar suas experiências, seu quefazer que o torna único em sua prática cotidiana é de alguma forma contribuir para uma possível visão diferenciada, cheia de significação, do que é ser Educador Social. Possível porque o contexto do Educador Social de Rua é multifacetado e pode ser visto de várias formas, compreendido através de diversos olhares. Para isso foi fundamental que os colaboradores desta pesquisa (Educadores Sociais de Rua) se percebessem como seres-ao-mundo e no mundo, capazes de agir conscientemente nesse nosso espaço mundo, nesse nosso espaço latino americano

ajudando a criar outros modos de viver e ser, talvez mais humanos. “[...] Modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo” (PINEL, 2003a). Freire descreve a este respeito que:

[...] a conscientização é, nesse sentido, um teste da realidade. Quanto maior a conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto ante o qual nos encontramos para analisá-lo. Por essa razão a conscientização não consiste em estarmos diante da realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A consciência não pode existir fora da *práxis*, isto é, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui de maneira permanente o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1974, p. 30).

2 O CENÁRIO QUE ESTÁ DIANTE DE MIM

2.1 A PEDAGOGIA SOCIAL, EDUCAÇÃO SOCIAL, EDUCADOR SOCIAL QUE CAMINHO É ESSE? - O CONTEXTO

2.1.1 O QUE ESTÁ SENDO A PEDAGOGIA SOCIAL

Pre(ocupo)-me aqui com dinâmica, sua origem, o processo da educação que é global, social e acontece ao longo da vida. O objetivo da educação é capacitar o indivíduo para viver em sociedade (PETRUS, 2003). A Educação Social dada a sua complexidade costuma ser mais hábil, flexível, versátil e dinâmica. É uma prática pedagógica da Pedagogia Social que se transforma num instrumento de promoção, libertação pessoal e comunitária, contribuindo para construção de um mundo mais justo.

Importante frisar que apesar da prática da Educação Social de Rua ser referenciada, principalmente em Paulo Freire, os órgãos públicos Municipais, Estaduais e Federais assim como a maioria das OGNS não orientam os procedimentos da abordagem de rua segundo os pressupostos da Educação Social.

Somente após o I Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), em 2006 organizado pelo Professor Dr. Roberto da Silva e equipe, passa-se a discutir a Pedagogia Social como uma possível Teoria Geral da Educação Social, abrangendo também a Educação Popular, Educação Comunitária e a Educação Sócio-comunitária, todas anteriormente classificadas sob o rótulo de Educação não formal.

Procuró nesse trabalho analisar a Educação Social de Rua a luz do referencial teórico e metodológico da Pedagogia Social.

A Pedagogia Social se caracteriza principalmente por ter uma perspectiva pedagógica, educativa fincada no social. Com o avanço da legislação em relação à criança e o adolescente, com a obrigatoriedade da sua presença na escola, a educação escolar viu surgir uma demanda que a escola não tinha preparo para receber, crianças empobrecidas entraram na escola e junto com elas suas histórias de abandono, maus tratos, violação constante de direitos, conflitos

com a lei, situações diferenciadas, e o educador escolar não teve formação inicial e possui dificuldades de formação em serviço para lidar com elas, diante desse novo fato a discussão da Pedagogia social no Brasil vem corroborando o atendimento dessas demandas que surgem fora da escola e principalmente dentro dela.

A Pedagogia Social se constitui hoje a minha escolha acadêmica. “Antes de escolher sempre tenho dúvidas... só depois de fazer a escolha e de concretizá-la tenho a certeza do que assumi... e do que renunciei, vivencio a amplitude de minha realidade quando estou diante de minhas possibilidades” (FORGHIERI, 2002, p. 49). As possibilidades da Pedagogia Social hoje no Brasil se constituem um caminho a ser desvendado e compreendido, devido a este fato não tenho medido esforços para de alguma forma contribuir com essa minha escolha acadêmica e porque não dizer, com essa minha escolha de vida.

Andarilho por esse caminho por perceber e sentir que a Pedagogia Social é hoje no Brasil uma ciência ainda em construção e que a compreensão de suas práticas por meio da Educação Social de rua certamente contribuirá para o aprofundamento dessa ciência. Oliveira (2004, p. 27), dizia em 1994 que era inadmissível para ele que um fenômeno tão importante como o avanço pedagógico trazido pela Educação Social de Rua não se fizesse presente tanto quanto o país merecia e necessitava. É nesse sentido que o Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social da Universidade de São Paulo³, bem como a Associação Brasileira de Pedagogia Social⁴, trabalha para que a Pedagogia Social se faça cada vez mais forte e importante nos espaços sociais do Brasil e do exterior, bem como em nossas academias, sem desmerecer em nenhum momento a importância e o fortalecimento da Pedagogia escolar.

Calimam, doutor em Pedagogia Social na Itália, com muita propriedade nos esclarece a diferença da Pedagogia Social e a Pedagogia Escolar:

³ Em 2006 a Faculdade de Educação da USP (Feusp), realizou o I Congresso Internacional de Pedagogia Social, com mais de 800 participantes, resultando em 54 artigos publicados na Scielo. Em 2008, a Feusp realizou o II Congresso, também com mais de 800 participantes, resultando em 15 artigos publicados na Scielo. Em 2009 realizamos as Jornadas Brasileiras de Pedagogia Social, com 12 edições, sendo três delas no exterior (Portugal, Cuba e Alemanha). Foi publicada a coletânea Pedagogia Social, com nove autores brasileiros e nove autores estrangeiros. O CIPS, assim chamados os congressos, é o segundo maior evento realizado pela Feusp. Os congressos têm como objetivos: consolidar a Pedagogia Social como área de conhecimento das Ciências da Educação; definir as estratégias de luta pela regulamentação da Pedagogia Social e da Educação Social como profissões e; avançar quanto à definição dos perfis desejáveis para do Pedagogo Social e do Educador Social.

⁴ Entidade representativa da categoria, em abril de 2010 foi instalada a Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial) com a eleição de sua primeira diretoria.

[...] A Pedagogia Escolar tem uma história e é amplamente desenvolvida pela didática, ciência ensinada nas universidades. A Pedagogia Social se desenvolve dentro de instituições não formais de educação, é uma disciplina mais recente que a anterior. Nasce e se desenvolve de modo particular no século XIX como respostas às exigências da educação de crianças e adolescentes que vivem em condições de marginalidade e pobreza, de dificuldades na área social, em geral essas pessoas não frequentam ou não puderam frequentar as instituições formais de educação. Um dos principais objetivos da Pedagogia Social é o de agir sobre a prevenção e recuperação das deficiências de socialização, de um modo especial lá onde as pessoas são vítimas da insatisfação das necessidades fundamentais. Podemos afirmar que no Brasil a Pedagogia Social vive um momento de grande fertilidade. É um momento de criatividade pedagógica mais de que criação de métodos e conteúdos. Ao mesmo tempo nos damos conta que é chegado o momento no qual precisamos sistematizar toda essa gama de conhecimentos pedagógicos para compreender melhor e interpretar a realidade e projetar intervenções educativas efetivas (CALIMAM, 2006).

O termo Pedagogia Social, de origem alemã, foi utilizado pela primeira vez em 1844 por Karl Mager na revista “Padagogische Revue” e pretendia inicialmente caracterizar o conceito de ajuda à juventude, isto é, ajuda educativa, profissional e cultural (CARO ET AL, 2004). Portanto, sua matriz histórica origina-se na Alemanha, onde existe uma vasta gama de produção teórica. Países como Portugal, Espanha, Finlândia, Uruguai também estão desenvolvendo e produzindo muito nesse sentido, mas entendo ser importante uma produção sobre a Pedagogia Social que seja singular ao Brasil, o que já é desenvolvido em termos práticos por meio da Educação popular, social e comunitária.

No século XX, muitas teorias sobre Pedagogia Social foram criadas por outros educadores alemães. O mais significativo dentre esses teóricos foi Paul Nartop. Fortemente influenciado pelas idéias de Platão, pelas teorias epistemológicas e éticas de Immanuel Kant e pelas teorias educativas de Johann Heirich Pestalozzi. Nas primeiras décadas do século XX, mais especialmente a partir de 1920, o educador alemão Herman Nohl interpretou a Pedagogia Social como uma estrutura teórica para o trabalho social profissional com base na filosofia hermenêutica da ciência. A partir da Segunda Guerra Mundial, a abordagem hermenêutica original tornou-se mais crítica, revelando uma atitude de constatação ante a sociedade e levando em consideração os seus fatores estruturais que produzem o sofrimento social (UWE OTTO, 2009, p. 30).

No mundo atual, podemos dizer que existem vários conceitos de Pedagogia Social, que nascem e se desenvolvem a partir da cultura, da necessidade de cada povo, embora sua origem seja marcadamente alemã, observamos o desenvolvimento desse conceito na Europa, América

Latina e África. O que podemos observar em comum no conceito de Pedagogia Social em todos os países nos quais ela se estabelece é a certeza de que é possível trabalhar o social através da Educação. A Pedagogia Social, não consegue pensar Educação sem um imbricamento profundo com o social.

A Pedagogia Social foi definida no *Dizionario di Scienze Dell Educazione* como uma ciência prática, social e educativa, não formal, que justifica e compreende em termos mais amplos a tarefa da socialização, e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais (CALIMAN, 2008). A Pedagogia Social hoje se desenvolve de forma prioritária em instituições não escolares, o que não significa que não possa se desenvolver dentro da escola uma vez que a Pedagogia Social se interessa pela dimensão social, pelas relações sociais, uma educação voltada para participação na sociedade por isso ela pode e deve estar presente também no espaço escolar.

O diálogo é o ponto chave da Pedagogia Social. Sua metodologia surge do entrelaçamento do diálogo com o cotidiano do educando, vendo-o como ser singular, numa realidade cultural, política e sócio-econômica específica.

Por priorizar o singular não é propósito da Pedagogia Social trabalhar com modelos prontos, receitas ou metanarrativas, pois como seres incompletos que somos, como povo com uma cultura diversificada, estamos constantemente construindo coletivamente os nossos próprios modelos, nossas próprias teorias e conceitos operacionais, buscando compreensivamente os horizontes do mundo-da-vida, olhando para o todo e ao mesmo tempo para as partes que o compõe.

A comunidade científica brasileira, que hoje pesquisa a Pedagogia Social, não pretende prescindir das discussões e dos desafios já superados em outros países, pois eles nos ajudam a ver outros caminhos, inclusive que a educação escolar é insuficiente para desenvolver as competências necessárias para a vida em sociedade. A Pedagogia Social Brasileira que tem a sua origem notadamente, fincada na Educação Popular, não se propõe a conflitos, a rompimentos, a não ser com o ciclo de marginalização historicamente constituídos com os destituídos de seus direitos sociais.

A Pedagogia Social parece orientar-se sempre mais para realização prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em condições sociais desfavoráveis. O trabalho do Educador Social emerge, pois, como uma necessidade da sociedade industrializada, enquanto nela se desenvolvem situações de risco, mal estar social que se manifestam nas formas de pobreza, da marginalidade no consumo de drogas, no abandono, na indiferença social. A pedagogia social se realiza especialmente dentro de intervenções educativas intencionais e não formais, e é organizada fora das agências educativas como aquela escolar e familiar, embora não exclua essas duas instituições de sua metodologia (CALIMAN, 2006, p. 19).

Não podemos deixar de ver a Pedagogia Social Brasileira, cheia de sentidos e significados que vem sendo construída historicamente além dos muros da escola, à margem do que se convencionou a chamar de educação. Podemos dizer que hoje é impossível ignorar sua presença prática e teórica nos inúmeros espaços educativos.

A Pedagogia Social como conceito da teoria educacional e como campo de estudo nasce no mundo da vida e se origina como uma crítica da Educação focada no desenvolvimento dos indivíduos sem considerar as dimensões sociais da existência humana (OTTO, 2009) e considera que é possível transformar circunstâncias sociais pela prática educativa, pela “ensinagem” social.

A Pedagogia Social procura responder perguntas a respeito do processo de integração do indivíduo com a sociedade, tanto do ponto de vista teórico como prático. Ela busca aliviar a exclusão social. Trata dos processos do crescimento humano que amarram as pessoas aos sistemas, às instituições e às comunidades, que são importantes para o seu bem-estar e para a gestão de suas vidas. A ideia básica da Pedagogia Social é promover *o funcionamento social da pessoa*: a inclusão, a participação, a identidade e a competência social como membros da sociedade (FICHTNER 2010).

Ela se constrói e reconstrói de formas diversas em diferentes países. A Pedagogia Social italiana privilegia a animação sócio-cultural se ocupando prioritariamente do tempo livre das populações juvenis de periferia dando oportunidades para inclusão cultural e social de sujeitos marginalizados. Quanto à formação desse profissional, o programa de Pedagogia Social da *Universitá Pontificia Salesiana di Roma* tem como objetivo a formação de *experts*, pesquisadores, docentes e operadores com competência sociopedagógica no setor da educação, sua formação se dá dentro de uma Faculdade de Ciências da Educação, em outros

casos na Itália, tal formação se dá dentro de uma faculdade de Ciências de formação (CALIMAN, 2009, p. 54).

A evolução da pedagogia social como área de formação começou na Finlândia nos anos 90 em dois campos: nas universidades e nas escolas equivalentes às escolas superiores de comércio e tecnologia. As universidades de Tampere e Kuopio incluíram Pedagogia Social nos seus currículos nos anos 90 e, desde o ano de 2002, a Universidade de Kuopio tem o curso de graduação em Pedagogia Social, oferecendo a oportunidade de lá mesmo cursar mestrado e doutorado (RYYNANEM, 2009, p. 68).

Institucionalmente, a Pedagogia Social é situada dentro das universidades finlandesas nas faculdades de Serviço Social ou de Política Social, diferentemente, por exemplo, da Alemanha e Espanha, onde Pedagogia Social é geralmente situada nas faculdades de Educação (RYYNANEM, 2009, p. 69).

O campo da *práxis* no contexto finlandês possui outros contornos, visto que possui sua sociedade possui características próprias, ela inclui trabalhos com a juventude, terceira idade, imigrantes, usuários de álcool de drogas.

Em Portugal a profissão de Educador Social é recente. Os primeiros educadores sociais com habilitação adequada surgiram nos anos 90 e avançaram para o mercado de trabalho com o objetivo de demonstrar a validade e as vantagens da intervenção qualificada junto de autarquias, instituições e em comunidades, o Educador Social estabelece-se intervindo nos diferentes contextos sociais, culturais, educativos e económicos (CASTELEIRO, 2009, p. 93). A Pedagogia Social na Espanha tem suas origens na revolução industrial. Seu significado e evolução ocorrem em resposta aos novos problemas educativos gerados por transformações na sociedade contemporânea em relação ao conceito de Pedagogia Social. Na Espanha é entendido como a ciência da Educação Social do indivíduo realizada em família, na escola e em outros grupos sociais é a preparação do indivíduo para a vida social e comunitária. A história académica da Pedagogia Social Espanhola começou académicamente em 1954, ano em que foi incluída no currículo da pedagogia nas universidades de Madri, Barcelona e Valencia. Ainda hoje a Pedagogia Social espanhola é considerada uma ciência em construção,

pois, encontra-se em permanente estado de construção e desconstrução de acordo com a realidade social contemporânea.

Hoy en día en España, establecidos los estudios de diplomado em Educación Social em lãs 14 Escuelas Universitarias o em las Facultades de Educación y desarrollada com cierta dignidad La Pedagogia Social como disciplina científica que estudia, conceptualiza e investiga sobre La Educación Social como fenómeno y como acción, se precisa seguir pensando em su objeto y concepto (objeto y concepto em continuada construcción). [...] La Pedagogia Social como ciência de síntesis y sincretis debe seguir progresando em su conceptualización y em la formulacion de propuestas de accion para La práxis sócio-educativa (ORTEGA, 1997, p. 115).

A Pedagogia Social na Espanha envolve várias especialidades. Quintana (1993) nos fala de algumas especialidades que são decorrentes das necessidades sociais. É importante ressaltar que essas áreas sofrem alterações de acordo com as próprias necessidades sociais, elas não se constituem um limite na pedagogia social, são elas:

- Atenção à infância com problemas;
- Atenção à adolescência (orientação pessoal e profissional, tempo livre, férias);
- Atenção à juventude (política de juventude, voluntariado, atividades, emprego);
- Atenção à família em suas necessidades existenciais (famílias desestruturadas, adoção);
- Atenção à terceira idade;
- Atenção aos deficientes físicos, sensoriais e psíquicos;
- Pedagogia hospitalar;
- Prevenção e tratamento de toxicomanias e alcoolismo;
- Prevenção da delinquência juvenil;
- Atenção aos marginalizados (imigrantes, minorias étnicas, presos e ex-presidiários);
- Promoção da condição social da mulher;
- Educação de adultos; e animação sociocultural

Devido à diversidade cultural e às perspectivas políticas e econômicas da América Latina, a Pedagogia Social pode ser pensada e repensada. A história das culturas, a proximidade com os povos europeus que em diferentes circunstâncias estiveram na região.

Nos países da América Latina, apesar de regulamentada como profissão em alguns países como México, Argentina, Chile e Venezuela, a Pedagogia Social ainda é pouco conhecida

enquanto abordagem teórica e qualificação profissional regular. O Uruguai é uma das referências na América Latina (MACHADO, 2009, p. 139).

No Uruguai, desde 1989, a Educação Social vem sendo consolidada com uma atuação efetiva da Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI), e as obras de Paulo Freire e a educação popular são um importante aporte teórico; este é um dos mais importantes representantes brasileiros da Pedagogia Social, seu trabalho é reconhecido em todo o mundo nessa perspectiva, talvez aqui no Brasil ainda não tenha sido dado o real valor a esse teórico. O sujeito da Educação Social no Uruguai é sempre protagonista de seu próprio processo educativo.

No Brasil, o olhar da pedagogia tem se voltado quase que exclusivamente para a escola, pouco se ocupando com a educação que de maneira forte ocorre fora dos âmbitos escolares. Talvez isso ocorra por não ser possível sistematizar ou colocar numa grade curricular o saber que é produzido além dos muros da escola. Sem dúvida o ensino formal abriu suas portas para que todas as crianças brasileiras entrassem, contudo a porta de saída também se abriu a partir do momento em que a escola não dá conta de compreender o ser dessa criança, as relações que ela possui, especialmente as crianças empobrecidas de nossa nação. Além disso, muitas vezes observamos profissionais da Pedagogia Escolar que desconhecem totalmente a Pedagogia que se produz fora da escola e o número de educadores que tem se voltado para essa área de conhecimento e vem colaborando com seus saberes no processo diferenciado dessa outra ação pedagógica, que não é uma pedagogia melhor nem pior, apenas uma outra pedagogia possível.

A questão social do mundo globalizado e sua contextualização no Brasil recolocam a problemática da produção e distribuição da riqueza, discutida nos clássicos da sociologia. Nessa realidade é que o educador constrói um conhecimento que tende a ajudar a humanidade a encontrar formas de superar ou amenizar a desigualdade. Portanto a *práxis* do Educador Social, cujo projeto político pedagógico é incluir as vítimas da desigualdade social, ocorre num caldeirão de conflitos humanos, políticos e sociais (RYYNÄNEN; SILVA, 2009).

A Pedagogia Social surge no Brasil como um caminho para se pensar de forma científica a Educação Social, os saberes/fazerem que são produzidos em outros espaços que não sejam o escolar, um novo paradigma alternativo e aberto que vem refletindo a complexidade da sociedade que vivenciamos, caminho esse que não devemos desprezar, pois seu conteúdo é riquíssimo para a ação do educador e o desenvolvimento do educando.

A Pedagogia Social é reconhecida como ciência destinada à formação profissional, ainda que com diferentes matizes para contemplar a especificidade de cada país (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009). Portanto, não é propósito dessa Pedagogia utilizar-se de modelos prontos ou produções discursivas de outros países. A especificidade, a singularidade econômica, política e social é que darão a tonalidade da Pedagogia Social no Brasil, que representa hoje um outro modo de pensar a educação, que não pode ser classificado de melhor ou pior, mas é, sim, um outro olhar.

No Brasil já temos alguns títulos publicados sobre o tema, mas ainda insuficientes para atribuir à Pedagogia Social o mesmo *status* científico já alcançado nos países europeus. O professor Roberto da Silva⁵, um dos expoentes da Pedagogia Social no Brasil, tem sempre nos alertado no que se refere aos difíceis caminhos que teremos que trilhar para elevar a Pedagogia Social ao mesmo *status* científico que adquiriu na Alemanha⁶. Ele também reconhece que a Pedagogia Social em construção no Brasil é processual, contínua e dialógica e tem como matriz epistemológica a Educação Popular e Comunitária historicamente construídas por meio dos movimentos populares. A maneira como surgiu a Pedagogia Social na Alemanha difere da forma como surgiu no Brasil, que tem sua origem na pedagogia freiriana, que propiciou transformações incríveis, não só em educadores, mas também em educandos que saíram de sua ingenuidade para a esfera crítica, da passividade para a militância em movimentos sociais, sindicais e populares, da descrença para esperança de que as coisas poderiam mudar (GRACIANI, 2009, p. 211).

Vivemos hoje no Brasil um momento de desvelamento teórico em relação à Pedagogia Social, um momento de pesquisa em que vários pesquisadores em educação escolhem o campo da Pedagogia Social para sua produção. Esse desvelamento e revelação da realidade acontece num processo de intersubjetividade, de diálogo e de comunicação, lembrando que a questão da intersubjetividade é essencial a qualquer forma de conhecimento.

⁵ Erros de interpretação, de julgamento, de sentença, de condenação, de políticas públicas etc, foi esse conjunto de injustiças sociais, sentidas na própria pele, que levou Roberto da Silva a se tornar um doutor em educação empenhado em desenvolver pesquisas voltadas para adolescentes em situação de rua. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), ele entende a formação acadêmica como legitimação do conhecimento adquirido ao longo da vida.

⁶ Na Alemanha a Pedagogia Social surge após a segunda guerra para tentar solucionar o problema social gerado pela guerra.

Esse movimento acontece hoje principalmente na Universidade de São Paulo, Mackenzie, Unicamp e Universidade Católica de São Paulo e por meio dos esforços do grupo de pesquisa de Pedagogia Social, bem como a Associação Brasileira de Pedagogia Social, que tem como seu principal articulador o professor Dr. Roberto da Silva. Esse movimento tem se estendido a outras Universidades de outros Estados por meio das Jornadas Brasileiras de Pedagogia Social. O lançamento do importante título Pedagogia Social⁷, congressos, cursos de formação, jornadas organizadas em todo país, bem como a criação Associação Brasileira de Pedagogia Social vem dar um salto qualitativo na Pedagogia Social brasileira, ajudando-nos a entender a teoria de nossa prática enquanto Educadores Sociais.

Convém esclarecermos que os termos Pedagogia Social e Educação Social, não são sinônimos. Pedagogia Social é disciplina científica, teoria que irá fornecer as ferramentas para a Educação Social que é a *práxis*, contudo, uma está intrinsecamente ligada à outra.

A Pedagogia Social exige um processo permanente de teorização sobre a prática, para o avanço histórico do movimento popular que se insere. A criação e recriação dos fundamentos metodológicos favorece a formação sólida e consistente da postura do Educador Social, principalmente transformando-o e um agente multiplicador, ou seja, formador de formadores, na prática social, junto aos setores populares. Os momentos de reflexão e de sistematização coletiva favorecem o crescimento, a autonomia e a independência dos educadores sociais, bem como a autocrítica e a autorevisão constante de seu processo como agente de mudança, também do grupo com o qual partilha sua ação educativa (GRACIANI, 2009).

A Pedagogia Social que surgiu no Brasil alicerçada pelos princípios da Educação Popular, por ter características libertadoras, emancipadoras, pensa em seu educando de forma plena, no entanto singular. Ele é único na sua maneira de ser, na sua forma de se constituir como ser incompleto nos diversos contextos, essa é uma visão essencial que o educador precisa ter para poder atuar efetivamente em um cotidiano tão complexo como é do seu educando.

⁷ Organizado por Roberto da Silva (USP), João Clemente de Souza Neto, (Mackenzie) e Rogério Moura (UNICAMP), o livro é uma coletânea com os principais textos e conferências apresentados durante o I e II CIPS além de artigos especialmente escritos para esta edição. Os 9 autores estrangeiros apresentam uma visão geral sobre a Pedagogia Social na Alemanha, Itália, Finlândia, Espanha, Portugal e Uruguai. Os 9 autores brasileiros, todos pioneiros no estudo do tema, desenvolvem reflexões sobre a aplicabilidade da Pedagogia Social em contextos diversos da realidade brasileira. O livro aborda a Pedagogia Social como uma nova área de conhecimento das Ciências da Educação e delinea seus campos de atuação, de formação e de pesquisa no Brasil. As perspectivas de regulamentação da Educação Social e da Pedagogia Social como novas profissões são melhor evidenciadas com a apresentação dos documentos norteadores desta prática nos países estrangeiros. No livro há subsídios teóricos e metodológicos para ressignificar o que até hoje é pejorativamente classificado como Educação não-formal no Brasil. O livro foi inteiramente financiado pela FAPESP, com apoio da Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade e publicado pela Editora Expressão & Artes, 2009.

A Pedagogia Social caracteriza-se, pois, como um projeto radical de transformação política e social uma vez que: propõe inicialmente criar uma teoria renovada de relação homem, sociedade e cultura, como uma ação pedagógica que pretende fundar, a partir do exercício em todos os níveis de modalidades da prática social uma educação libertadora (GRACIANI, 2009, p. 211)

Como uma ciência, complexa que vem se constituindo, pois os níveis de atuação e seus espaços de intervenção que são extremamente variados pelos locais, faixa etária, faz com que o Educador Social seja, necessariamente, um intelectual orgânico⁸ (GRAMSCI, 1989), um mediador em situações de conflito, de desenvolvimento de potencialidades, pois este deve estar sempre atento a interpretar o mundo no qual se coloca em seu espaço educativo e se desenvolve.

Graciani (2009) de maneira muito feliz nos descreve que a Pedagogia Social não exige apenas competência técnica especial do educador, talvez esse seja um dos nossos diferenciais, mas também solidariedade humana e compromisso político com o educando uma vez que o que almejamos com nosso educando é que ele seja um sujeito de direitos, que tome posse de sua cidadania, que tenha desejos e que os realize de forma plena dando fim a um ciclo de marginalidade ao qual foi submetido devido às desigualdades sociais.

Diante dos horizontes que vemos com a Pedagogia Social percebemos como é próxima sua relação com a pesquisa, uma vez que o trabalho sociopedagógico deve ser sempre planejado, “empapado”⁹ do cotidiano de nosso educando, com um olhar refletido e reflexivo, e assim fazendo acontecer a produção do conhecimento.

Porque, a produção do conhecimento e o conhecimento deste conhecimento são necessários para compreender profundamente o próprio contexto do trabalho, ou seja, a realidade social no sentido histórico, cotidiano, político, social, econômico, cultural. Pode-se dizer que sem pesquisa entendido numa maneira ampla não existe práxis sócio-pedagógica (RYYNANEN, 2009).

A Pedagogia Social é um inédito viável¹⁰, um acreditar em um outro possível processo educativo que na verdade já ocorre nas margens, nas diversas periferias. A palavra inédito-viável é empregada por Freire na obra Pedagogia do Oprimido (1980), é carregada de crenças,

⁸ Gramsci diferencia o intelectual tradicional, que se caracteriza pelo seu afastamento da classe social, e o orgânico, que surge no interior da própria classe, dando sentido e organicidade.

⁹ Expressão usada por Paulo Freire para indicar que o educador deve estar totalmente imerso no cotidiano do educando para que dele possa emergir.

¹⁰ O inédito-viável é, pois, uma categoria freiriana que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas (FREIRE, 2000).

sonhos, desejos, aspirações, medos, angústias, ansiedades, vontade de fazer; essa palavra nos diz em seus modos de ser e fazer que devemos nos incomodar, nos inconformar e lutar por mudanças.

Olhe, eu não sei se o que eu faço é Pedagogia Social, Educação Social, educação popular, não sei lhe dizer a diferença dos conceitos. Eu sei que quando saio para as ruas saio acreditando no potencial de mudança daquele guri ou guria e que de alguma forma eu posso ajudá-lo a se ajudar a despeito de tudo, mesmo que tudo esteja dizendo o contrário, saio para educar, não sou professora deles, sou educadora, tenho convicção que trabalho com educação a partir do momento que me encontro com ele em uma esquina e olho em seus olhos (P4, POA).

Sentimos a Pedagogia Social Brasileira hoje, como uma obra em construção, e como tal ainda não se tem todas as respostas, não se tem todo o arcabouço teórico que gostaríamos, mas a pedagogia freiriana nos impulsiona enquanto grupo a seguir construindo, nos possibilita a reflexão, a ação. Essa construção ocorre até mesmo quando ouço os discursos dos Educadores Sociais de Rua que me permitem aprender e a ensinar em um só tempo, discursos transbordantes de emoção, paixão, razão e vontade de construir.

Eu posso até adoecer em ver a situação dos guris nas ruas, muitas vezes adoço mesmo Jacyara, mas eu tenho paixão pelo meu trabalho, eu trabalho com gente, com aqueles que ninguém mais acredita, e ver um guri desses ressurgir, voltar à vida para mim é tudo, não é ingenuidade, é paixão pelo que faço, é vontade de que tudo dê certo, que as pessoas que tem o poder se sensibilize a ponto de meu trabalho na rua deixar de existir porque não tem mais guri na rua (P5, POA).

Para Graciani (2009) a Pedagogia Social exige um processo permanente de teorização sobre a prática para o avanço histórico do movimento popular no qual se insere, os movimentos de reflexão e de sistematização coletiva favorecem o crescimento, a autonomia e a independência dos Educadores Sociais.

Paulo Freire recomendou aos educadores e não só aos brasileiros: "escrevam pedagogias e não sobre pedagogias", incitando-os a desenvolver métodos e técnicas adequadas para lidar com a diversidade da população e de suas experiências. Uma Pedagogia Social é necessária para dar conta dos novos paradigmas instituídos para atender demandas e necessidades dos sujeitos sociais trazidos à luz pelas transformações sociais ocorridas (FITCHNER 2010).

2.3.2 EDUCAÇÃO SOCIAL COMO SE FAZ?

Compreendemos a Educação Social como uma prática da Pedagogia Social que está além da informação, porque acredita no ser humano como ser incompleto e que está sempre sendo, um ser inacabado em constante desenvolvimento, por isso não limitamos a Educação Social às classes sociais ou à criança, tão pouco aos chamados “excluídos” pela sociedade. A Educação Social é para todos, e está presente durante toda vida neste ser sensível, perceptível, capaz de transcender em seu meio social que se chama humano-e-ensinar, a educação social fala do desenvolvimento humano do ser. Brandão nos diz que

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos modos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre educação que nos invade a vida (BRANDÃO, 1992, p. 2).

Essa educação que nos invade a vida consiste em um modo de educar voltado aos interesses e necessidades dos educandos, respeitando sempre o seu saber, a sua cultura, o seu cotidiano vivido e experienciado, seu meio social, conseguindo de forma integral compreender o indivíduo, como o tal pensa em sua formação e realiza o fazer da “ensinagem” social, em que o olhar atento para a pessoa e seu capital social se torna condição essencial.

Às vezes minhas colegas de pós-graduação me questionam: como você pode educar na rua? Respondo: meu menino está lá, e onde ele estiver vou buscá-lo, sei os riscos que isso significa, somos ameaçados diariamente por traficantes, por policiais, pela comunidade, mas esse é nosso trabalho, acredito que através do nosso trabalho esse menino poderá estudar em uma escola como é direito de todo mundo (V2 – VITÓRIA).

A educação nasce como uma contribuição ao atendimento daqueles que se encontram à margem de qualquer proteção necessária para o seu desenvolvimento. Não é uma solução, mas uma inter(in)venção (PINEL, 2006, p. 278) possível, como as demais formas de educação (TRILLA, 1993), que como tais não se encontram desvinculadas do mundo.

Durante muito tempo e até mesmo nos dias de hoje, a Educação Social foi chamada de Educação Não Formal, ou seja, compreendida como um campo em oposição à educação formal que nada tinha a ver com esta. Hoje já podemos ver discussões diferenciadas acerca dessa nomenclatura. Caro (2009, p. 153) nos diz que o que ocorre na Educação Não Formal, normalmente vem embasado no que se chama Educação Social, que por referência é conteúdo

e objeto da Pedagogia Social. Fica claro então que a Pedagogia Social é a teoria e a Educação Social a prática, mas em momento nenhum uma está desvinculada da outra, pois a Pedagogia Social consegue imbricar teoria e prática; isso quer dizer que a Pedagogia Social não está limitada a academia, existe um constante diálogo entre a teoria e a prática dos Educadores Sociais, a Pedagogia Social é um ato refletivo das práticas sociais cotidianas construídas pelos Educadores Sociais, práticas essas que precisam ser refletidas diariamente, pois as mudanças que ocorrem no mundo social são rápidas, e como bons andarilhos precisamos algumas vezes apertar o passo.

Tivemos de parar todo o nosso trabalho para ir a campo pesquisar, nosso menino que antes cheirava loló, agora com 8 anos usa crack e o crack traz reações que não sabíamos como lidar, paramos todos os trabalhos e colocamos todos os educadores a campo para pesquisar que mudança é essa que estava ocorrendo e como poderíamos alcançar nosso educando (S1, SALVADOR).

O educador tem como ponto de partida seu comprometimento com o oprimido, que nem sempre é oprimido, ora é oprimido, ora é opressor, dessa forma a Educação Social se desvela de várias formas e maneiras num cotidiano inventivo, devido a esta provisoriade o Educador Social precisa a todo instante analisar sua prática, rever a teoria que o orienta para sempre redimensionar sua compreensão de mundo, vendo esse mundo com o oprimido e também a partir dele, compreendendo além do mundo exterior sua prática pedagógica e a si mesmo.

Os sujeitos da Educação Social de Rua de forma específica são pessoas que vivem em situações econômicas desfavoráveis, paradoxais e em desvantagens sociais. Portanto, o diálogo entre oprimido e opressor é uma exigência existencial para libertação e humanização de ambos, para que haja a quebra no círculo de marginalização do qual o educando é parte. Oprimido e opressor precisam estar nesse processo de libertação mútua. Freire (1999, p. 99) compreende que “é por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”.

Ainda hoje é comum perceber que os educadores que trabalham com os marginalizados se sentem também marginalizados pela Pedagogia oficial e acadêmica, como se fossem os parentes pobres da Educação Escolar, considerando artesanal a forma de atuar e de produzir

conhecimentos na Educação Social. Isso ocorre principalmente por falta de informação em relação à Educação Social de rua, a não sistematização das práticas dos Educadores Sociais talvez venha corroborar essa visão míope em relação à Educação Social de rua.

Quando comecei nesta profissão fiquei aflita, não sabia o que fazer, procurei algum curso para me dar uma luz, uma orientação não encontrei nada, pensei: como vou trabalhar com esses guris sem saber de nada, fiz então um curso de pedagogia, ajudou? Um pouco, mas de forma específica mesmo diria que não tive muito proveito, porque ninguém quer saber dos guris que estão nas ruas (P5, POA).

Olhe Jacyara, tem gente que confunde a gente com traficante, procuro sempre estar arrumado e com meus documentos, por estar perto dos meninos e ser negro teve policial que já me revistou pensando que eu estava passando drogas para os meninos, uma situação muito constrangedora, senti tudo naquela hora: raiva, medo, revolta (V2, VITÓRIA).

É como se a Educação Social seguisse por uma trilha alternativa enquanto a Educação escolar por um caminho asfaltado, não menos complexo. As trilhas existem, muitos passaram e ainda passam por elas, no entanto esse não é um caminho oficial, apesar de ser passagem de andarilhos educa(dores) e acolhe(dores). Como cada vez mais educadores estão passando por essas trilhas, começa-se no Brasil a luta pelo reconhecimento da Educação Social como possibilidade concreta de ampliação do direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL 1996).

Segundo o princípio constitucional inscrito no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania¹¹ e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Além desse importante princípio constitucional podemos perceber um avanço no artigo primeiro da LBD, quando amplia o conceito de educação para além dos muros da escola, e nos diz que esse processo se desenvolve na família, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade cível e nas manifestações culturais.

¹¹ A cidadania tem como atributos inerentes os direitos civis, políticos e sociais e nas sociedades capitalistas está estreitamente vinculada à capacidade contributiva do indivíduo para o bem comum. A cidadania “é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*” (MARSHALL, 1967, p. 76). Ou seja, a cidadania é a relação do indivíduo com o Estado, a partir da qual são conferidos direitos individuais em um movimento em direção à igualdade de condições.

Fica claro então que nesta minha caminhada de pesquisadora meus colaboradores são Educadores Sociais de Rua e, de acordo com as pesquisas realizadas, exercem em suas vivências práticas educativas cheia de sentido existencial, e que segundo seus relatos é na maioria das vezes invisibilizada e destituída de seu real valor social e educacional; são educadores que, teimosamente, mesmo contra todas as adversidades na *práxis* confiam no potencial de seu educando, acreditando que ele pode mudar sua história, que ele pode sair da condição de oprimido emancipando-se.

As histórias que já vivi com meninos e meninas nas ruas de Salvador dariam mais que um livro, mas quem quer saber delas? Afinal são garotos marginais, não dão IBOPE e só vendem jornais quando atingem um adolescente de classe média, infelizmente aí aparecem como os vilões da história, mas suas experiências cotidianas são cheias de vida e nesses meus muitos anos de vida tenho aprendido muito com eles (S1, SALVADOR).

Quando continuo a leitura da LDB (BRASIL 1996), no parágrafo primeiro do artigo citado, percebo que o conceito de Educação é reduzido de forma brusca ao conceito de Educação Escolar – ensino – o que contribui para a invisibilidade da Educação que se faz fora da escola e a conseqüente desvalorização das ações socioeducativas protagonizadas por mais de um milhão de trabalhadores que atuam na Educação Popular, Social e Comunitária no Brasil, principalmente em ONGs, projetos e movimentos sociais. Com isso, o Estado exime-se da obrigação de financiar a Educação que ocorre em outros espaços que não a escola. Se a educação é prioridade, é preciso que ela seja assumida como prioridade, não somente nas letras da lei, no discurso, mas ela precisa ser prioridade nas verbas, que estas sejam suficiente para que ela cumpra seu papel de fato e direito. Deixo claro que reconheço os muitos financiamentos para ONGS no governo Lula, entretanto ainda insuficientes.

O Educador Social de Rua é hoje um educador das margens que também de alguma forma está à margem e nela caminha precariamente, sem formação oficial, são brasileiros que se propõem a caminhar com os oprimidos, inserir-se em seu cotidiano, mas não possuem sequer uma titulação que os constitua como Educadores Sociais. “O direito à Educação é limitado pela capacidade de financiamento do Estado e pelo *quantum* que a sociedade aceita bancar para os segmentos sociais que precisam da escola pública” (informação verbal)¹². Com isso muitos educadores ficam apreensivos em investir em suas carreiras na área de educação e de forma mais específica na Educação Social de Rua. Assim expressa uma educadora de Vitória:

¹² Anotações de aula 2º semestre de 2009: prof. Dr. Roberto da Silva – USP – tema: Vertentes da conceituação do direito à educação.

“terminei Serviço Social, às vezes penso em fazer pedagogia, quero investir na área, mas às vezes me pergunto: como e onde investir numa área tão específica?” (V1, VITÓRIA).

Percebemos que os mecanismos de exigibilidade do direito que aparecem na LDB e no ECA (Art. 54) se referem ao ensino e não à Educação no sentido amplo. “Ensino é instrumentação técnica que precisa de algumas competências básicas como domínio da língua culta e das operações matemáticas” (SILVA, 2009).

Desta forma o direito acaba se revestindo de um não direito contribuindo ainda mais para a invisibilização e marginalização de práticas que não estão ligadas ao ensino e que não nascem dentro do contexto e da organização escolar, por não nascerem dentro desse contexto muitas vezes essas práticas são confundidas com caridade. Telles (2001, p. 26) entende que “esse é o lugar dos não-direitos e da não cidadania. É o lugar no qual a pobreza vira “carência, a justiça se transforma em caridade e os direitos em ajuda a que o indivíduo tem acesso não por sua condição de cidadania, mas pela prova de que dela está excluído”.

Penso que devido a esses fatores em nosso país, essa invisibilidade marginal, a não cidadania, tem contribuído para não sistematização de toda riqueza da prática pedagógica construída nos “entre lugares” (BHABHA, 2003), nas margens, junto com os oprimidos. Quanto à formação profissional, encontram-se, muitas vezes, somente em cursos de capacitação, que se preocupam com a informação, talvez com a conscientização, mas dificilmente com a formação pessoal do educador que trabalha em campos específicos com metodologias diferenciadas, que atua dialogando com os oprimidos, com os sem direitos, com aqueles que se encontram na margem, na periferia das periferias.

Ninguém está nem ai pra gente Jacyara, aliás nos querem longe, tanto é que não ficamos na FASC (Fundação de Assistência Social do Município de Porto Alegre), nossas coordenadoras ficam lá, mas os educadores mesmo [...] por vezes nos confundem com os meninos falando: já vem o pessoal da rua, somos nada para eles, não sei o que pensam que fazemos nas ruas, para eles vamos as ruas só para passar a mão na cabeça das crianças, não há respeito com nossa profissão (P2, POA).

As vezes sinto que estamos completamente sós. Sem ajuda (P3, POA).

A Educação entendida como um ato processual que está dentro e além dos muros da escola se constitui na verdade um compromisso ético, compreensível e existencial, nesse sentido Hanna Arendt (1997) enuncia: “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o

bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”.

Compreender as vivências e experiências bem como produzir significados a partir delas, no campo da Educação Social de Rua constituiu-se o desafio principal desta pesquisa, “o ser humano é um ser-no-mundo; existe sempre em relação a algo ou alguém e compreende as suas experiências, ou seja, lhes atribui significados, dando sentido á sua existência” (FORGHIERI, 2002, p. 51). Sabemos que suas vivências e experiências não se produzem apenas por uma via, mas é um resultado de um processo colaborativo entre educador e educando, eles agem o tempo todo em parceria, contaminados um pelo outro, numa ação-reflexão constante, pois sem isso o conhecimento seria algo mecânico e irrefletido.

Por conta da dialética ação-reflexão afirmam-se como sujeitos, seres de relação no mundo, com o mundo, e com os outros, pela mediação do mundo linguagem. Os seres humanos atuam sobre a realidade objetiva e sabem que atuam: podem objetivar tanto a realidade quanto a ação e podem comunicar tudo isso na forma de linguagem (FIORI, 1967, p. 20).

Diante do inacabamento, da incompletude do homem, o conhecimento nunca está pronto e acabado, ele se faz no cotidiano dos seres humanos; é tecido ponto a ponto enquanto existir a necessidade de ser educado e de educar-se (FREIRE, 1989, p. 27). O conhecimento como resultado de processos de ensino-aprendizagem, não é irrefletido, mecânico, não existe do nada, é uma via de mão dupla na qual educador e educando exercem simultaneamente papéis de protagonistas (PINEL, 2006, p. 276-284).

O conhecimento vai existir na medida em que for contaminando pessoas, tornando-as cúmplices, parceiras uma das outras dentro deste processo de permanente construção e reconstrução, pois o mesmo não é estático, não possui um final, é constantemente processual, uma andarilhagem que tem sempre novas paisagens a mostrar. Portanto, mesmo estando há tanto tempo trabalhando com Educação Social de Rua, o campo ainda me causa estranhamentos, está sempre me mostrando algo novo, há sempre um fenômeno ainda não (des)velado, o conhecimento está sempre se construindo, a cada dia, a cada instante a cada encontro entre educador e educando.

Freire nos fala constantemente do educador e educando andando juntos, diante de um mundo sempre a ser desvelado, transformado. Para ele é a partir desse desvelar coletivo que ocorre a

emancipação, dessa forma é que se tem consciência da opressão, mas esse processo precisa ser sempre coletivo, “[...] Não se pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 2004, p. 86).

O conhecimento se constitui na união dos seres, na experiência existencial compartilhada entre educador e educando no mundo em constante inter(in)vencão, num diálogo que envolve uma constante reflexão e ação no campo da Pedagogia Social/Educação Social.

Se eu te contar que tenho aprendido nas ruas com esses guris muito mais que aprendi em toda minha vida, muito mais do que aprendi na universidade talvez você não vá acreditar, mas é verdade, eles não tem idéia que ensinam mais a mim que eu a eles, como tenho crescido com eles... no fim acho que estamos sempre trocando (P3, POA).

Comprendemos assim que o conhecimento que surge da relação Educador Social de rua e educando em situação de rua é mutável, dinâmico, possível, pois é construído com o outro, quando possui sentido na história humana, na história do ser que é singular, único e que também produz história. A construção com o outro afirma-se “[...] através do diálogo que se opera a superação de que resulta um termo-novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 1980b, p. 78).

O desejo de teorização dessas práticas que se produzem nas ruas com as crianças e adolescentes que estão fora da escola me movem à compreensão das práticas educativas sociais, enraizadas no diálogo realizadas nas cidades de Porto Alegre, Salvador e Vitória. Documentar de forma sistemática os processos educativos que ocorrem nas ruas com educando e educadores de rua pode oferecer aos educadores de uma maneira geral uma ferramenta para pesquisas, um desvelamento que motive a renovação e reflexão contínua.

Mergulhar na existência desses educadores desvelando seus modos de fazer inerentes a produção de conhecimento e assim contribuindo para sistematização das práticas educativas sociais faz de mim uma pesquisadora apaixonada pelo que faço, sabedora que a educação social exige não só competência técnica mas também compromisso ético, político, solidário e um olhar para com o ser humano.

A escolha das cidades desta pesquisa: Salvador, Porto Alegre e Vitória não ocorrem ao acaso. Ao contrário essas escolhas são sempre cheias de sentido e falam de um caminho já percorrido pelos educadores sociais dessas cidades. Porto Alegre possui uma política pública pensada há 16 anos em relação a criança e adolescente em situação de rua. Salvador a ONG Axé, tem assumido uma função que seria do governo e vem desenvolvendo um trabalho há cerca de 15 anos com grande comprometimento e Vitória por ser a cidade onde estou inserida enquanto cidadã, também vem praticando a Educação Social de rua desde 1987.

Imersa na Pedagogia Social me proponho a pensar e sistematizar compreensivamente essas práticas sociais, aqui denominadas como Educação Social de Rua, uma das áreas da Pedagogia Social, com um olhar voltado às experiências e vivências dos meus colaboradores de pesquisa: os educadores sociais.

2.2 UM POSSÍVEL CHÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL: A RUA

Caminhando pela história...

Ruas

Por que ruas tão largas
 Por que ruas tão retas?
 Meu passo torto
 foi regulado pelos becos tortos
 De onde venho.
 Não sei andar na vastidão simétrica
 Implacável
 Cidade grande é isso?
 Cidades são paisagens sinuosas
 De esconde esconde
 Em que as casas aparecem-desaparecem
 quando bem entendem
 e todo mundo acha normal.
 Aqui tudo é exposto
 evidente
 cintilante. Aqui
 obrigam-me a nascer de novo, desarmado.
 (ANDRADE, 2002, p. 1094)

A Educação Social possui vários campos práticos. Inúmeras são as vivências do Educador Social. Temos Educador Social nos hospitais, no campo, o Educador Social trabalhando com meio ambiente, em abrigos, asilos, em prisões, na escola e também nas ruas, a diversidade de contextos educativos sociais desafia, a cada dia o Grupo de Pesquisa de Pedagogia Social da USP cujo líder atualmente é o professor Dr Roberto da Silva, que tem trabalhado no sentido

de produzir ciência através da Pedagogia Social. Nesse contexto proponho ao estudo das ruas o lugar do amparo coletivo. Como entende Espinheira que

[...] a rua sempre é coletiva. Nela, não há lugar para o privado. Na rua entretanto podem-se viver múltiplas identidades simultâneas, pode-se ser até simulacro. Nela se foge das “tirantias da intimidade” que fomulam, modelam, violentam. A rua é um amparo coletivo, o lugar dos desamparados (ESPINHEIRA, 1996).

A Educação Social de Rua a qual se desvela a mim enquanto fenômeno está dentro do domínio sociopedagógico, um dos três domínios da Pedagogia Social no Brasil. Este foi um dos domínios apresentados como forma de desconstrução do termo Educação não-formal, ao mesmo tempo foi proposto um reagrupamento das práticas de Educação popular, social e comunitária em três domínios distintos: domínio sociocultural, domínio sociopedagógico e domínio sociopolítico (SILVA; SOUZA NETO; MOURA 2009, p. 306).

Apesar de ser um espaço público, a sociedade insiste em privatizar as ruas, quando não permite que esta seja um espaço de todos, a miséria, o abandono são paisagens não aceitas pela sociedade. Para Crianças e Adolescentes que moram nas ruas essa, apesar de toda violência se estabelece como uma alternativa nem sempre pior que suas casas. Mal vestidos, assediando quem passa com pedidos, limpando para brisas de carros, provocam quase sempre uma reação agressiva da sociedade, uma tensão permanente. E o que destaca uma educadora de Vitória: “trabalhar nas ruas não é nenhum conto de fadas, algo tipo um sacerdócio, é um trabalho estressante, ficamos as vezes oito horas direto na rua, é muito para um Educador Social, tem poluição sonora, violência, sol, policia, tudo junto” afirma um educador sujeito da pesquisa (V1, VITÓRIA).

A criminalidade faz parte do cotidiano das Crianças e Adolescentes que moram nas ruas, bem como dos educadores sociais que trabalham nesse espaço, a imagem de ingenuidade, de inocência, de criança e adolescente, nas ruas desaparece para ser substituída pelo rotulo de marginal. Nas ruas ora são oprimidos quando são perseguidos, linchados, mortos, ora são opressores, quando cometem seus delitos.

A vida na rua, sua sobrevivência e resiliência requer agressividade, este seria um impulso essencial para quem vive nas ruas em constante estado de alerta em um cotidiano onde a violência é presença constante.

Nesse cotidiano está posta a Educação Social de Rua, com uma outra Pedagogia possível. A presença da Educação Social de Rua, por si só, já é uma intervenção na realidade, já é o início de um diálogo que deverá manter-se durante todo processo educativo nas ruas:

Várias vezes entrei em lugares horríveis, um deles debaixo da ponte seca em Vitória, nem a polícia entrava ali, mas a ansiedade de ir até ao adolescente era tanta que a segurança deixava de ser prioridade e eu ia ao local, depois que realizava o trabalho e eu parava, eu tremia só em pensar que havia entrado ali, mas na hora a segurança deixa de ser prioridade, deveria, não estou dizendo que estou certa, mas a coisa é quase que intuitiva, loucuras que Educador Social de rua termina por fazer (V3, VITÓRIA).

Não há dúvida: tenho uma ligação visceral com a rua, com esse não lugar (des)encantado, (contra)ditório, que, por vezes, faz com que esqueçamos os perigos que ela nos impõe. Enquanto a casa no imaginário social é o abrigo, o santuário é o lugar da família, do cidadão, a rua é vista pela sociedade como lugar onde tudo é disperso. O lugar do “não lugar”, o espaço perverso onde se deve ter cuidados. Para o Educador Social a rua é um espaço gerador de epistemologia distinta, fomentadora de metodologias, formas de conhecimento, mediação com a realidade, o aqui-agora, o espaço do educando e do educador é uma das potências sentidas nas ruas.

Quando comecei a trabalhar na rua como educadora minha visão da rua mudou, antes a rua para mim era vista apenas como um lugar de passagem, um lugar até hostil, porque tranquilo é a minha casa, não imaginava nunca a rua como espaço educativo, e não falo só da questão da educação social de rua, dê uma olhada nas feiras livres, nos guardas de trânsito, as pessoas que pedem informações, as placas de propaganda, tudo isso faz da rua um espaço educativo sim, será que estou variando? [risos] (V1, VITÓRIA).

A Pedagogia Social possui diferentes perspectivas, lugares onde pode ser pensada, repensada e refletida [...] Nós escolhemos as ruas como um espaço de onde podemos pensar a Pedagogia Social e suas práticas educativas produtoras de conhecimento.

As ruas enquanto espaço educativo não se constituem como um espaço novo apesar de ser extremamente mutável e urgente. Na minha dissertação de mestrado (PAIVA, 2006) trago um resgate social e histórico das crianças e adolescentes a quem chamo “filhos de ninguém”, pois no início nem mesmo o Estado as queria. Agora no sentido de localizar o leitor, elaboro uma síntese do resgate histórico feito em 2006, sua pertinência nesse texto ocorre para que o leitor possa ter clareza do espaço educativo que vai sendo processualmente construído ao longo da

história, que dá sentido ao presente por meio do resgate do passado e do sonho do futuro, e como os Educadores Sociais têm atuado nesse espaço no sentido da sócio-historicidade.

“Fazer história é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado” (FREIRE 1987, p. 40), não há dúvida de que enquanto cidadãos, enquanto Educadores Sociais estamos presentes na história das crianças abandonadas no Brasil. Estamos misturados neste contexto histórico com pensamento sempre voltado para a emancipação desses nossos educandos.

A história das crianças abandonadas no Brasil começa por volta de 1550, pouco depois da colonização, quando chegaram os primeiros órfãos vindos de Portugal que eram denominadas pelos juízes como desvalidas, nome que quer dizer desprotegido e sem valor (LEITE, 2001). Hoje não seria politicamente correto dizer que nossas crianças e adolescentes que se encontram em situação de abandono são “desvalidas” ou sem “valor”. No entanto podemos sentir que o esse tratamento social está inserido em um contexto no qual não se fala mais se trata as crianças e adolescentes em situação de rua como desvalidas e sem valor. A sociedade muitas vezes não as vê como crianças e adolescentes e sim como ameaças sociais.

Em 1738, segundo Leite (2001), a imprensa já noticiava o aumento significativo do número de crianças abandonadas pelas ruas. Nesse momento acontece a criação da Roda dos Expostos, ou da Casa da Roda como era conhecida. Em 1739, foi criado o primeiro internato para receber meninas dos 8 aos 12 anos, aonde podiam permanecer até os 25 anos, o objetivo era manter essas meninas reclusas, longe dos perigos da rua, assim, o governo começa a assumir seus filhos “desvalidos” (PAIVA, 2006, p. 32). Assumir não no sentido de tomar para si a responsabilidade de garantir os direitos dessas crianças e protegê-las de fato do perigo, mas sim assumi-las para proteger a sociedade dos possíveis males que elas causavam nas ruas.

Em 1876, Manuel Francisco Correia assim os definiu: “órfãos ou abandonados pelos pais indigentes e entregues à sua própria sorte, propensos a formar um núcleo de criminosos. Por isso, a necessidade de ocupar-se deles, evitando que se tornem elementos de desordem e perturbação social, mas que sejam operários do progresso nacional”, a partir daí começou a se pensar de forma mais elaborada sobre os “Meninos de Rua”. Pensar de forma elaborada, mas não no sentido de acreditar na potencialidade dessa criança e adolescente, o principal objetivo era evitar a desordem e perturbação social, objetivo esse que mesmo nos dias de hoje, mesmo

com um Estatuto da Criança e Adolescente mais avançado do mundo, ele ainda continua sendo forte em vários setores da sociedade.

No período de 1870 havia duas alternativas para os adolescentes que estavam nas ruas: ou ingressavam na Escola de Aprendizes de Marinheiro criada em 1873, ou eram entregues aos artesãos e artífices de renome para aprender uma profissão. No entanto, o número de crianças nas ruas continuava a crescer, o que fez com que surgissem outras instituições governamentais para o atendimento a essa população, quase todas trabalhando com métodos repressivos de correção (LEITE, 2001). A constatação de que essas crianças não eram vistas como crianças é que as políticas públicas destinadas a elas eram sempre relacionadas ao trabalho como prioridade, nunca lazer, brincadeiras ou estudos, como é a prioridade de uma criança ou adolescente que possui uma família. Para essas crianças e adolescentes abandonados a alternativa era a de se aprender um ofício.

Em 1898 foi inaugurada a Escola XV de Novembro, considerada uma inovação da República, tornou-se um modelo na área de educação e assistência social públicas. Foi a primeira instituição totalmente administrada pelo Estado, destinada aos desvalidos. Eram internatos, prisões, ali o jovem entrava para aprender a ser “dócil e bom”. Apesar do avanço, da inovação, a nova política pública ainda não considerava a criança e adolescente em situação de abandono como um ser com valores. As crianças e os adolescentes eram levados a internatos, prisões sem ao menos terem cometido delitos, e ali aprenderiam a ser “dóceis e bons”. Ali passariam a ter o Governo como pai.

Segundo Leite (2001) ao longo dos seus mais de cem anos a Escola XV de Novembro teve diferentes objetivos, definidos de acordo com cada época: corrigir condutas irregulares, precaver a sociedade contra “viciosos e vadios”, instruir e escolarizar seus alunos internos, sem se descuidar com a aprendizagem de ofícios. Os anos passam e os objetivos em relação à criança e adolescente em situação de abandono continuam os mesmos, proteção da sociedade e trabalho subalterno.

Em 1900, a ideologia a “cura pelo trabalho” começa a ser difundida. O trabalho era o grande motor do progresso nacional. Segundo Vargas a salvação nacional viria pelo trabalho, inclusive juvenil. Em 1940 foi criado o Serviço de Assistência aos Menores (SAM), que não

conseguiu cumprir seus objetivos e passou a ser conhecido como internato dos horrores. As crianças e Adolescentes em situação de abandono sentiam a crueldade, a perversidade do pai (Governo).

O Ano de 1979 foi instituído como Ano Internacional da Criança e a partir daí a história da criança do Brasil passou a ser pesquisada. Com isso foram criadas as associações e a sociedade civil começou a se articular em defesa das crianças e adolescentes, o que culminou no surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL 1990), criado oficialmente em 1990 (PAIVA, 2006) esse é um momento histórico de extrema importância para as crianças e adolescentes em situação de rua, pois esse foi um dos raros momentos em que alguns setores da sociedade começaram a ter um novo olhar em relação a essas crianças e adolescentes, um olhar voltado para proteção delas e não da sociedade, um olhar que percebe os valores que essas crianças possuíam e possuem, sua resistência e resiliência, seu ser criança e adolescente em situação de rua.

Mesmo com essa importante virada histórica, ainda se tinha muito caminho a ser percorrido. Após vinte anos de denúncias, o SAM foi substituído pela Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), apesar da mudança do nome as práticas continuaram as mesmas, práticas repressivas embasadas pela Política de segurança Nacional da Ditadura Militar. Assim, no contexto da política do medo e da repressão, pautada na idéia de ameaça do comunismo e de que a sociedade deveria ser controlada nos seus espaços, pois existia um inimigo interno, também as crianças e adolescentes pobres, “os menores infratores”, os “menores desvalidos”, “menores abandonados”, a FUNABEM assim, não se faz eficaz nos seus propósitos originários e reiterou nas suas práticas o caráter de políticas anteriores destinadas a menores (XAVIER 2008). Percebemos então um lamentável retrocesso em relação ao avanço de 1979, novamente as crianças e adolescentes em situação de abandono são mais uma vez castigadas, talvez por terem nascido pobres, ou por terem nascido pobres onde a pobreza é considerada uma ameaça social.

Em 1980, 64% das crianças e adolescentes com idade inferior a 19 anos compunham a população urbana. Das 27 milhões e 690 mil famílias, 48% caracterizavam-se por ter como chefe uma pessoa com rendimento mensal inferior a dois salários mínimos, além de abrigar 51,2% das crianças e adolescentes menores de 19 anos. Se a esse dado fossem acrescentados

os sem-rendimentos poderia ser considerada a existência de 32 milhões de crianças e adolescentes atingidos pela carência sócio-econômica na década de 1980 (RIZZINI, 1995). É notório que esses dados alarmantes de situação de pobreza iriam ter desfecho nas ruas, a acolhedora rua das crianças e adolescentes que não possuem o direito de serem verdadeiramente crianças e adolescentes.

Mas como o cotidiano é paradoxal, ao mesmo tempo que possui desgraças possui também belezas. Diante desse contexto assustador surgiram grupos e instituições voltados para a área da criança e adolescência no início dos anos 1980. Esses grupos talvez sejam resultado do movimento histórico de 1970 em relação à criança e ao adolescente. Esses grupos formam um movimento em torno desse contexto assustador que envolve a criança e o adolescente empobrecido. A ineficácia do Estado em lidar com essa questão, a abertura política, a crise do regime militar, possibilitou aos movimentos sociais sua saída da clandestinidade, a luta em defesa das crianças e adolescentes em situação de rua. Nesse instante histórico percebemos que uma parcela significativa da população iniciou sua luta política por essas crianças e adolescentes.

Engajada na luta pelos direitos das crianças e adolescentes, a sociedade por meio dos movimentos sociais participou ativamente na construção do Estatuto da Criança e Adolescente no Brasil (BRASIL 1990), esse é um período histórico que, a meu ver foi áureo na história da criança e adolescente em situação de abandono no Brasil. Tanto é que, nesse período, é elaborado um dos Estatutos relacionado a criança e adolescente mais avançados do mundo, esse Estatuto contou inclusive com a participação das crianças de rua, um Estatuto que é tecido por vários atores sociais em um momento de grandes transformações históricas no Brasil e no mundo.

Em 1982, a sociedade começou a discutir políticas públicas relativas às crianças, adolescentes e jovens envolvendo os mais diversos segmentos sociais. Foi exatamente a partir dessas discussões envolvendo a participação ativa de crianças e adolescentes, que nasceu o primeiro texto do Estatuto da Criança e do Adolescente, a lei foi sancionada por meio da luta intensa da sociedade civil organizada. As crianças participaram dessa luta por meio do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de rua, que foi fundado em 1985, fazendo uma votação simbólica do Estatuto, quando várias denúncias foram feitas: “gostaríamos que os senhores

tivessem consciência que menino de rua não é marginal, é marginalizado. Nós não queremos ser violentados, espancados, nem viver sem proteção ou atendimento médico” (Edvaldo Marinho 15 anos, Paraíba) (O Globo, 29/09/1989).

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua com sede em Brasília é uma organização governamental de cunho nacional e tem representações em 24 estados e no Distrito Federal. Nasceu da luta democrática de militantes, profissionais e de programas de atendimento a crianças e adolescentes contra o autoritarismo. Teve um importante papel no processo de elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, na mobilização dessas crianças e adolescentes e atua até nos dias de hoje em sua defesa.

A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a promulgação da Constituição Federal em 1988, faz o Brasil viver um momento de estreitamento da relação sociedade cível e Estado, por meio da participação - garantida e prevista em lei - da sociedade cível na fiscalização, execução e proposição de políticas públicas em uma conjuntura onde o Estado é entendido como promotor de direitos. Assim inaugurou-se todo um instrumental novo de participação: conselhos de direitos, fóruns, em nível municipal e estadual, além da criação de conselhos tutelares como órgãos de fiscalização nas comunidades, do cumprimento e respeito aos direitos de crianças e adolescentes. Subsidiou a criação de instâncias específicas e políticas que compuseram o Sistema de Garantias, como *Juizados* especializados da infância e juventude, delegacia de proteção da criança e adolescente dentre outros (XAVIER, 2008).

Essa atuação política e pedagógica foi até meados de 1990, quando devido ao avanço dos processos político-econômicos do Consenso de Washington para os países em desenvolvimento, os movimentos sociais se retraíram (OLIVEIRA, 2004, p. 125), o que para o Brasil e para o mundo representou uma perda imensa, pois até hoje podemos sentir o vazio social que esse retrocesso causou. A partir daí ocorre uma transformação da Educação Social. O Estado “aparentemente” assumiu a tarefa, só que em outras bases. O objetivo principal agora é o recolhimento e depósito das crianças em situação de risco (rua, abandono) em instituições-reformatórios como a antiga FEBEM, hoje com novo rótulo. Termina então o tempo de movimento de base da Educação Social de Rua, em que cada menino ou menina era visto como uma criança sujeito de direitos. A partir daí, passa-se a criminalizar o comportamento da criança e do adolescente das classes pauperizadas. O próprio campo de

trabalho onde existia formação continuada e trocas de informações entre os vários programas brasileiros ficou comprometido. Acabava então uma importante fase da Educação Social de Rua. Contudo não se acabavam as ações de Educação Social promovidas por movimentos populares e ONGS, que resistiam e ainda resistem às cooptações governamentais. Talvez vivamos um tempo hoje em que deveríamos nós da sociedade civil, representados por ONGS, movimentos populares pensar em nosso papel, qual a relação que queremos e pretendemos com o Estado.

Diante de um novo momento e movimento processual da Educação Social o número de crianças e adolescentes em situação de rua, continuava a crescer, e o Estado não oferecia a eles o acesso aos bens sociais como educação escolar, cuidados da saúde, habitação, lazer, segurança - muitos foram mortos por representantes do próprio Estado na função do bem estar social, erradicação da pobreza e marginalização, na extinção ou minimização da desigualdade social, todos direitos elencados em nossa Constituição em seu artigo art. 5º.

Nos anos 1990, a sociedade se tornou testemunha das violações dos direitos das crianças e adolescentes. As políticas de enfrentamento, se por um lado possibilitaram a conquista de vários direitos por meio da luta da sociedade civil organizada, por outro lado promoveram a participação do processo de aprofundamento das relações neoliberais iniciado pelo então presidente Fernando Collor de Melo. Posteriormente o governo de Fernando Henrique Cardoso deu novo impulso ao reformismo liberal elegendo como principal meta a diminuição da participação do Estado nas atividades econômicas.

No que diz respeito aos movimentos sociais, a partir da década de 1990, muitos se institucionalizaram, outros se transformaram em ONGS, mudando a sua dinâmica interna e sua relação com o Estado e a sociedade. Com os espaços de participação foram inaugurados os Conselhos a partir da Constituição Federal de 1988. O cenário das lutas sociais dos anos 1990 no Brasil foi redefinido, uma vez que uma série de acontecimentos internos e externos influenciou a mobilização e a participação cotidiana desses movimentos (GHON, 2002).

A relação movimento social/Estado também se alterou. Até a década de 1980 essa relação era direta com o apoio das ONG. Nos anos 90 essa relação é intermediada pelas ONGS, ou seja, ocorre o que se chama de “terceirização dos movimentos sociais” (MONTANO, 2005).

Os movimentos de defesa hoje que deveriam reagir à omissão do Estado, sendo seus principais críticos os atores e militantes agora inseridos nas políticas e projetos, percebem-se necessitados dos recursos humanos e financeiros desse mesmo Estado para manterem funcionando seus projetos e trabalhos, tendo que, de alguma forma, manter sintonia com a gestão que está no poder municipal, estadual ou federal (XAVIER, 2008).

Com todo esse caminhar em meio a tantas mudanças, inversão de valores, a situação efetiva das crianças e adolescentes em situação de rua no Brasil parece mudar muito pouco, o problema social da infância pobre brasileira insiste e persiste num país de políticas públicas não efetivas na vida dessas crianças e adolescentes, quando se pensa em políticas públicas em relação a criança e adolescente em situação de abandono ainda se pensa em proteção da sociedade. As inovações que aconteceram na história não conseguiram resolver a questão que se refere a essas crianças e adolescentes, que seria torná-los sujeitos de direitos, apesar de não podermos negar os grandes saltos já dados.

Em meio à história das crianças e adolescentes em situação de abandono, em meio aos avanços e retrocessos, em 2010 comemoramos no Brasil, os 20 anos de Estatuto da Criança e do Adolescente. O estatuto nasceu como um instrumento de transformação da realidade brasileira. A sociedade brasileira se organizou para criar o Estatuto e esperava que esse de forma processual fosse colocado a serviço da transformação social, afinal era esse o desejo da lei, o desejo abraçado pelos educadores sociais politicamente engajados, mas mesmo com todos esses avanços, atualmente em 2010 ainda temos grupos tido como conservadores que ainda consideram a promulgação do estatuto como uma concessão perigosa e lutam para modificá-lo, fato visto como um retrocesso por aqueles que militam na área da criança e do adolescente. Bastante pertinente para este trabalho, por falar de um sentimento vivido pelos Educadores Sociais que lutam pela emancipação de seus educandos é o texto do militante da causa das crianças e adolescentes Padre Xavier acerca do que se passou nesses 20 anos:

O Estatuto faz 20 anos

Nasci no dia 13 de julho de 1990. Venho de uma família de peso. Meu pai é o Movimento Popular. Minha mãe a Constituição Federal. Foi batizado com o nome de Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente, mas sou chamado carinhosamente de ECRAD ou de ECA. A dizer a verdade não gosto muito deste último apelido. ECA lembra coisa nojenta e rima com meleca.

Tive o azar de ser registrado pelo Presidente da República, Fernando Collor ou fui eu que dei azar a ele, pois logo depois adolescentes com as caras pintadas o mandaram de volta para casa. Minha trajetória de vida não foi fácil. Sofro desde a gestação. Tentaram me abortar, mas não conseguiram. O movimento popular foi um pai sempre muito presente. Ficou em cima e pressionou durante todo o pré natal. A Constituição Federal também não desistiu. O meu nome estava escrito nas cláusulas pétreas. A minha mãe me deu prioridade absoluta e me garantiu a proteção integral. As oligarquias acostumadas a mandar e desmandar não gostaram nada disso, mas tiveram que me engolir. Nasci com a cara da minha mãe. Dela puxei a cidadania e do meu pai a força da participação popular e o controle social. Vim ao mundo para garantir a efetivação dos direitos humanos para todas as crianças e os adolescentes. Acabei assustando muita gente acostumada a 500 anos de privilégios construídos às custas dos mais pobres tratados sempre como menores. Diminuí a mortalidade infantil. Garanti o acesso universal à escola. Reduzi o trabalho infantil e alcancei muitas outras conquistas. Mas não foi fácil. Ao longo da minha existência várias vezes tentaram modificar o meu patrimônio genético. Queriam me cortar e desfigurar. Diziam que nascera com direitos demais e sem deveres. Procuraram me silenciar por ser pequeno. Considerado adulto em miniatura queriam me dar somente a miniatura dos direitos. Fizeram de tudo para que não saísse do papel. Foi criminalizado. Acusaram-me de difundir a impunidade e me apontaram como responsável do crescimento do índice de envolvimento de adolescentes na prática de atos infracionais. Expulsaram-me das unidades de internação transformando-as em verdadeiras masmorras. A minha foto está espalhada em todas as delegacias onde até agora estou proibido de entrar. Alguns juízes e promotores me engavetaram. Deixaram-me na fila na hora de me prestar atendimento médico. Arrancado das mãos de meus pais, esqueceram-me nos abrigos. Procuraram rebaixar a minha idade penal para me enfiar logo na cadeia. Entregaram-me para o Conselho Tutelar para que me tutelasse, mas nem sempre lhe ofereceram os meios para fazer valer meus direitos todas as vezes que eram violados. Passei sob o controle dos Conselhos Municipais, mas a maioria deles só ficou na conversa. São poucos aqueles que me tiraram do papel e me transformaram em políticas públicas destinadas à promoção dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes. Agora estou nas mãos do Sistema de Garantia: disseram-me que o meu presente e o meu futuro dependem dele. Vou dar um voto de confiança.

Mesmo passando por tudo isso, cheguei aos vinte anos. Tive melhor sorte do que muitos dos meus coetâneos. Vários deles já se foram engolidos pela negação dos direitos que eu garanto. Mas não estou ainda totalmente a salvo. Afinal das contas a faixa etária mais arriscada para morrer violentamente no Brasil é até os 25 anos. Será que vou conseguir chegar até lá? Depende de você. Comece pelo voto. Não deixe que passe pela eleições quem não gosta da minha cara. Não permita que coloquem as mãos em cima de mim para me maltratar. Se for para mudar alguma coisa é só para melhorar. Tenho orgulho por ter feito escola. Foi a partir da minha experiência que surgiram outros Estatutos. Graças ao meu exemplo, um por um quem estava atrás das cortinas da história do Brasil virou protagonista. O mais importante de todos é o Estatuto de Idoso, pois nos obriga a cuidar de nossos velhos pais. E é bom mesmo. Não posso deixar morrer o meu velho pai, o Movimento Popular, e a minha mãe, a Constituição Federal Cidadã, pois afinal das contas é graças a eles que eu estou vivo e, se continuar cuidando deles, estarei cheio de garra para fazer acontecer uma nova história para todas as crianças e os adolescentes brasileiros.

Padre Xavier Paolillo

Rede AICA – Atendimento Integrado à Criança e ao Adolescente¹³

¹³ ESTELA, ANA. Fórum Inclusão. **NBR 6023:2002** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <jacyara@superig.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2010.

O texto acima nos fala do estranhamento, da não aceitação do Estatuto da Criança e Adolescente por parte de nossa sociedade. Certamente que a história das crianças e adolescentes em situação de rua do Brasil se funde e se confunde com a história de pobreza e de desigualdade social, ora velada, ora revelada pela multiplicação de favelas e crianças e adolescentes a perambular pelas ruas quando deveriam ter um lar e estar na escola, perambulam nas ruas à margem de toda a legislação avançada que temos, que lhes garante uma vida digna.

O discurso de que “lugar de criança é na escola” tornou-se a “grande frase” politicamente correta dita por todos, principalmente após o Estatuto da Criança e do Adolescente. Segundo Diniz (2000), a partir daí ocorre o cerceamento da família de forma a devolvê-la o problema da criança e do adolescente de rua, sem haver um enfrentamento real das questões político-sociais, que envolvem a situação de rua em crianças e adolescentes. Na maioria das vezes, as políticas públicas são pensadas por burocratas que não conseguem perceber o que é o existir nas ruas. Órgãos de direitos como Conselho Tutelar acabam por auxiliar o Estado nessa política de cerceamento, na verdade, segundo Diniz, esses órgãos deveriam cobrar do Estado políticas sociais para essas crianças e adolescentes. A sala de aula deve ser o parâmetro de mudança social, mas para isso a evasão escolar nos prova que essa mudança social não se configura do desenvolvimento de um conhecimento sem aberturas, preso em grades curriculares, o educando não consegue compreender para que aprender, por isso deixa a escola muito precocemente. Freire nos diz:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por não discutir as implicações políticas ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade (FREIRE, 1999, p. 30).

Às vezes o professor escolar está tão distante do cotidiano das crianças e adolescentes em situação social desfavorável que não consegue discutir uma realidade por ele desconhecida e por ser uma realidade muito dura e perversa muitas vezes por questão de proteção o educador escolar opta por não discuti-la, ocorrendo aí o que disse Paulo Freire em uma reunião informal com educadores de rua o “pasma pedagógico”, onde se pergunta o que fazer, como proceder numa situação dessa que por vezes imobiliza.

A escola voltada aos interesses das crianças e adolescentes empobrecidas ou em situação de rua deveriam existir? Ou já existiu historicamente? Ela estaria pronta para receber “os filhos da rua” com suas diferenças? Com suas demandas? Sem pretender normatizá-los? Ou os adolescentes e as crianças que estão nas ruas precisariam se adaptar a um espaço hoje repressor que se quer foi pensado para eles? Elas são destituídas de assistência do poder público, não o do assistencialismo filantrópico, dos favores do Estado, mas de políticas assistenciais sócio-educativas que parecem não existir no mundo das crianças e adolescentes que se encontram nas ruas.

Para Vigotsky cabe ao professor e à professora serem organizadores do meio social, que é considerado por ele o único fator educativo. Exige-se deles que deixe inteiramente a condição de estojo e desenvolva todos os aspectos que respiram dinamismo e vida. Em todo trabalho docente do velho tipo formavam-se forçosamente um certo bolor e ranço, como em água parada e estagnada. E aqui de nada servia a costumeira doutrina segundo a qual o mestre tem uma missão sagrada e consciência de seus objetivos ideais (VYGOTSKY, 2001, p. 449).

Aqui em Porto Alegre temos a Escola específica para trabalhar com os guri e gurias que estão nas ruas, tu podes me falar: “é um gueto”, sim, mas qual o problema? Se esse gueto sabe receber o guri, se esse gueto não o discrimina, se esse gueto oferece a ele a oportunidade de ser cidadão, não é o ideal, mas é o que temos de concreto e lutamos para conseguir (P2, POA).

No cenário de hoje temos as crianças e adolescentes nas ruas, andarilhando sem e com esperança, que sempre me deram um desassossego, indignação, por isso a Educação Social de Rua não confirma um não direito, ao contrário, ela existe como processo de intersubjetividade e de encontro [humanidade], numa perspectiva claramente emancipadora. Os Educadores Sociais de Rua surgem na história com a alternativa de uma outra Pedagogia possível, invisibilizados, mas sempre assumindo a luta pela construção de alternativas possíveis e emancipadoras, transforma(dor)as para as crianças e adolescentes que se encontram em situação de rua privadas de seus direitos constitucionais. Nesse momento compreendemos a importância da Educação social na vida dessas crianças e adolescentes que experienciam uma situação de rua.

Educadores Sociais de Rua que acreditam nas ruas como mais uma possibilidade de espaço educacional possível lutam pela reinvenção de uma escola que acolha essas crianças e adolescentes que têm seu direito à educação negado, pois a escola não foi construída

pensando nas crianças mais empobrecidas. Os Educadores Sociais lutam pela cidadania, pela democracia, pela emancipação desses seres humanos por meio do respeito e do diálogo, da alteridade vivida e sentida, lutam pela saída dessas crianças e adolescentes das ruas, uma saída com acesso a direitos básicos como moradia digna, alimentação, lazer, saúde. Assim é pertinente ressaltar que nem todos que atuam nas ruas com crianças e adolescentes necessariamente são Educadores Sociais de Rua pensados pela Pedagogia Social, nestes há desejo de emancipação, desejo de suscitar desejos nos educandos, há comprometimento social e político.

Não dá para ficar ensinando essas crianças a ler e escrever aqui no meio da rua, não é certo, não é justo, tem de ter escola para elas, escola onde elas se sintam acolhidas, onde elas queiram ficar, é direito dessas crianças e acho que nós educadores temos sim de brigar por isso (V3, VITÓRIA).

Nesse contexto, histórico, social, cultural, percebo a necessidade de um articular dos princípios básicos da Pedagogia Social com a Pedagogia Escolar, uma imbricação dessas duas maneiras de fazer pedagogia resultaria na construção de um conhecimento significativo que possibilitaria uma prática a favor da transformação social e da emancipação daqueles que hoje são considerados os não cidadãos de nossa sociedade. É necessário que o preconceito em relação à Educação Social por parte da escola seja quebrado. A Educação Social não é uma área da assistência social, tão pouco é praticada por todos os professores no cotidiano escolar. Ela existe de forma específica e vem se constituindo a cada dia com um embasamento teórico que tem possibilitado indicadores importantes, dentre eles a possibilidade de duas formas de fazer Pedagogia: produzir juntas novos conhecimentos significativos e eficazes.

A Escola Porto Alegre é um espaço muito especial. No início quando foi criada, tínhamos um contato muito, mas muito próximo com a escola e os educadores de lá um contato grande com as ruas, se abordávamos um guri, e começávamos um trabalho com ele, logo entrávamos em contato com a escola e o educador vinha para rua conosco trabalhar a ida do guri para escola e isso era muito legal, porque o guri começava a sair das ruas pela escola (P4, POA).

O Educador Social de Rua está sempre em busca de alternativas, de brechas, e é nessa busca de alternativas que Diniz (2000) nos diz que o educador deve se precaver para que a relação com o educando tenha um caráter pedagógico, ou seja, ela deve ser construída com o educando e não sobre o educando, provocando em seu dizer uma “forçosa socialização”. Segundo Diniz, ao cair no desejo de normatização ocorre a perda da tão necessária comparsaria pedagógica.

Eu não fico limitado ao que a secretaria me manda fazer, até porque o que querem é que eu coloque o guri no carro e tire ele de qualquer jeito da rua, se ele voltar amanhã a gente que tire de novo, isso para mim não é certo, olhe minha amiga, quando olho nos olhos do guri ele passa a ser problema meu e aí faço o que posso e o que não posso, não sou um burocrata que fica atrás de uma mesa, não sou um doutor que fica na academia (me desculpe), sou um educador que encara o guri todo dia e tenho de dar respostas a ele (P2, POA).

Em meio a todo esse contexto se faz importante ressaltar que nem todos os projetos sociais, nem todas as atividades desenvolvidas com as crianças nas ruas, constituem-se Educação Social ou estão fincados na Pedagogia Social. Para que isso aconteça, o educador e os poderes constituídos precisam ter intencionalidades, consciência de que a educação é um ato político e isso não se negocia e que o diálogo é essencial em sua prática, é ouvir o outro, mergulhando no mundo-da-vida, considerando-o sujeito válido, sujeito de direito. Essa talvez seja uma de minhas muitas (in)conclusões sentidas *a priori*.

É nesse sentido também que, tanto no caso do processo educativo como no ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que, fazemos educação e de a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. (FREIRE, 1987, p. 27).

Na rua, neste “não lugar”, tive minha primeira e mais profunda experiência como profissional. Tornei-me uma educadora nômade, talvez tenha aprendido esse nomadismo com os próprios educandos, tudo que vem da rua me instiga e (co)move: coisas de rua! Brincadeiras de rua, gente da rua! Festas de rua, paradas cívicas, procissões, a funcionalidade da rua como lugar de compras, de trabalho, de serviço, enfim, a rua é dinâmica. A rua é o meu espaço pedagógico, assim como o de milhares de educadores sociais, ainda que não legitimizada pelo direito. Um espaço pedagógico possível, que por ser um não lugar não o é para as crianças e adolescentes que nela vivem, nem como espaço público, tão pouco privado. Gey Espinheira¹⁴ com propriedade nos dizia:

Na miséria não há privacidade, e este é um problema maior. A miséria não cabe num barraco; expande-se, torna-se ostensiva e revela o íntimo das pessoas. Por isso a miséria por vezes enlouquece, brutaliza, mas também não deixa de encontrar brechas para produzir o belo. A rua é sempre coletiva. Nela não há lugar para o privado. Na rua, entretanto pode-se viver múltiplas identidades simultâneas, pode-se ser até simulacro. Nela se foge das “tirânicas da intimidade” que formulam, modelam, violentam. A rua é amparo coletivo, o lugar dos desamparados (ESPINHEIRA 1996).

¹⁴ Sociólogo, doutor em sociologia, ex-professor do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia.

A rua é um local cheio de estigmas, rótulos depreciativos. “Vagabundo” é o que vaga pelas ruas, lugar do aban(dono), lugar desprovido de todo valor, território de ninguém, lugar onde moram os perigos, os que não pertencem a lugar nenhum, lugar do não lugar, essa é a rua legitimada socialmente.

E por ser assim legitimada, tudo que faz parte dela fica do lado de fora dos altos muros de nossas escolas, “o templo sagrado da educação”, onde se acredita que nossas crianças entram para serem educadas esquecendo que a educação é uma atividade mais ampla, que prepara para vida que ocorre na família, na rua, na igreja, no trabalho, na escola e em todos os espaços sociais (GRACIANNI, 2009).

Em mais uma (in)conclusão, penso que apesar da sociedade legitimar a rua de forma apenas negativa, sou testemunha de uma “outra rua”, que é também refúgio, onde os invisíveis das favelas tornam-se visíveis nos bairros nobres e desenvolvem resistências como ninguém. Sua resiliência constitui um mecanismo de sobrevivência, mas que, contudo, não é possível reconhecermos como moradia para nossas crianças e adolescentes. “Eu não posso voltar para casa, o macho da minha mãe já disse que é para eu nem aparecer por lá, um dia pequei uma garrafa, quebrei e parti para cima dele, queria me bater, ele não é meu pai, cachaceiro safado, mas minha mãe gosta dele, prefere ficar com ele, então eu prefiro ficar aqui” (M. 14 anos morador de rua de Coqueiral de Itaparica) (Paiva 2006).

Nas ruas mendigam, roubam, transgridem, negociam objetos furtados, contam histórias, tornando sua visibilidade ainda mais ativa. São vistos pela sociedade por sua transgressão como uma fotografia ruim de ver, e não pela perspectiva humanista que venham enxergá-las como crianças vitimizadas, abandonadas.

Cada vez que estou com um guri na rua me dá um aperto, penso em meus filhos, no carinho que dou, na atenção redobrada quando estão doentes, tudo isso a sociedade tirou desses meninos, então volto sempre para casa com o coração apertado, às vezes, muitas vezes, chego a adoecer apesar de estar há muitos anos como educadora (P4, POA).

Na minha dissertação de Mestrado (PAIVA, 2006)¹⁵ observei através da fala e vivência das crianças e adolescentes em que a rua muitas vezes é o seu exílio possível, torna-se sua fuga de toda violência e da crueldade que muitas vezes acometem as famílias mais empobrecidas, os

¹⁵ Estudo fenomenológico existencial realizado com crianças e adolescentes em situação de rua.

filhos e filhas da miséria, que como única opção de sobrevivência procuram as ruas, esse lugar de todos, olhada, sem ser vista, por todos, talvez por isso segura para eles.

Eu saí de casa porque minha mãe saiu. Meu pai me pegava sempre e fazia “aquilo” [em tom de voz de sussurro] comigo! Conteí para minha mãe isso e ela contou isso para a polícia. Mas ele não ficou preso, aí começou a bater na minha mãe e ela sumiu. [...] Prefiro ficar aqui debaixo da ponte com os meninos, ninguém mexe comigo por que os meninos não deixam, mas agora eu estou esperando neném, acho que vou voltar, meu pai quer que eu volte, mas tenho medo [...] [P., portadora do vírus HIV, 14 anos de idade; grávida de 6 meses] (PAIVA, 2006)

Como educadores sociais, que necessitamos mergulhar nas histórias de vida dessas crianças e adolescentes, sentimos todo o paradoxo desse espaço educativo chamado rua, lugar de perigo que se transforma em lugar de segurança, lugar de fome que se transforma na única alternativa possível de sobrevivência. Em situação de pobreza, afirmamos que o antagonismo existente entre a casa e a rua não é verdadeiro, na casa dos vitimados, dos oprimidos, não há um universo íntimo, um porto seguro, assim como a rua, lugar de todo desespero, muitas vezes se transforma na única esperança.

Apesar de teoricamente a rua ser um lugar público, toda criança e adolescente nessa situação, bem como o Educador Social de Rua, sabe que ela é um lugar marcado pela territorialidade, que muitas vezes acaba contribuindo para definição enquanto grupo, enquanto protegido.

Aqui todo mundo é irmão, é tia [...] Mexeu com um tem de mexer com todo mundo. Esses dias a gente pegou um ‘playboyzinho’ na praia, juntou toda ‘galera’ nele, porque ele queimou o pé de Cachorrão [apelido de um menino] quando ele estava dormindo [...] Na maior covardia [F. 13 anos de idade] (PAIVA, 2006).

Diante de um retrato de meninos e meninas sobreviventes, a sociedade sempre foi historicamente intolerante com os grupos que vagam pelas ruas, que se encontram geralmente nos sinais ou em áreas nobres das grandes metrópoles, mal vestidos, mal cheirosos que assediam, furtam, e quase sempre de maneira ágil conseguem livrar-se dos que os perseguem, desaparecendo nas rugas, nos labirintos das ruas movimentadas. A reação popular é agressiva, a tensão explode a cada caso e se são alcançados, de uma maneira geral, são xingados, espancados e culpa-se o Estatuto da Criança e do Adolescente. Trombadinha, pivete, menor, são designações que substituíram o ser criança e adolescente, como se eles não os fossem.

Nesse quadro não muito otimista temos as drogas, hoje principalmente o crack, que se manifestam de forma extremamente destruidora, e possuem uma função significativa: ora

servem para “enganar” a fome, a dor, a inexistência de ser, ora encorajam para luta, a criminalidade, ajudam a transgredir. As drogas sempre estiveram presentes na vida das crianças e, atualmente, vem preocupando ainda mais os educadores. O uso do crack¹⁶, por crianças muito pequenas, deterioram de maneira assustadora seus usuários, levando-os à morte em pouco tempo, dificultando qualquer tipo de vínculo. Essa é uma situação que desafia a Educação Social de Rua hoje, porque o educando está diferente, a droga pesada tem mudado seu comportamento, esse é verdadeiramente um desafio, a droga pesada chamada crack e o espaço pedagógico chamado rua, como o Educador Social de rua pode lidar com essa situação?

Nossa Constituição Federal de 1988 é clara em seu artigo 7º, em que se consagram além de direitos políticos, os direitos sociais, que todos os cidadãos brasileiros têm, independentemente de sua classe social. Nesses, estão desde o direito ao emprego, passando pela saúde, lazer, atendimento pelo setor público, mas não são garantidos aos que fazem das ruas seu lugar de morada. Nas ruas crianças na tenra idade fazem uso de drogas pesadas e ninguém se importa, desde que essas não sejam agressivas e que de preferência fiquem longe dos olhos daqueles que passam.

Observamos um processo de elitização do direito, no entanto, queiramos ou não, as crianças e adolescentes em situação de rua estão em nossa sociedade mostrando suas chagas, tornando-se cada vez mais visíveis, ainda que a sociedade queira invisibilizá-las o tempo todo, recolhê-las, como se recolhe lixo, para que fiquem longe dos olhos sociais.

Essas crianças e adolescentes em situação de rua parte do exército dos não cidadãos aqueles que não possuem na prática os direitos civis, políticos e sociais tão bem definidos em nossa constituição para proteger o cidadão; para eles não há vida digna, direito a educação, saúde, trabalho, por isso são considerados socialmente como refugo humano.

Você é educadora e você sabe, é juiz, delegado, conselho tutelar, todo mundo vê essas crianças, mas elas ao mesmo tempo passam invisíveis, agora se surgir uma criança de classe média “perdida” todo mundo se mobiliza para ajudar, pois aquela criança não pode ficar só, não são consideradas crianças muito menos adolescentes e muito menos pessoas com direitos os nossos meninas e meninas que estão nas ruas (SI, SALVADOR).

¹⁶ Substância entorpecente ilícita.

Por serem consideradas “não humanas” elas necessitam de agressividade para lutar contra o poder público, que se apresenta para elas como policiais, e precisam lutar contra os justiceiros que querem a “limpeza”, a higienização das ruas.

Dei carrera mesmo tia, dei o maior carrerão na menina metida a besta que passou aqui segurando a bolsa e olhando para mim, não sou bicho!!!!!! Eu peço, não roubo de ninguém não, mas se passar olhando para mim como se fosse bicho então eu mostro quem é bicho, saí correndo atrás dela e ela gritando [risos] (T. 14 anos) (PAIVA, 2006).

Vagam nômades, com seu capital social possível constituído de seus códigos, valores, estéticas e éticas próprias de seu grupo; como andarilhos que quase sempre não conseguem ver belezas no cotidiano que os absorve, a sociedade vê, com bons olhos, crianças e adolescentes em situação de aban(dono), que são assim consideradas refugio humano¹⁷ e precisam ser recolhidas com o sem sua permissão. O estigma de lixo humano, de marginal marca como se fosse uma tatuagem mal feita e dolorosa na alma dessas crianças e adolescentes. E assim é escrita a história das crianças e adolescentes em situação de abandono no Brasil, uma história marcada pelo descaso, mas também marcada por lutas dos que aprenderam a olhar essas crianças como crianças, como parte importante da história brasileira.

2.3 EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA: UM DIREITO OU UMA CONFIRMAÇÃO DO NÃO DIREITO?

Quando falo sobre a rua como um contexto da Educação Social, a pergunta acima me instiga fortemente, e chegar a (in)conclusões acerca dessa pergunta se torna uma necessidade como Educadora Social e como Advogada que sou. Nessa pesquisa vejo que a pergunta instiga não só a mim enquanto pesquisadora, mas também meus colaboradores de pesquisa, que se encontram nas ruas. Dentro de um contexto social e histórico em que o Estado não consegue mais atender às demandas dos mais pobres e passando por um excesso de crise capitalista, em que uma parte da arrecadação tributária é destinada a programas assistencialistas, limitados, de controle social, que não conseguem ver a pessoa com um ser [individual], único, mas sim

¹⁷ O sociólogo polonês chamado Zygmunt Bauman que tem se dedicado ao estudo das vicissitudes da modernidade e da pós-modernidade. Em um livro intitulado *Vidas desperdiçadas*, Bauman (2005) problematiza a condição de seres humanos que, literalmente, sobram no mundo contemporâneo. Apresenta, então, o conceito de “refugio humano” para se referir a essas pessoas.

um grupo necessitado de forma homogênea, não contemplando as diferenças *sui generis* das pessoas e que não atendem a uma parcela da população empobrecida.

Agindo dessa forma, assistimos o Estado perder cada vez mais sua legitimidade e se afastar de seus princípios, precisando cada vez mais do Direito como “braço forte” na manutenção da ordem. Ele torna-se então incapacitado no seu princípio primaz de proteger as pessoas mais pobres e sua dignidade. Neste sentido, o Estado tem o dever de saber e cumprir os princípios constitucionais que garantem dignidade a todos que nele estão.

Foram 388 anos de escravidão formal, o que representa aproximadamente 76% de toda a história brasileira. Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Ficaram marcas. Ficou o velado e, às vezes, rotineiramente ostensivo desprezo e as inúmeras violências institucionalizadas de que padecem os setores sociais mais humildes.

Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instilada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria. A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturados impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Ela é que incandesce, ainda, hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, seviciar e machucar os pobres que lhes caem às mãos (RIBEIRO, 1995, p. 120).

Quando a escola formal, pública e de qualidade chega tentando exercer seu direito humano e social da Constituição Federal de 1988 (art. 6º *caput*), esse é prontamente negado, desde seu parco oferecimento de vagas e até as formas mais aviltantes de humilhação, de pais esperando na porta da escola dias antes do início da matrícula. Mesmo matriculado, a garantia do direito por muitas vezes não se efetiva, contudo nas letras da lei ela é clara: o Direito à educação é inalienável a pessoa humana possuindo o mesmo *status* do Direito à vida, não se pode abrir mão. A sociedade, por vezes, parece não acreditar, ou melhor, propositadamente não legitima, escamoteia o Direito garantido na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL 1990) contribuindo para que ele perca sua força.

Entrando na escola a criança não demora a entender que está em um ambiente estranho e muitas vezes hostil. Para Estevão (2004), a educação escolar não tem se mostrado apenas como uma solução, mas também como um problema, no sentido que está términa por não dar conta de suas inúmeras contradições.

Neste sentido Pinel nos diz:

A escola então é mais uma organização, onde o "ser-no-mundo" se constrói para e com seus companheiros, espaço/tempo onde se dará o tecido e a tessitura da identidade que se formará: "Quem eu sou?" Não raro, o espelho responderá: "És feio; pobre; 'viado'; doído; preto; sujo; 'burro' etc. O desenvolvimento da autoestima estará fadado ao menosprezo, característica esta subjetiva reservada aos empobrecidos, rejeitados e humilhados. A escola, neste sentido, acaba por desenvolver programas e projetos legitimadores da baixa autoestima. Não é que esse "desejo" em destruir o outro de si aparecerá explícito. Não! Algumas vezes sim, mas na maioria das vezes, não! Tudo ocorrerá pelas sutilezas que se iluminará e legitimará tudo o que há de dor e inóspito (informação verbal)¹⁸.

Sem dúvida os avanços na área do Direito são evidentes, a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL 1990), contudo, não são suficientes para deter o número de evasões bem como, o número de crianças e adolescentes em situação de rua continua a crescer, e o Estado continua a não oferecer a eles o acesso aos bens sociais como: educação escolar, cuidados da saúde, habitação, lazer, segurança. Muitos foram e ainda são mortos por representantes do próprio Estado, fazendo-nos duvidar da efetivação de todos direitos elencados em nossa Constituição de 1988 em seu artigo art. 5º. Não serviriam esses direitos para a criança e adolescente empobrecidos? Ou as crianças e adolescentes empobrecidos não são cidadãos de direito? O fato de serem empobrecido e morarem nas ruas agrava ainda mais a situação são perguntas (im)pertinentes que surgem ao longo desse trabalho, que não se fixam num só capítulo, a complexidade do tema talvez não permita esse enquadramento.

A população de rua, num ato de resistência, resiliência ou/e enfrentamento, teima em aumentar. Não se acomodando na miséria das favelas, eles mostram sua capacidade de resistir ainda que sejam vistos pela coletividade como os "sem direitos", não cidadãos, intrusos nas comunidades mais abastadas; são vistos de forma pior que os pobres, mas são vistos, considerados ninguém, pertencem à comunidade das crianças e adolescentes em situação de rua, não frequentam escola, não passam de uma paisagem destoante do cenário econômico, que se encontra à margem, mas não se aconchegam na mornidão da miséria. São considerados como uma paisagem obscura, que, às vezes, causa medo, estranhamento e a cada dia fica mais difícil para o Estado e a sociedade mantê-los invisíveis ou à margem do desenvolvimento social, político e econômico. Eles resistem, apesar de todo desprezo social a que são submetidos, eles resistem. Sobre a forma de resistir Freire nos diz:

¹⁸ Anotação de aulas do prof. Dr. Hiran Pinel, Estudos Independentes no 2º semestre 2008, PPGE, UFES.

As resistências-a orgânica e/ou a cultural- são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco [...] Não é na resignação mas na rebeldia em face as injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 1999, p.87).

Vivemos numa sociedade capitalista, onde o Direito e o Estado por vezes nos parecem estar única e exclusivamente postos para servir a comunidade de consumidores, as crianças e adolescentes que resistem nas ruas, evadidos da escola, estão fora da sociedade de consumo, são originárias das favelas e estão, portanto à margem, fora dos limites estabelecidos por uma sociedade consumista, por isso são vistos como inúteis, perigosos, sub-classes, que ameaçam à “sociedade”.

Sem sombra de dúvida, o padrão de moradia reflete todo um complexo processo de segregação e discriminação presente numa sociedade plena de contrastes acirrados. De uma forma mais ou menos acentuada, este processo perpassa todos os patamares da pirâmide social em que os mais ricos procuram diferenciar-se e distanciar-se dos mais pobres. Mas a favela recebe de todos os outros moradores da cidade um estigma extremamente forte, forjador de uma imagem que condensa todos os males de uma pobreza que, por ser excessiva, é tida como viciosa e considerada perigosa, a cidade olha a favela como uma realidade patológica, uma doença, uma praga, um quisto, uma calamidade pública (CHAUI, 1989. p. 30).

No discurso, o Estado coloca essa população de rua em vários programas assistenciais compensatórios de controle social, que não garantem os bens sociais a que tem direito. Uma parte das crianças brasileiras está no grupo rua, crescendo, morrendo, matando, violentando e sendo violentadas, roubando, sendo roubadas em sua infância e dignidade e também sendo “educadas” nesse espaço. As políticas públicas existentes terminam fragilizadas por um não compromisso do Estado em realizar uma política pública necessária que atenda às crianças e adolescentes em situação de rua. As crianças e adolescentes em situação de rua geralmente têm seu primeiro contato com a segurança pública que os reprime e os trata como marginais e não como sujeito histórico e político, subestimando todas as suas potencialidades enquanto humanos, essa clareza urge na educação social de rua, sem esta consciência se torna impossível ser Educador Social de rua, o Educador Social precisa sempre ter claro a favor de quem ele está, precisa acreditar no educando que se coloca a sua frente, que olha em seus olhos, sem essa visão não será Educador Social.

É neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o que fazemos educação e de a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que, desenvolvemos a atividade política. Quanto ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (FREIRE,1987, p. 27).

Educar as crianças e adolescentes em situação de rua nas ruas, longe de ser a confirmação de um não direito, ou a contribuição para a manutenção delas nas ruas, se constitui um ato político em favor de crianças e adolescentes em situação de rua, uma perspectiva libertadora por meio da construção de uma outra pedagogia possível junto às crianças e adolescentes que se encontram em situação de abandono nas ruas, o que se produz na Educação Social de rua, não é a mera transmissão de conhecimentos, mas é a transmissão de conhecimentos imbricada à construção da cidadania, da democracia.

A presença dos educadores sociais nas ruas diz à sociedade que o Direito à Educação dessas crianças e adolescentes precisa ser garantido e que para isso eles estão nas ruas, para que junto a elas possam fazer valer esse direito inalienável garantido em lei.

Olhe, estou na profissão há muito tempo e já vi todo tipo de educador e já pensei de modo diferente também, quando comecei a ser educadora tudo que eu queria era tirar a criança da rua no mesmo dia e que de preferência no outro dia ela estivesse sentadinha na escola e morando num abrigo, se portando igual aos meus sobrinhos e na prática vi que isso é errado, não é o melhor para a criança e o adolescente, meu trabalho hoje é diferente, luto pela educação e transformação do cotidiano dessa criança, a libertação como diz o Paulo Freire não é? (V3, Vitória).

Com pesquisadora/educadora também encontrei todo o tipo de Educador Social nas ruas, uns com propósitos religiosos, outros sem propósitos e muitos com a certeza da dimensão política que seu ofício exige, nesse sentido Bulgarelli e Almeida (1987, p. 35) diz que “o trabalho do Educador Social de rua assume uma dimensão política quando não cai em um dos extremos inconseqüentes, que seriam o de educar para rua (para criança permanecer na mesma situação em que se encontra) ou educar para a sociedade – “reabilitar o menor” – e inseri-lo como “bem comportado” e obediente na sociedade como ela é. O desafio em educar na rua é a partir da rua, garantir espaço para a participação crítica da criança, para que ela possa participar na sociedade lutando pelas necessidades e interesses de sua classe social”. Não raro encontramos esses educadores nas ruas, o educador do desejo da Pedagogia Social, essa é mais uma de minhas (in)conclusões nessa tese, não posso deixá-las apenas para o final, pois elas emergem quase que espontaneamente.

Para isso o Educador Social de Rua se coloca diante da criança e adolescente, respeitando a individualidade de cada um, seus valores e expectativas, com autenticidade, verdade e coerência. Freire (1987, p. 6) nos fala o quanto é importante saber por quem estamos fazendo opção e aliança. É o oprimido segundo ele e não o opressor, no convívio cotidiano das

crianças e adolescentes nas praças, feiras, ruas e avenidas que propicia condições para efetivação de situações grupais autênticas onde é possível captar histórias de vida, valores, suscitar desejos, por meio da real participação das crianças e adolescentes. O trabalho do Educador Social, portanto não é de um mero captador ou reabilitador de crianças que se encontram nas margens, o trabalho do Educador Social deve ser político.

Nas ruas o Educador Social não confirma um não direito, ao contrário ele desvela a sociedade esse não direito, pois não deseja educar para mantê-los nas ruas, o Educador Social de rua se propõe a ouvir as crianças e adolescentes, compreende seus sentimentos, olhar, gestos e emoções, acolhe-o em toda sua totalidade, indentificando-se com a criança sem perder sua individualidade, levando-a ao mundo do direito, da cidadania, do existir no mundo, o processo não é simples, por vezes chega a ser penoso, mas se constitui uma utopia possível. Falo em utopia como sinônimo de esperança sem querer ser piegas. Paulo Freire compreende como utopia não como algo irrealizável, não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denúncias e anunciar a estrutura desumanizante e a de anunciar a estrutura humanizante (FREIRE, 1980a, p. 16).

O andarilhar empapada de utopia nas cidades de Porto Alegre, Salvador e Vitória, me permitiu sentir a dimensão política de seus trabalhos com as crianças e adolescentes de rua, como estão organizadas suas políticas públicas, abrindo-me a compreensão desse fenômeno por meio do desvelamento das vivências e experiências dos educadores sociais que atuam nas ruas, me levou a não realizar um estudo comparativo, pois andarilhei em realidades políticas, culturais bem diversas e comparar seria empobrecer a *práxis* dos educadores sociais desses locais, o que me leva a (in)conclusões de dimensão política em relação aos educadores colaboradores dessa pesquisa.

A pesquisa me levou a (re)conhecer que esses educadores possuem limites de atuação, muitas vezes fixados pelo próprio Estado, que não investe o quanto deveria nesse segmento profissional. O Educador Social não é concursado, não existe a função nos órgãos governamentais, e por vezes são inseridos em programas assistenciais precários que desanimam tanto os que já estão quanto os que pretendem aderir à causa, não existe legitimidade normativa em seu ofício, no entanto mesmo em meio às dificuldades causadas pelo sistema no qual está inserido, esse profissional é capaz de provocar rupturas no ciclo da

marginalização social, é capaz de criar brechas no sistema, mediando junto às crianças e adolescentes em situação de rua mecanismos de exigibilidade do direito.

Ah, a gente tem de fazer o que mandam, mas é claro que sempre damos um jeitinho no sentido de fazer o melhor por aquele guri, mas de forma geral temos que seguir ordens e o pior é que muitas vezes ordem de quem nunca pisou na rua (P2, POA).

Gostaria que a minha profissão de Educador Social de Rua não existisse, aliás, desde o início do projeto Axé gestamos o sonho do fim, pode ser paradoxal, mas não queríamos ter existido por tanto tempo, ser Educador Social sim, atuando em outras frentes, mas não mais nas ruas vendo crianças e adolescentes completamente abandonadas inclusive pelo governo, isso é cruel (S1 SALVADOR).

Com a processualidade histórica e social da Educação Social de Rua, muitos são os questionamentos que se desvelam a mim, mas agora mediados pelo diálogo refletido com os Educadores Sociais de Porto Alegre, Salvador e Vitória, numa compreensão de suas experiências e vivências.

Não pretendo fazer um novo item ou um tópico acerca da metodologia utilizada nesse estudo, na verdade a metodologia transparece em cada capítulo, ela está em todo o trabalho, contudo sinto a necessidade de explicitar um pouco mais como ando nesse caminho teórico.

A metodologia fenomenológica me ajuda cientificamente nesse fazer, não apenas narrando a ação desses educadores, mas refletindo-as de outro modo à luz do fenômeno que se desvela na *práxis* desses educadores. O método fenomenológico tem por objetivo o que transcende as particularidades empíricas de que se investe o fenômeno enquanto aparência (CARVALHO, 1987, p. 15), ou seja, tem por objeto a vivência e não o fato em si. Aprendemos a conhecer o mundo de uma única forma, com verdades sedimentadas, dicotômicas, hegemônicas, cientificistas que se constituem um “porto seguro”, por essa razão compreender as vivências e experiências do Educador Social de rua fenomenologicamente torna-se uma tarefa desafiadora e complexa. Muitos autores consideram que a pesquisa fenomenológica – pelo que exige de sensibilidade de escuta do investiga(dor) é um tipo de “inter(in)venção” (PINEL 2002; COLODETE, 2004) que convida o outro a modificar a si mesmo. Estas vivências e inter(in)venções sem dúvida ocorrem em tempos e espaços indissociáveis do saber. Donzelli afirma que

ao contrário do método científico, o fenomenológico não busca um invariante no sentido do que não varia, e por esta razão, a fenomenologia não é uma ciência exata. Busca-se o invariante no sentido do que é impossível á consciência pensar de outro

modo e, por isso, a fenomenologia é uma ciência rigorosa, uma vez que dá conta do caráter fluente e variável da vivência (DONZELLI, 1984).

O discurso fenomenológico não questiona a causa do fenômeno, por isso durante esse trabalho procuramos questionar o “para que” do fenômeno, a intenção que o fenômeno responde. Para encontrar o “para que” do fenômeno é necessário partir dos exemplos que nos são dados pela experiência, compreendendo os pormenores da vida, do cotidiano do Educador Social de rua, desvelado em suas diferentes formas de agir, por meio do meu exercício de compreensão enquanto pesquisadora/educadora social de rua.

Durante o trabalho precisei pisar em outros campos teóricos, ouvir outras perspectivas de outros campos teóricos, que por vezes parecem antagônicos, algumas vezes abrindo-me a uma criticidade social para desvelar esse processo educativo que a mim se apresenta enquanto fenômeno. Não poderia, portanto limitar meu campo teórico, precisei de autores que abrissem os horizontes do sentido e do mundo. Entrar no campo da Educação de rua sem se abrir a todas as possibilidades seria limitar o próprio fenômeno e sua importância.

Paulo Freire pontuou a importância do fenômeno da educação de crianças nas ruas:

Nós precisamos ter cuidado para não invadir o mundo do menor, se ele não quiser ser invadido; não ultrapassar o espaço vital da criança, que é real, se ela não quiser. Pois isto seria um ato de violência. Nós devemos esperar pelo "momento mágico" quando a criança está desarmada. É necessário uma paciência histórica, para esperar o desabrochar deste momento – o momento em que descobrimos o mistério existencial da criança (FREIRE, 1986, p.13).

Algumas questões sempre pre(ocupam), questões que emergem sempre no decorrer dessa pesquisa, não só a mim enquanto pesquisadora, mas também como pude perceber, aos meus colaboradores de pesquisa (chamo-os de colaboradores de pesquisa, seguindo uma orientação fenomenológica em que há o rompimento do clássico conceito sujeito/objeto) nas cidades de Porto Alegre, Salvador e Vitória: como lidar diariamente com os não iguais, que estão à margem, os que estão credenciados à inexistência cívica, ao não direito, por não se enquadrarem ao padrão hegemônico de cor, raça, sexo, orientação sexual, religioso e consumista, tendo sido reservados aos excluídos a cidadania lacunosa e frágil, em que o Estado é o principal promotor do espaço de negação ativa. Paulo Freire (1988, p. 11-15) define o trabalho de Educador Social de Rua como sendo político, ideológico e pedagógico e nós diz que “é preciso levar o menino a pensar a prática como o melhor caminho para pensar

certo”. Para isso, ele precisará inventar uma pedagogia que não seja da conversão. É preciso levar o menino a superar sua situação de oprimido pela transformação do presente como participante consciente na condução dos negócios do Estado e da sua comunidade.

Estar nas ruas como Educador Social de Rua é aceitar o desafio de criar condições lúdicas, de romper com o ciclo de marginalidade que envolve nossas crianças, criando espaços de ação e reflexão junto a programas assistenciais, que não atendem às necessidades cotidianas dessas crianças e adolescentes, que elegem a rua como lugar de morada. Crianças, cujos direitos assegurados em lei, são grosseiramente violados e ignorados. O que conta para coletividade é a segurança social ameaçada por essas crianças e adolescentes, que existem e resistem, pois possuem uma postura moral, ética, cultural e estética diferenciada dos modelos vigentes e que precisam ser respeitados. Ser Educador Social nesse cotidiano é ser esperançoso, a este respeito Freire nos diz “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1980, p. 97), uma espera repleta de resistências e resiliências, assim como a criança e o adolescente em situação de rua, o Educador Social também é um ser resiliente¹⁹.

Olhe Jacyara, eu sou resiliente, sabe aquele bambu que se enverga todinho parecendo que vai quebrar e não quebra, sou eu, para estar na rua você tem de ser resiliente, porque se não você quebra porque a barra aqui é pesada, o menino olha no seu olho, espera uma resposta, a prefeitura te cobra, o traficante te vigia, sua família te olha tipo: poxa, você estudou tanto para ficar nas ruas com esse moleque, cara se você não é resiliente, você não resiste, você quebra (V2, VITÓRIA).

A esperança resiliente leva a luta com essas crianças que não conseguem ficar na escola formal e, com ela, estabelecer vínculos, aumentando as estatísticas dos não matriculados, dos evadidos e repetentes. Portanto, é fundamental estabelecer algum vínculo pedagógico esperançoso nem que seja nas ruas, afinal todas as relações devem ser pedagógicas nos espaços da vida, aqui também estabeleço uma (in)conclusão. A esperança leva à reflexão de como o Estado punirá a si próprio se ele é o transgressor desse direito? A luta dos Educadores Sociais na esperança ocorre como uma necessidade ontológica, levando-os a intervenções junto ao Ministério Público, a Magistratura, ao Conselho de Direitos, ao Conselho Tutelares,

¹⁹ Resiliência é um termo que parte inicialmente da Física e transferida para os estudos das ciências humanas que mesmo experienciando adversidades conseguem “sacudir a poeira e dar volta por cima, reconhecendo com isso que sentiu uma queda”. O termo deve ser entendido no seu todo: “sujeito que se mostra nos modos de sendo si mesmo resiliente no cotidiano do mundo” – parafraseando a canção popular cujo autor é Vanzolini (VANZOLINI, Paulo. **Volta por cima**. São Paulo: Philips, (1962), vinil. Fez muito sucesso na “voz da Negritude” com disco de gravado em vinil “Noite Ilustrada”).

e os principais protagonistas dos direitos das crianças e dos adolescentes que permanecem nas ruas. Segundo Graciani (1977, p. 273-274), “as ações de atendimento continuam sendo discriminatórias compensatórias por falta de vontade política ou por frentes de resistência em relação ao novo ordenamento político institucional”.

Diante desse contexto, junto a tantos tensionamentos que se imbricam e, às vezes, me confundem, busco compreender empaticamente por meio das vivências e experiências cotidianas dos Educadores Sociais de Rua, o Direito de educar nas ruas. Há uma importância em refletir esse aspecto legal e refletir também com a criança e adolescente, por isso suas falas se desvelam neste estudo, para o Educador Social é imprescindível saber em que chão ele está pisando, que tipo de trabalho realiza nas ruas, onde este pode ser situado em relação ao direito.

No mundo da vida, por onde caminho, a fenomenologia me lança o desafio de caminhar olhando, escutando, vivenciando todas as possibilidades, abrindo mão do esperado, do que está pronto para nos atirar no desconhecido, não me privando de pisar em outros territórios teóricos. É aí que descubro a sensação doce do caminhar tateando com a constante sensação de estar perdido, agarrando-me em cada trilha que aparece no caminho e que, às vezes, também me obriga a recomeçar a caminhada. São trilhas que me trouxeram belezas, medos, questionamentos, estranhamentos, que me instigaram e me (co)moveram.

Não pude abrir mão da necessidade existencial de caminhar nas trilhas do direito, de experienciar outros fenômenos que se apresentam a mim por meio da Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e Adolescente; Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL 1990), tão presentes no trabalho do Educador Social de Rua. Compreendo através das falas dos educadores sociais das três cidades pesquisadas uma necessidade de para além de uma competência pedagógica, um embasamento jurídico de seu fazer, isso se desvela a mim enquanto pesquisadora caminhando por outras paisagens, encontrando outros sujeitos, convivendo, dialogando, compartilhando e assim produzindo teorias. Sinto necessidade de pronunciar o mundo por intermédio de outros lugares. De certa forma, viver é o eterno embate entre lançar-se ao mar ou deixar-se ficar entre o balanço das ondas.

Diante de um con(texto) tão perverso e por vezes paradoxal porque neles também encontramos a solidariedade, alegria e também a dor, busco percorrer e dialogar com as experiências e vivências do Educador Social de Rua. Um lugar de tanta miséria também é um espaço verdadeiramente educativo, onde os sonhos terminam, mas também renascem na esperança de um Educador Social.

Tem de dividir tia, quem consegue comida, *tinner* ou outro barato assim tem de dividir, às vezes o cara grande não consegue, mas os pequenos *consegue*, mas os *cara* grande tem mais força, então é um pelo outro aqui tia e X9 não fica aqui não, nem quer ter tudo sozinho [P. 14 anos] (PAIVA, 2006).

Voltando à nossa Constituição Federal de 1988, na qual a educação é um direito fundamental, e, como tal, é inalienável do ser humano, não podendo, portanto, ser alvo de negociatas. Todos têm esse direito independente de sua classe social, etnia. Educadores Sociais de Rua existem porque ainda há como nos diz Paulo Freire um grande pasmo pedagógico, um grande vazio no que diz respeito à educação das crianças e adolescentes empobrecidos, para os quais precisamos nos dirigir às ruas para alcançá-los.

Eu aprendi um monte de coisa com as *tia* da rua, teve aquela lá da ação social que trouxe um filme falando daquela doença que pastorzinho tem, a AIDS. Aprendi a ler com o tio Isaías que trazia um monte de letrinha, vivia falando que a rua não é lugar de criança, um dia vou sair daqui [R 12 anos] (PAIVA, 2006).

As escolas que hoje existem não foram pensadas nem criadas para todas as crianças e adolescentes, são diferentes de seu cotidiano vivido, por isso se estabelece o pasmo pedagógico. Compreendo que a ideia dicotômica que vem das palavras inclusão e exclusão não abarca a discussão dos direitos de todos os sujeitos, pois mesmo depois que tais sujeitos estiverem incluídos na escola, o processo de libertação ainda continuará. Os conceitos de tratamento sócio-histórico serão melhores alocados na perspectiva freiriana (1986) da libertação ou emancipação. Talvez num ato de resistência, as crianças simplesmente abandonem a escola; esse lugar que para ela não parece ter muito sentido, não quero com isso dizer que a educação escolar deva ser a única responsável pela evasão escolar da criança ou que é culpada de todas as mazelas sociais, mas também não eximo sua responsabilidade. Os Educadores Sociais de Rua pelo que percebemos em seus diálogos ainda sonham, talvez essa seja uma de suas mais belas e intocáveis habilidades, sonhar com impossibilidades possíveis com a escola pensada para todas as crianças brasileiras, como nos diz Freire “sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã (FREIRE, 2004, p. 293). Ser estratégico no sentido da palavra

mesma, sonhar como se estivesse jogando pedagogicamente xadrez, essa é mais uma (in)conclusão.

Olhe, eu não sei o que de tão trágico acontece com esses guris dentro da escola, posso até imaginar, mas eles não gostam da escola, não foi feita para eles entende? Aqui em Porto Alegre temos uma escola que no início foi pensada para as crianças e adolescentes que viviam nas ruas, inclusive nós educadores acompanhávamos todo o processo e tínhamos uma relação com as professoras que também iam às ruas, agora a coisa mudou um pouco, a escola ainda existe porque as pessoas que estão lá brigam para não fechá-la, mas já não é mais a mesma, se está certo ou errado ter uma escola assim eu não sei o que posso te falar é que os guris gostavam de estar lá, eles precisam de uma escola diferente (P5, POA).

A criança e o adolescente principalmente das camadas mais pobres de nossa sociedade chegam com demandas urgentes, num mosaico que possui de mil formas, portanto, elas deveriam ser olhadas e compreendidas pela escola, de maneira única e singular, esse olhar contribuiria para permanência dessa criança e adolescente na escola, que construiria junto com essa escola, o seu saber, o saber de sua experiência, imbricado ao seu cotidiano, um saber empapado de desejo. É de Paulo Freire a reflexão de que “o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o ao em com o povo. E isso implica o respeito ao saber de experiência feito” (FREIRE, 1993, p. 25).

A saída precoce da escola é uma das formas que essas crianças têm de falar que essa escola não consegue enxergar seu cotidiano, seus desejos, sua existência, a relação da escola com a criança e principalmente a criança empobrecida muitas vezes é perversa. Essas crianças têm nos falado isso através do seu jeito de relacionar-se com o ambiente escolar.

[...] eu até queria estudar, mas é muito chato, tia, só vou de vez em quando porque minha mãe obriga, se não perde o dinheiro do governo (bolsa escola) se não eu não ia não, tem muito pirralho e a professora é muito chata, eu quase não vou à escola e quando eu vou, ela vive chamando minha mãe na escola, não adianta nada, mas ela sempre chama para falar mal de mim, que não aprendo nada, não sei de nada [...] [F, 12 anos, nas ruas desde os 9 anos] (PAIVA, 2006).

Essa fala me incomodou desde o momento que a ouvi e sempre que a releio, me incomoda por ser educadora antes de tudo, me incomoda por sentir nessa criança que apesar de tantas pesquisas, de tantas leis garantindo o direito dessas crianças a escola, nós educadores dentro de um contexto educacional complexo continuamos a expulsar crianças da escola, continuamos “falando mal” de nossas crianças. Fatos como esse me (co)movem e o que aquietou meu coração é saber que mesmo em meio a tantas expulsões existem muitos

educadores escolares e sociais tentando, sonhando, abrindo portas para que esses meninos não só permaneçam na escola mas para que essa escola seja a base de suas esperanças futuras.

2.4 EDUCADOR SOCIAL DE RUA: OS COLABORADORES

Os Educadores Sociais de Rua, não com essa denominação no início, surgiram ao longo de um desastroso processo histórico de abandono de nossas crianças e adolescentes das classes pauperizadas desde o Brasil Colônia. Sabedores de que a educação se constitui um direito fundamental e alienável, eles foram para as ruas não para legitimar que lugar de criança é nas ruas, mas para criar pedagogias possíveis que favoreçam a realização ou a concretização desse direito conquistado historicamente. Esse trabalho não supre uma política pública, entretanto, é, de alguma forma, realizado com amorosidade. Essa amorosidade que percorre toda obra de Paulo Freire trabalha com a concretude da produção do sentir e do sentir amorosidade/amor como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial, ético e cultural no mundo e com o mundo. Uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência para viver com justiça nesse mundo (FERNANDES, 2008). Sonhos, esperanças, amorosidades, não se constituem apenas palavras, para o Educador Social elas são muito mais que isso, elas se identificam com os sentidos que descrevem a experiência de pessoas que se propõem a trabalhar com e nas margens. Paulo Freire conhecia bem a força sentida das palavras. Nesse sentido Andreola escreve:

Paulo, na nova dimensão para a qual migraste, na tua insaciável vocação de ser mais, acho impossível te seja negada a sombra de uma mangueira, de onde estejas nos vendo e ouvindo. Imagino que a mangueira tenha sido a árvore da vida, no paraíso primordial. Nós que aqui ficamos, a sombra dessa mangueira, na terra das muitas exclusões, olharemos todos os dias para o horizonte da esperança, de onde nos acenas teu olhar continuará desafiando, para dizer-nos que a luta não acabou, até que o sonho coletivo ceda lugar à realidade nova de uma terra sem exclusões, onde não se tenha vergonha de proferir a palavra amor (ANDREOLA, 1997, p. 47).

Além da amorosidade compartilhada, essencial também é o fato da competência estar aliada ao compromisso ético e político, pois a educação de forma alguma está, quer queiram quer não desvinculada à política. A Educação leva aquela criança ou adolescente que teve o seu direito transformado em não direito, que teve seu direito, negado, negligenciado, a receber um instrumental e a desejar buscar e restabelecer um vínculo com o sistema formal da educação, esse mesmo sistema que não criou metodologias para que ele ficasse na escola, mas que não podemos negar que ainda continua sendo palco de esperança e sonho para as crianças e os adolescentes empobrecidos desta nação, quando desejam ser um cidadão com acesso a bens e

serviços pensam sempre na escola como caminho para esse sonho possível. Segundo Freire “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1993, p. 91).

Para o Educador Social mediar a volta da esperança e do sonho para essas crianças é o desafio maior. Ele deseja o restabelecimento do sonho, da esperança, do vínculo social não só com a educação, mas também com a família, a volta do desejo de ser, isso resultará na quebra do processo de marginalização que se dará com o oprimido libertando o opressor e o opressor libertando o oprimido numa postura relacional (FREIRE 1999). Como qualquer processo educativo libertador, a educação de rua pressupõe um trabalho de construção da cidadania, com a criança e o adolescente que estão nas ruas.

Nossa, tinha um tempão que não ia lá na minha casa, meu padrasto é vagabundo, bate na minha mãe e ela fica com ele, se eu tivesse um 38 matava ele, por mim eu não ia mais lá, mas estava com saudade do meu irmãozinho, aí falei para o tio Isaiás (Educador Social de Rua) e ele disse que se eu quisesse ir na minha casa ele me levava, mas disse a ele que eu queria ir mas queria voltar para rua, lá eu não fico, ele ficou me falando que é importante eu sempre ir lá em casa, eu fui com ele e foi bom, levei uma bola para meu irmão e ele ficou todo bobo [N. 15 anos morador das ruas de Coqueiral há 3 anos] (PAIVA, 2006).

Durante anos enquanto sociedade, nós assistimos “camburões de lixo” recolhendo das ruas o que parecia ser lixo humano e jogando-os em abrigos como FEBEMs e FUNABEMs num processo de constante desumanização. Neste sentido Freire (1987, p. 16) nos diz que “a desumanização, que não se verifica apenas nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que diferente, nos que a roubam, é a distorção da vocação do ser mais. É a distorção possível na história, mas não vocação histórica”. Em meio a essa distorção na história, de realidades existenciais opressoras que desumanizam, a garotada sempre burla sistemas como este, sempre os leva a falência por não atender suas necessidades.

O profissional que trabalha além dos muros da escola com processos educativos é denominado no Brasil como Educador Social, por se entender ser esse não um trabalhador social, mas de fato um educador, tanto é que Freire, em uma reunião realizada em outubro de 1985 em São Paulo já assim os chamava, dizendo que uma das tarefas do Educador é a partir do testemunho formar o educando na prática do conhecimento do real, acrescentando que a prática do Educador de Rua não é superior nem inferior a do educador escolar, é uma prática necessariamente diferente, enquanto o que atua na escola trabalha com horários fixados, com programas e conteúdos estabelecidos. O educador de rua não tem como pensar em horários

fixos, conteúdos programáticos estabelecidos e exerce sua ação pedagógica com meninos e meninas mais sofridos, mais violentados e mais proibidos de ser (FREIRE, 1986, p. 19).

Em sua maioria os Educadores Sociais de Rua tem consciência de que vão até a rua não para recolher crianças, ou para mantê-las nelas, muito menos para contribuir com processos que desumanizam. Os Educadores Sociais estão nas ruas para desenvolver junto com as crianças e adolescentes em situação de rua um trabalho educativo, processual, alicerçado na Pedagogia Social, pois é a criança e o adolescente que, por meio da medi(ação) do Educador Social de Rua, se mobiliza para sair das ruas, para voltar a tornar-se sujeito de direito, mas não há tempo definido nesse processo para que o menino se torne sujeito. Este tempo é o tempo de cada criança e adolescente. Ele antes de tornar-se sujeito de direito torna-se sujeito do desejo, essa é uma função do Educador Social que emerge nesse trabalho:

O sujeito não é uma unidade é, sobretudo um sujeito desejante. O nosso aparelho psíquico compreende o ego (sentido de realidade), o superego (consciência moral) e o id (inconsciente). O inconsciente é uma dimensão importantíssima. Em algum lugar esse saber do inconsciente se repete e interfere no discurso afetivo, através de lapsos, sonhos, equívocos, esquecimentos e sintomas neuróticos. É necessário que o educador se interrogue sobre o seu desejo de ser educador, ou seja: que importância tem para ele ser educador daquele grupo ou daquele educando, pois sua energia é determinante na aprendizagem (VILANOVA, 2007).

O Educador Social vai às ruas aprender e ensinar simultaneamente, não vai para substituir o papel do professor nem dos pais, como dizer de Freire:

ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos e equívocos (FREIRE, 1993, p. 27).

A luta do Educador Social de Rua é o caminhar imbricado com a criança e adolescente, sem ultrapassá-lo, mas também sem ficar atrás dele, mas isso exige do Educador uma permanente revisão de conceitos, valores, crenças e ideologias, ele atua como um facilitador, um suscitador de desejos no processo de conscientização e libertação, sabedor de que o trabalho com as crianças e adolescentes que estão nas ruas não pode ficar restrita ao Educador. Sua complexidade demanda a constante criação de novas alternativas pedagógicas e também da cobrança de respostas às instituições públicas, a criação de políticas públicas e não de políticas benevolentes que transfigura direitos, que se distancia do horizonte da cidadania. Diante desse cotidiano que se apresenta ao Educador Social de Rua bem como as crianças e adolescentes que fazem da rua seu lar a Educação Social de Rua hoje no Brasil constitui-se

um direito que denuncia ao não direito de crianças e adolescentes sem lar, sem escola e sem política pública eficaz, aquém das prerrogativas que deveriam ser garantidos pela lei.

A comunidade costuma cobrar do Educador Social de Rua resultados imediatos, repostas, desprezando a ação do Educador nas ruas por vezes até chamando-a de incosequente, esta reação da sociedade, por vezes é violenta e torna vulnerável a figura do Educador Social de Rua, o que leva o grupo a discutir sobre sua segurança e integridade pessoal e grupal nas ruas, devido a estes fatores os educadores vem encontrando algumas alternativas práticas como forma de proteção: identificação legal, aliança com grupos, movimentos fortes da comunidade. Essa seria então uma (in)conclusão do que a sociedade espera do Educador Social de Rua. Marques e Evangelista nos diz:

O Educador Social é um político e a educação é um dos caminhos para se compreender como o poder se dá na sociedade. O Educador Social pode contribuir para iluminar o que está oculto nas relações entre as diferentes classes sociais e assim ajudar na transformação da sociedade. Neste sentido faz-se necessário, então a prática política na sociedade, pois somente ela pode conquistar a liberdade e levar a participação no poder (MARQUES, EVANGELISTA, 2010, p. 73).

Não adianta, a partir de momento que estamos na rua, estamos ali a favor da criança e do adolescente, vamos brigar juntos com ele pelos seus direitos, já enfrentamos policia, traficante, sociedade querendo se livrar da criança, enfrentamos tudo porque para nós ele é um sujeito que tem direitos sim, nosso trabalho educativo nas ruas é compreendido como um espaço de promoção pra o nosso educando que é um sujeito de direitos” (S2, SALVADOR).

O Educador de Rua pensado pela Pedagogia Social, precisa estar sempre consciente de suas próprias limitações e dos riscos e dos desafios impostos e presentes na rua e na sociedade, não é incomum relatos de educadores que são ameaçados por pessoas da comunidade, traficantes que não querem o menino ou a menina conversando com o Educador e até mesmo ameaçado pelo crime organizado.

Eu morro por dentro, mas algumas vezes já precisei recuar, mudar de lugar onde fazia abordagem por ser ameaçada por policiais, você acredita nisso? Ou acha que estou inventando, fui ameaçada pelo poder público por ser testemunha das atrocidades que eles faziam com as crianças. Eu não tenho medo, mas quando nos dizem: sei onde você mora e conheço sua família [...] ai não temos saída, afinal esse ofício foi escolhido por mim e não por minha família, recuo, mas sofro muito [...] (V3, VITÓRIA).

Os Educadores Sociais percebem e reconhecem as forças existentes nesse conflito e sabem discernir sobre a impossibilidade de agir em alguma circunstância adequada. Aprendem em

sua prática pedagógica que recuar não significa desistir e sim aguardar o momento de poder avançar para conquistar espaço. Esse processo é inerente ao trabalho do Educador Social de Rua, possuem flexibilidades e como diria o baiano, ginga no cotidiano para lidar com o que a sociedade espera dele e com que ele realmente precisa fazer.

Hoje, depois de muitas reflexões, compreende-se que o trabalho do Educador Social pensado pela Pedagogia Social requer não só uma preparação ampla, flexível e plural, que tornem possível o desempenho desse complexo papel. Sua formação deverá articular a polivalência necessária para assumir diversas funções e papéis, além da necessária especialização exigida pelas diversas áreas de atuação e de todas as atitudes que no exercício da profissão, devem ser potencializadoras de seu desenvolvimento e do das pessoas com as quais trabalham e para as quais trabalham (ROMANS, 2003).

Hoje apesar da *práxis* de excelente qualidade e do querer fazer cheio de envolvimento, o desgaste psicológico a que é submetido o Educador Social, a indefinição de seu campo de trabalho, os problemas existentes em relação às instituições públicas que lhe exigem práticas diferentes das que eles acreditam, a irregularidade nas contratações e os baixos salários que geralmente são bem menores que a do educador escolar com uma carga horária bem maior, o que termina por gerar certo descontentamento com a profissão em si. O Educador Social hoje vive o antagonismo de amar uma profissão e ao mesmo tempo se sentir confuso com a indefinição de seu papel. O grupo de pesquisa em Pedagogia Social da USP tem contribuído para pensar o perfil do Educador Social, suas funções, suas tarefas, suas competências, crendo que assim poderá contribuir para otimização do fazer do Educador Social.

O trabalho do Educador Social de Rua não foi inventado para colocar mais algumas pessoas nas ruas, mas surge frente ao reconhecimento da ineficiência institucional, na busca do atendimento a um contingente espoliado que são as crianças e adolescentes em situação de rua, filhos dos não consumidores.

No cenário das crianças que fazem das ruas sua escola, seu lar, sua comunidade, surge a *práxis* do Educador Social de rua, com uma outra pedagogia, que se solidariza e se compromete com essas crianças e adolescentes propondo a retomada de seus direitos, caminhado com elas a fim de atuar como elemento facilita(dor) no processo de

conscientização e libertação dessas crianças e adolescentes. Há um compromisso amoroso, mas não piegas. Nesse sentido Paulo Freire um dos poucos educadores e teóricos brasileiros a realizar formação com Educadores Sociais de Rua, nos fala: “o nosso amor por esses meninos negados no seu direito de ser, só se expressa autenticamente quando nosso sonho é o de criar um mundo diferente. Não temos dúvida que é este o sonho de todos nós, que precisa, porém ser explicitado melhor” (FREIRE, 1985).

Não conseguiremos nunca falar de um amor não piegas sem conhecer, sem compreender o cotidiano de nosso educando, essa é uma condição imprescindível para o Educador Social de Rua. Freire (1985) nos fala da necessidade que o Educador Social de Rua tem de empapar-se do cotidiano do menino, ao mesmo tempo nos falar da necessidade de emergir da cotidianidade do educando, tornando essa cotidianidade como objeto de reflexos teóricos, isso significa para ele que é indispensável partir da cotidianidade do menino que está nas ruas, mas jamais pode se ficar nela. Na verdade esta exigência teórica estabelece segundo Freire uma das diferenças fundamentais entre o educador e o educando. Não se pode pensar igual ao educando, sob o risco de não se cumprir a tarefa de ser Educador Social de Rua.

Você tem que mergulhar no cotidiano do menino que está nas ruas para sair dele com o menino. Então a compreensão da cotidianidade do menino é absolutamente indispensável. É importante que se compreenda, por exemplo, o que é que se está dando dentro dessa cotidianidade. Porque é absolutamente dramática, profundamente dolorosa, como é que esses meninos, inclusive transam sua própria dor. Até que ponto eles precisam se insensibilizar-se? Não que eles percam ou eles tenham perdido o caráter. De jeito nenhum. Mas quem vive sob o ataque generalizado, metido num terreno hostil, inventa manhas de defesa, entre elas a insensibilidade, ou não sobrevive. Para sobreviver, tem que robustecer a pele, a mente, a emocionalidade (FREIRE, 1985).

A Prática pedagógica do Educador Social de Rua, não se constitui melhor ou pior que a prática do educador escolar, ela é diferente, enquanto o educador escolar trabalha com horários fixados, com programas e conteúdos previamente estabelecidos, o Educador Social de Rua não tem como pensar em horários fixos, conteúdos estabelecidos, grades curriculares, a atenção que o educando dispensa ao Educador Social de Rua é fruto de uma conquista diária, fruto do desejo do Educando em estar com o Educador, nesse aspecto seria interessante que a atenção dada ao educador escolar também fosse fruto de uma conquista diária e não de uma prática por vezes autoritária, na verdade o educador escolar também precisa saber com quem ele trabalha.

O trabalho educativo de rua se diferencia do trabalho da escola pública inserida numa comunidade pauperizada, é que nas ruas todos os problemas sociais de violência, fome, são minimamente triplicados no espaço rua e é nesse espaço que o Educador Social se situa com sua pedagogia diferenciada. “Às vezes saio angustiada de uma abordagem, quando vejo, por exemplo, uma guria sofrer uma violência sexual e eu não posso resolver esse problema de imediato, as vezes fico muda [...] chego a adoecer” (P 3, POA).

A presença do educador nas ruas nunca será uma rotina, um dia nunca é igual ao outro, sempre surgem situações emergenciais, afinal a rua é emergente, o Educador Social de rua vai fazendo parte da vida dessas crianças e adolescentes, ganhando a confiança de quem aprendeu a não confiar em ninguém, a presença dessas crianças e adolescentes nas ruas por si só denuncia a falta de uma política social eficaz no país, onde a falha de muitas instituições colaborou para que a criança chegasse à situação absurda de viver nas ruas. Estar nas ruas como Educador é tocar numa ferida que a sociedade ainda não assumiu como responsável por ela, o que geralmente traz ao educador muitas perseguições, mal-entendidos, calúnias e sofrimento por ter optado por esse ofício ainda em construção e sem o devido reconhecimento social.

O ofício Educador Social de Rua é paradoxalmente marcado pela provisoriidade, esse é o verdadeiro desejo do Educador Social de Rua, que seu ofício desapareça, que tenhamos uma sociedade na qual as crianças não precisem mais da mediação de um educador nas ruas. Essa é uma questão que nos provoca. Graciani (1999, p. 285) nos diz que a pedagogia desenvolvida pelos educadores sociais de rua é uma pedagogia especial e tenderá a desaparecer quando não mais existirem crianças e adolescentes em situação de rua, porém num país onde há uma grande concentração de renda e uma constante ampliação da miséria, infelizmente parece que o fim dessa prática educativa não está próximo.

O Ofício de Educador Social é um ofício em construção. O desempenho de seu trabalho é marcado hoje por certa indefinição, de um não saber no que e como atuar, ao mesmo tempo em que vem atuando há anos na prática, contudo atua com falta de clareza, de definição, de justificativas de tarefas e intervenções educativas, o que costuma provocar conflitos em seu trabalho, o que acarreta insatisfações como pude perceber nas entrevistas. Há indefinição do campo de trabalho, superposição de tarefas com outros profissionais, desgaste físico e

psicológico, irregularidades nas contratações principalmente por parte do poder público, baixos salários, bem menor que os salários dos educadores escolares, por exemplo, instabilidade dos campos de trabalho. Compreendo que esses problemas se devem principalmente à construção de uma nova profissão, esse fator leva sem dúvida à imprecisão do que é ser educador.

Bá, uma guria amiga minha que trabalha no berçário de uma creche, meio período, fez Pedagogia na mesma época que fiz História comigo, agora ganha o dobro que eu, que me exponho com traficantes que não nos querem perto dos guris, com a violência das ruas, com a população que acha que não fazemos nada a não ser passar a mão na cabeça das crianças, com gigôlos que querem usar as gurias na prostituição, não reclamo do trabalho, mas acho que deveríamos ser mais valorizados, deveria ter uma faculdade para Educador Social, se tivesse acho que seríamos mais respeitados e poderíamos nos formar melhor para atender o guri e a guria que são nossa responsabilidade, hoje não vejo nenhum curso na universidade que daria para formar o Educador Social para esse fazer específico.

Quando me perguntam o que sou, falo que sou professor de História, pois fiz História na universidade. Se eu falo que sou Educador Social, daí ninguém entende nada, aí perguntam: mas que curso você fez? Achei estranho quando fiz o concurso para monitor e não precisava ter curso nenhum, bastava o segundo grau, acho que o poder público pensa que para trabalhar com quem está na rua, excluído, qualquer coisa serve, não precisa de formação nenhuma não, daí a gente vai se virando como pode. Quando eu sei de algum curso, algum encontro, eu sempre sou voluntário para ir, desse jeito aprendo uma coisinha ali, outra lá, mas é no dia a dia com os colegas que a gente aprende mesmo, a gente se forma na rua, na marra. Por exemplo, ninguém me ensinou nada do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Constituição ou das leis do município, eu pego sozinho e ando sempre com elas na mão, todo educador deveria saber disso, mas quem vai ensinar? (P3, POA).

Com as entrevistas, percebi a grande necessidade de um aprofundamento do perfil do Educador Social, algo que já vem sendo feito pelo grupo de Pedagogia Social da USP, bem como a definição de suas tarefas, suas competências, as formações necessárias para colaborar com seu fazer, tudo isso precisa ser pensado para o Educador Social da Pedagogia Social, hoje a profissão Educador Social é um grande mosaico ainda em construção.

Desta forma seria equivocado separarmos a Educação Social de Rua como uma profissão específica, esta se compõe enquanto Educação Social que é uma prática recente que vem sendo sistematizada e formalizada, num contexto extremamente conflitivo com outros campos de saber, haja visto a pedagogia escolar e Assistência Social. Hoje a profissão Educador Social de Rua é ambígua, marcada pelo não reconhecimento profissional o que termina contribuindo para marginalidade e não reconhecimento desse importante profissional que atua entre as crianças empobrecidas. O Educador Social de Rua sonha com seu desaparecimento

porque sabe que antes de ser um educador de Rua é um Educador Social que pode atuar em diversos espaços sociais, pois trabalha com o desenvolvimento humano.

Nesse capítulo enfim faço a tentativa de compreender os diferentes papéis, os compromissos, o cotidiano e a prática dos educadores sociais e como não podia deixar de ser, ele é repleto de (in)conclusões que são sempre provisórias assim como é provisório nosso cotidiano.

2.5 COMO EIXO FUNDANTE NA PROFISSÃO DO EDUCADOR SOCIAL: A FORMAÇÃO

A formação é essencial em qualquer profissão, a transformação constante do mundo, a mudança de paradigmas exige uma formação em serviço. Mudanças ocorrendo cada vez de maneira mais rápida, a diversidade de campos em que se dão, exigem um preparo cada vez mais qualificado.

Doze educadores foram entrevistados, todos possuem curso superior com formações diversas, alguns com pós graduação e até mesmo mestrado, no entanto entendem que para sua área de atuação precisam de uma formação permanente e específica. Alguns mencionam uma graduação específica, outros não vêem essa necessidade, contudo são unânimes em desejar uma formação que venha contribuir com seu quefazer nas ruas.

Nossos educandos são muito preciosos e aprendemos com Paulo Freire, que foi o primeiro formador do projeto Axé. Precisamos estar em constante formação, problematizando o cotidiano de nosso educando e percebendo a melhor forma de alcançá-lo. Por exemplo, há alguns anos atrás, o nosso educando andava em grupos e usava loló, hoje ele anda só, por conta do uso do crack [...].

[...] Temos meninos de 7 anos de idade nas ruas já viciados em crack. Diante dessa mudança, todos os nossos educadores foram para as ruas com o objetivo de pesquisar essa novidade. Aqui no Axé nenhum educador vai para as ruas sem passar por um processo de desvendar a realidade, para que possa mudar o fazer pedagógico. O trabalho do de Rua é dinâmico, por isso a formação é essencial, precisamos saber o que estamos fazendo.

[...] Nossa concepção de formação pressupõe aprendizagem contínua, tomada de consciência permanentemente construída no cotidiano, em que a prática é fonte de conhecimento através da sua análise e da sua reflexão, sendo um espaço privilegiado para integrar competências advindas de diferentes áreas do agir. Conhecimento (teorias) e para refletir sobre a própria capacidade de agir (S1, SALVADOR).

Não sei se precisamos de um curso específico para formar Educadores Sociais, gosto dessa multiplicidade de saberes que os Educadores Sociais aqui no Axé possuem,

um é graduado em história, outro em letras, outro em direito, pedagogia e por ai vai, gosto dessa troca, com uma graduação específica perderíamos essa riqueza (S3, SALVADOR).

Os Educadores Sociais que possuem uma formação sistematizada, falam do prazer da formação da multiplicidade de saberes que os Educadores Sociais possuem, o fato de não precisarem esperar pelo poder público, de ter um Centro de Formação próprio, os coloca numa situação mais privilegiada que os demais educadores, se sentem protagonistas, se colocam na ação e reflexão de seu fazer de consciência de ser sua formação sempre algo incompleto, mas ao mesmo tempo que é incompleto é algo constante que ocorre principalmente na *práxis*, no cotidiano de ser Educador Social que lida com complexidades ligada ao humano.

Quando eu entrei aqui eu só tinha o segundo grau, então eu sentia que precisava de mais para entender o guri que estava na rua, no abrigo, o que fazer com ele, então fui fazer Pedagogia. Foi bom, tenho meu diploma, mas digo, olhe, não ajudou muita coisa não, o pessoal do curso de Pedagogia não conhece esse mundo e parece que nem quer conhecer: está fora da escola? Problema do serviço social. Não penso assim, eu sou educadora, mas na verdade nem sei se sou, na Educação quem termina um curso de Pedagogia muda de nível, ganha mais, aqui posso terminar o curso que for que vou continuar sendo monitora ganhando o mesmo salário, gosto do meu trabalho, tenho compromisso com esses guris, mas às vezes penso em fazer concurso na Educação, é mais valorizado, ele tem muitas capacitações, muito livro escrito, para nós é difícil alguma coisa escrita, e quando tem falta pouco falar que somos como padres e freiras, que bonito, eles gostam de pobre, de crianças que vivem nas ruas, isso é de doer (P5, POA).

O Educador Social de Rua sabe o valor que tem a formação, sabe que essa é uma necessidade pedagógica a que ele tem total direito, contudo em sua maioria, têm consciência que a formação não se constitui em uma fórmula mágica capaz de solucionar os percalços sociais no qual estão inseridos seus educandos, a formação do educador, apesar de sua importância, possui limites e não dá conta das mazelas sociais provocadas pela desigualdade social no Brasil. O espaço de formação sem dúvida é vital para o ofício do Educador Social e precisa ser conquistado enquanto espaço, politicamente na luta. Nesse sentido Paulo Freire nos diz que “é preciso que haja protesto, que haja exigência e que os responsáveis, de maneira direta ou indireta, pela tarefa de formar entendam que a formação é permanente. Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira, Nada disso, formação é uma experiência permanente, que não para nunca (FREIRE, 2001, p. 45).

Os Educadores de uma maneira geral sentem-se desvalorizados em relação ao saber que possuem e que durante muitos anos foi forjado na própria *práxis*, sem uma reflexão teórica,

situação que tem mudado hoje. O Educador Social de Rua nos fala sempre de uma situação de desmerecimento de seu saber adquirido por meio da experiência da vivência com as crianças e adolescentes em situação de rua, é como se fosse um saber mais frágil por ser muitas vezes preterido de forma preconceituosa pela academia.

Eu odeio essas formações despolitizadas, vazias. Simplesmente chamam um acadêmico renomado e nos empurram goela adentro. Eu vou porque sou obrigado, ou vou ou me cortam o dia. Mas essas formações não tem nada a ver com o nosso dia-a-dia. Chego a dormir, já fiz críticas, sempre faço as avaliações no final dos encontros, mas para que? Acho que nem chegam a ler, nos desvalorizam completamente e se não se preocupam nem com o menino que está nas ruas, você acha que vão se preocupar com o educador? Não nos ouvem! (P3, POA).

Os educadores que colaboraram nesta pesquisa atuam no espaço das ruas há alguns anos. Essa experiência lhes dá legitimidade para desvelar sua experiência com as formações que lhes são apresentadas, e com as formações da *práxis* que por eles são desenvolvidas, o menor tempo de experiência profissional é de quatro anos e o maior de 16 anos, o que lhes permitiu um olhar crítico reflexivo acerca de suas formações. Ter uma profissão ainda em construção termina por gerar fragilidades no reconhecimento desse fazer.

Os intelectuais que muitas vezes se propõem a atuar nas capacitações por vezes não conseguem atingir o Educador Social que está no campo, Gramsci (1995, p. 138-139) nos diz a este respeito que “o elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende e, muito menos, “sente” [...]. O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação[...] não se faz política-história sem essa paixão, isto é, sem essa conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. Eu diria que não se pode falar em capacitação em serviço sem essa conexão sentimental com o trabalho de educação social.

Olhe, eu vou a essas formações, é tudo muito organizado, você vê que trazem pessoas bem legais da universidade, mas não tem nada a ver com nossa realidade, claro sempre aprendemos coisas novas e aprender é sempre bom, mas do guri quase não falam, não falam porque desconhecem sua realidade (P 4, POA).

Nos diálogos com os Educadores Sociais de Rua de Porto Alegre e Vitória, pude sentir por meio de suas falas e experiências a importância dada ao processo de formação, mas não um processo de formação meramente reprodutivo, e, sim, um em que ambos educadores e

educandos vão se tornando sujeitos do processo vivido, no qual eles falam e são verdadeiramente ouvidos, não apenas um pelo outro, mas por toda sociedade. A relação Educador Social de rua e educando termina por produzir conhecimento que pode contribuir para a sociedade em geral. Não querem ser tratados como seres vazios, servindo de depósitos para burocratas da mente. Eles querem formações problematizadoras que levem à ação-reflexão-ação-reflexão, que lhes permita desvelar todo o conhecimento produzido na *práxis*.

Às vezes se fomos esperar por formações [...] é cada coisa que aparece, planejam formações sem nos comunicar, fazem umas dinâmicas ridículas e querem que participemos, estou lá no corpo apenas, às vezes aprendo muito mais com meu companheiro de jornada, com o guri e guria que está na rua, essas são as melhores formações que tenho recebido desde que entrei aqui. Não estou falando que os encontros não são importantes, claro que são, mas precisam nos consultar, saber do que estamos precisando, eles simplesmente se sentam atrás de uma mesa e acham que precisamos disso ou daquilo, contratam um acadêmico que nunca foi a rua na vida, que, às vezes, não sabe nem o que é educação na prática e somos obrigados a ouvir, aplaudir [...], isso me chateia, por isso que digo, hoje nossa formação acontece junto com o companheiro, na rua, no carro, com o guri, agora quando falo contigo (P2, POA).

Segundo Romans (2003, p. 167) a formação do Educador Social deveria se basear em determinadas competências, seriam elas: habilidades conceituais que estão integradas pelos conhecimentos próprios da profissão e como se tivéssemos que aprender a conhecer, aprender a aprender para que os educadores fossem capazes de ir adquirindo os conhecimentos requeridos. Neste caso para o desempenho do trabalho educativo, formação em habilidades técnicas, definindo estratégias que ajudem a chegar a um acordo sobre os objetivos, métodos de trabalho e elaboração de protocolos que simplifiquem processos, ações interdisciplinares e assegurem intervenções menos espontâneas e mais sustentadas por apoios profissionais nos diferentes campos de intervenção, formação em habilidades de interação ou de comunicação, saber estar, saber ser ou aprender a ser, se refere às atitudes e comportamentos que deve exercer a pessoa e como membro de uma equipe, em sua realidade mais próxima e como membro da instituição que trabalha, formação em habilidades de competência social, desenvolvendo habilidades que permitam uma adequada comunicação com o educando a partir do ponto de vista profissional, formação de atitudes e valores que permitam sistematizar uma auto avaliação em suas atitudes de intervenção, formação para a revisão da prática habitual.

Esse é o pensar de Romans, dentro da realidade espanhola onde a profissão de Educador Social apesar de recente já é uma realidade, no Brasil não exportamos modelos por entender

que temos uma realidade singular, entretanto não desprezamos as experiências de outros povos para que possamos construir nossa realidade de formação de educadores sociais.

Nas falas da maioria dos educadores existe certa angústia de uma profissão que ainda está se constituindo e por estar se constituindo ainda não possui um reconhecimento oficial, seu fazer está por ora atrelado a falta de formação e indefinição de funções, isso gera uma indefinição do próprio campo teórico que lhe dê identidade a partir de seu fazer. A falta de sistematização dos processos metodológicos de seu fazer fragiliza esse agir, dando uma falsa impressão de espontaneísmo. Há intencionalidade no fazer do Educador Social, porém não é registrada oficialmente de forma a ser visível e legitimizada, o que termina por inter(ferir) de forma negativa na capacitação em serviço. Há na maioria dos Educadores o desejo de uma formação que de alguma forma possa contribuir com seu fazer.

Por mais que pareça redundante voltarmos ao mesmo ponto, é necessário voltarmos para entendermos todo o processo. O fazer do Educador Social de Rua constitui-se numa ação ainda pouco reconhecida, é como se fosse um fazer de um profissional que não existe, que não é necessário, contudo esses educadores produzem um conhecimento específico de seu saber através da experiência, ele nos conta sempre a experiência do vivido, do experimentado junto ao seu educando, sua formação no Brasil tem se dado na *práxis* em seu campo de trabalho.

Os educadores produzem um conhecimento específico de seu saber por meio da experiência, ele nos conta sempre a experiência do vivido, do experimentado junto ao seu educando que vivencia um contexto pactante de desigualdade social.

A formação desses educadores está principalmente na experiência do vivido que afeta existencialmente a todos que participam desse processo, a experiência ultrapassa a informação e se dá no cotidiano do educando que está nas ruas, fomentando inquietudes nos educadores que exercem sua prática cheia de sentido em meio a um turbilhão de paradoxos, a formação do Educador Social, portanto está fincada principalmente na experiência de ser educador.

Sobre experiência Larrosa (2002, p. 25) nos diz:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição, nem a oposição, nem a imposição, nem a proposição, mas a exposição, nossa maneira de expormos, com tudo o que tem de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Sentimos de maneira forte em cada encontro com os educadores o quanto sua experiência ultrapassa a informação, o quanto os toca existencialmente o quanto ele como educador é afetado pelo educando de quem ele cuida, pela cidade em que atua e ao mesmo em que é afetado por todos esses fatores ele constrói uma profissão, tendo seu espaço de formação forjado principalmente nas ruas, no espaço em que atua, isso não os impede, no entanto, de lutar por espaços e formações teóricas para que possam pensar sua prática.

Paulo Freire em um encontro com Educadores Sociais de rua pontuou:

o que a prática não é, é a sua própria teoria. Quer dizer, a prática gera esses diferentes saberes, mas não é a teoria em si mesma. O que queremos colocar é que os educadores têm uma dimensão de saber maior, adquirido no dia a dia do seu trabalho, através da experiência direta e na rua, está faltando a mim um certo saber, possivelmente até um certo fazer bem o trabalho na rua. Há, entretanto, um outro saber que outras práticas dão, um saber que propicia rapidamente entender o saber que essa prática lhes dá. Esse é um outro conhecimento, é exatamente o arcabouço ou teórico, metódico, que as pessoas vão construindo solidariamente na vida (FREIRE, 1985, p. 17),

Esse arcabouço teórico construído precisa necessariamente ser levado em consideração quando se fala em formação de Educadores Sociais, porque ele é condição *sine qua non* para a formação.

Olhe, o que vou te falar é a pura expressão da verdade: já fui em muito congresso, já participei de tanta formação que até perdi a conta, mas se for falar o que essas formações serviram para minha prática, para o meu dia a dia com o guri, nossa eles estão bem longe de nossa realidade, do que vivemos nas ruas com os guris (P3, POA).

Portanto pensar a prática através da experiência legitima o educador a avaliar o processo de formação no qual está inserido, a interferir nessa formação, e principalmente a pronunciar o que quer e como quer que seja essa formação.

Eu te pergunto: como pode alguém que fica atrás de uma mesa que raramente vem aqui no núcleo conversar com os educadores, que nunca esteve com um morador de rua, planejar processo de formação para Educador Social de Rua? Tem um cargo que é político, não está preocupada em se quer ouvir o educador e quer fazer formação para ele? Com que legitimidade? Vai falar sobre o que? (P2, POA).

Em mais uma de minhas (in)conclusões, percebo que os Educadores em suas falas querem uma formação para uma pedagogia inventada nas ruas, nascida do social, uma pedagogia do crescimento, da transformação da realidade concreta onde está seu educando, privado de seus direitos como cidadão, essa postura dos educadores é a postura refletida pela Pedagogia Social hoje. Por não ser essa uma tarefa muito fácil, os Educadores Sociais lutam por formações politizadas, tarefa que demanda sensibilidade social e histórica ao lado do entendimento cientificamente rigoroso da realidade das ruas, é preciso no dizer de Paulo Freire (1993, p. 218-219) “sulear”, ou seja, construir paradigmas alternativos enraizados nas circunstâncias da Criança e Adolescente em situação de Rua do Brasil, e assim ter formações que reflitam a complexa realidade do cotidiano dos empobrecidos, do cotidiano daqueles que se encontram em situação de rua. Penso que antes de planejar qualquer formação para educadores esses deveriam ser cuidadosamente escutados em suas demandas, uma escuta em que verdadeiramente se queira ouvir o outro como sujeito válido para só então pensar em formações.

A formação, o processo formativo dos Educadores Sociais, constitui-se uma prioridade para a Associação Brasileira de Pedagogia Social, como perspectiva de formação já se trabalha com áreas de formação do Educador Social em nível técnico, com processo em andamento na cidade de São Paulo. A formação em nível técnico hoje iria responder de forma mais imediata a necessidade dos educadores sociais que já estão trabalhando com pouca ou nenhuma formação na área. Além do curso técnico a Associação pensa também em curso de Graduação em Pedagogia Social, Especialização, Mestrado e Doutorado, por entender ser essa uma área específica da Educação que hoje a Pedagogia Escolar não supre.

3 O QUE PRETENDO NESSA ANDARILHAGEM: OS QUESTIONAMENTOS QUE PULSAM DENTRO DE MEU SER

Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar, sonhos possíveis [...] Os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas da cultura e da sua história, da cultura e da história do seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles, mais do que advinham, realizam (Paulo Freire).

Compreender as percepções e as vivências bem como procurar desvelar como os pressupostos educacionais se apresentam por meio da experiência de ser Educador Social de Rua contribuem na prática educativa no âmbito da Educação Social de Rua. As vivências e experiências foram buscadas em três cidades brasileiras. Porto Alegre, cuja Educação Social de Rua constitui-se uma política pública elaborada desde a primeira gestão do Partido dos Trabalhadores em 1989 onde temos um grupo de Educadores Sociais concursados como “monitores” e mais 13 grupos de educadores ligados a ONGS, que atualmente atuam em parceria com a prefeitura.

Em Salvador o trabalho de Educação Social de Rua é realizado por meio da ONG AXÉ, fundado em 1990, sustentada principalmente por empresas estrangeiras, atua realizando o trabalho educativo de rua, fiscaliza as ações do governo tendo com ele vários embates, e possui em sua sede um importante centro de formação para o Educador Social de Rua. Nesse projeto, desde o presidente da ONG até o educador que está nas ruas são chamados e contratados como educadores sociais.

E, por fim, Vitória, onde a Educação de Rua inicia-se em 1987 em meio a um contexto de extrema violência em relação às crianças e adolescentes que se encontravam nas ruas, levando inclusive muitas a morte. Em Vitória a Educação Social de rua passa por vários momentos de construção e reconstrução. Seus educadores são basicamente assistentes sociais que não sentem a necessidade de pedagogos no trabalho.

As três cidades praticamente iniciam seu trabalho na mesma época, final da década de 1980 e início de 1990, cada uma das cidades termina por seguir um caminho específico de acordo com sua realidade, sua cultura, seu cotidiano.

Desvelar as experiências, a existência dos educadores, nesses três territórios distintos, com caminhadas distintas, me leva a ficar mais atenta enquanto pesquisadora, para saber como ocorre o entrelaçamento da teoria com a prática no cotidiano do Educador Social de Rua, quais as potencialidades inventivas dos praticantes produtores de saberes, eis mais um sentido que emerge. Por vezes não me omito em fazer contrapontos nesse mosaico educativo, contudo esse não é um estudo comparativo, até porque estou lidando com modos de ser diferentes e situações políticas distintas como pesquisadora devo respeitá-las. Trabalhar com a escuta do ser Educador Social de Rua das três cidades, suas subjetividades, experiências vividas com e nas ruas me permitirá contribuir para a sistematização da produção de saberes pedagógicos produzidos pelo Educador Social por meio da compreensão fenomenológica existencial de sua experiência, tudo se junta se acopla, objetivos, (in)conclusões, metas, eles não são dissociados na vida tão pouco nesse trabalho.

Aliada a esta compreensão busco como pesquisadora envolvida existencialmente e membro efetiva da ABRAPsocial, organizar educadores sociais das várias áreas como categoria profissional, fornecer subsídios para a regulamentação da Educação Social no Brasil como profissão, Dar à Pedagogia Social o mesmo status epistemológico que tem a Pedagogia Escolar, ambas áreas de conhecimento das ciências da Educação e finalmente ajudar a constituir a infra estrutura para formação dos profissionais da Educação Social em níveis técnico, especialização, mestrado e doutorado, assumo portanto como meus os objetivos da ABRAPsocial, a qual como desvelo acima me encontro comprometida existencialmente.

A visão do meu campo de pesquisa, do caminho por onde andarihei fez nascer em mim o doce e desafiante, e porque não dizer angustiante, sabor das interrogações que a princípio pareciam ser muitas, contudo, elas se imbricavam espontaneamente em uma só quando dialogava existencialmente com os Educadores Sociais de Rua das cidades de Salvador, Porto Alegre e Vitória. Dialogar existencialmente com os Educadores se constituiu em um caminhar para além dos motivos, procurando sempre nessa caminhada não ultrapassar meu companheiro de caminhada, pois o andarilho por vezes precisa caminhar junto, esse é o andar junto de um ritmo existencial. Nesse caminho, não estava em busca de causas ou explicações, pois, buscar causas é um caminhar para trás.

A pergunta surge e permanece durante todo o tempo nesse trabalho por vezes com outras roupagens, portanto voltada para um olhar existencial, a partir dele perguntamos: o que é e como é a experiência e vivência dos Educadores Sociais de Rua em territórios distintos como Salvador, Porto Alegre e Vitória? Como podem seus saberes-fazerem serem compreendidos, por meio de suas existências e como se produzem suas contribuições para as políticas públicas desenvolvidas para a criança e adolescente em situação de rua no Brasil?

As perguntas são complexas e podem ser respondidas ou não, este é um estudo aberto, não tem por propósito ser definitivo, pois vivemos o momento de construção teórica e como tal temos perguntas complexas com respostas por vezes inacabadas, com uma incompletude positiva que nos impulsiona. Busco a compreensão fenomenológica da experiência que a mim é desvelada por meio da fala, dos gestos e dos modos de ser dos educadores sociais, desvelada não só a mim, mas também será desvelada a cada leitor que certamente produzirá outros sentidos, esse é um processo que procurei viver com paciência, mas não acomodação, ao contrário, enquanto comunidade científica buscamos a desacomodação pois reconhecemos que “a paciência nunca é alienante nem alienada em relação a um processo histórico. Paciência não é ficar: eu nunca usei o verbo ficar, porque seria um absurdo. Eu tenho sempre usado o verbo partir” (FREIRE, 2004, p. 102). E assim junto com o grupo de Pesquisa em Pedagogia Social, bem como a Associação Brasileira de Pedagogia Social da USP, estamos sempre partindo, estamos sempre em estado de desacomodação.

O que tenho agora é a paciência impaciente de que tanto falava Freire, uma angústia que me faz sair do lugar e andarilhar, pois a ordem estabelecida, a mesmice, o conceito limitado de educação a apenas educação escolar, a invisibilidade de práticas educativas sociais consistentes me inquietam, e me fazem andarilhar para junto daqueles a quem a sociedade trata como um não cidadão, dos que estão ao meu lado e que possuem a rua como possibilidade de sobrevivência.

As perguntas continuarão a persistir como centro de uma concepção problematizadora da Educação Social de Rua, ela parte de uma curiosidade epistemológica que segundo Freire, (FAUNDEZ, 2002, p. 46) está associada à reflexão dos sujeitos comunicantes e é nessa relação dialética que se realiza a indignação. No fundo, a curiosidade é uma pergunta, portanto terei sempre perguntas que não se esgotam nesse trabalho.

Os questionamentos são desafios, possibilidades de fenômenos que se colocam hoje diante de mim, sei que eles não são questionamentos definitivos e estáticos e como tais não terão respostas definitivas, até porque estou reinventando, aprendendo a perguntar, refazendo a todo instante as perguntas, principalmente no espaço educativo da disciplina Direito a Educação, da qual o professor Roberto da Silva foi mediador, com o desafio de ir permeando discussões com novos questionamentos, buscando novos argumentos e fazendo-nos parceiros do diálogo da Pedagogia Social.

Impregnada de curiosidade epistemológica, de vontade de perguntar, fui me aproximando devagar e cada vez mais dos educadores sociais de rua, num movimento profundo; e cheio de significados. Porque sentia em nossos diálogos o sonho do Inédito Viável freiriano sendo este fato que nos unia. Eu ocupando o duplo lugar de pesquisadora e Educadora Social de Rua ia com eles me identificando, tecendo junto com eles perguntas, respostas, sonhos, expectativas, angústias, enfim [...] estávamos imbricados através do ofício de ser Educador Social de rua.

Os temas se encontram encobertos pelas “situações limite” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadores, em face as quais não lhes cabem outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e mulheres] não chegam a transcender as “situações limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável” (FREIRE, 1984, p. 110).

Na verdade formamos um coletivo, somos movidos por desejos comuns, somos próximos apesar da distância geográfica, das políticas públicas e econômicas que nos separam, nos diálogos nos impressionamos um com o outro, ficamos curiosos, instigados em meio a tanta contradição em que nosso ofício está inserido, ficamos inquietos, ansiosos, com medos, sonhos e aspirações, vontades diante do cenário educativo em que atuamos. Nele falta esperança, sobra discriminação, falta o direito, mas com todo esse caos nos sentimos alegres, carregando uma inquietude sadia, bonita, por perceber que o Sonho é possível, o sonho com uma educação para a vida, o sonho com a educação de todos as crianças e adolescentes em situação de rua do Brasil. O sonho coletivo, o “inédito Viável”, palavra usada de maneira brilhante por Paulo Freire.

4 CAMINHO DE PESQUISA

4.1 CAMINHAR É PRECISO?

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um *estar aqui* e um *contínuo partir*, ir para”. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas) os que se deslocam porque crêem (os migrantes da fome, os exilados e há os que se deslocam porque devem (*os engajados*- para usar uma palavra cara aos dos 1960 - “os comprometidos com o outro, com uma causa” Freire era um andarilho da utopia (BRANDÃO, 2008).

Sou andarilha e um andarilho sempre sabe o porquê do caminhar, tem sempre suas justificativas, suas razões, e são essas que o levam a caminhar sem desistir dos desafios que surgem pelo caminho. As paisagens desvelam aos andarilhos, das formas mais diversificadas, por isso ele tem de estar atento ao ritmo de suas passadas. Não pode ir muito devagar porque precisa seguir, mas também pode correr demais e deixar de ver as flores que brotam entre pedras.

A Pedagogia Social no Brasil ainda é um caminho por onde poucos andarilhos acadêmicos se propõem passar, apesar de que a cada dia esse número aumenta cada vez mais. Nos cursos de graduação em Pedagogia e Pós graduação dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, a discussão sobre Pedagogia Social, bem como Educação Social de rua, ainda é incipiente. As reflexões teóricas dessa área durante muito tempo foram negligenciadas e somente há poucas décadas as universidades brasileiras começaram a se voltar para o estudo dos segmentos historicamente considerados não cidadãos, porém, ainda existem distanciamentos significativos entre o universo das leis, das ideias e das práticas realizadas (MACHADO; PAULA, 2009).

Mesmo diante desse contexto, desse não olhar acadêmico e legal, os Educadores Sociais historicamente nunca deixaram de trilhar seus caminhos, de querer fazer sempre, inventando e reinventando processos educativos sociais, num processo de empoderamento vão descobrindo brechas para transformar as relações sociais.

Os pesquisadores Machado e Paula realizaram uma pesquisa no período de 2006 a 2007 com o objetivo de analisar de forma crítica a história do Curso de Pedagogia e a inserção da Pedagogia Social e Educação Social nas Diretrizes curriculares Nacionais (BRASIL 2005).

Nessa pesquisa verificaram que no cenário nacional, as demandas sociais estão exigindo uma nova concepção de educação. Os estudos da Pedagogia Social segundo a pesquisa realizada apontam essas novas discussões sobre o papel da educação dos sujeitos historicamente excluídos (marginalizados).

Não há como não perceber os avanços nas novas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2005) principalmente no que diz respeito à maioria marginalizada que sequer possui o direito a ter direitos. No documento do MEC (BRASIL, 2005, p. 5) percebemos que nos dias de hoje a grande maioria dos cursos de Pedagogia enfatiza a formação de professores para exercer com competência a docência, gestão, avaliação de sistema de ensino, mas também vemos a organização e desenvolvimento de programas não escolares. Diante desse documento percebemos a necessidade de um avanço epistemológico no que diz respeito à Pedagogia Social e, conseqüentemente, à Educação Social no Brasil. As novas diretrizes são claras no sentido do espaço de atuação do Pedagogo em espaços ainda chamados “não formais”, mas que preferimos chamar de espaços educativos sociais.

Ainda hoje no Brasil quando trilhamos o caminho teórico, nos colocamos diante do fenômeno da Pedagogia Social e Educação Social e percebemos que as produções ainda nos trazem muitas incertezas, divergências, nomenclaturas diferenciadas, pensamentos convergentes e até mesmo divergentes, contudo um aspecto há em comum: a valorização da escola, desse espaço que precisa ser reinventado, questionado, mas jamais abandonado, o que de forma geral quem milita na pedagogia escolar e na pedagogia social quer é que a escola deixe de ser um mecanismo de exclusão para a nossa maioria marginalizada.

Compreender, portanto de forma existencial o fazer do Educador Social de Rua, apreender de forma atenta seus fazeres, numa tentativa de apoderar-me dos pormenores do contexto pesquisado, me dá a chance contribuir como pedagoga, pesquisadora e educadora social com esse fértil processo da Pedagogia Social.

Hoje a expressão Educador Social serve no Brasil tanto para identificar o trabalhador de nível médio e técnico, como para designar o trabalhador com uma formação de nível superior. Oficineiros, artesãos, artistas, mestres de capoeira, arte-educadores e monitores em geral são agregados a uma mesma categoria descritiva que inclui sociólogos, cientistas sociais,

psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, advogados, historiadores, geógrafos, físicos e matemáticos, contratados por organizações não governamentais ou pelo poder público (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009). A diversidade é tanta que por vezes percebemos certa confusão conceitual no uso do termo, nas entrevistas com os educadores sociais durante a pesquisa sentimos que até mesmo eles que estão na *práxis* se confundem conceitualmente.

É por meio dos diálogos estabelecidos com os Educadores Sociais de Rua nesta pesquisa, que percebo (in)conclusivamente o quanto eles possuem funções diferentes de sua área de formação, geralmente no atendimento de crianças, adolescentes, jovens, idosos e pessoas fora do sistema regular de ensino. Por vezes segundo seus relatos a formação que receberam não conseguem dar conta da complexidade que o ofício de ser Educador Social impõe.

No Brasil, percebemos programas com grande grau de relevância social, sendo executados com excelente qualidade técnica, contudo não temos a sistematização satisfatória dessas práticas para subsidiar a reflexão teórica ou consolidar metodologias que possam subsidiar a formação de Educadores Sociais. Falta um acervo teórico e metodológico sistematizado sobre a Educação Social no Brasil, a fim de identificar a diversidade de práticas, seus fundamentos teóricos e metodológicos, os sujeitos envolvidos, o impacto que ela tem na educação em geral. Esse é o porquê de contribuir por meio desse trabalho na compreensão dessas práticas dos Educadores Sociais de Rua de três territórios distintos.

A busca da compreensão das experiências e vivências do educador/educando nas ruas através da *práxis*, bem como a exploração de valores com base na visão de mundo dos Educadores Sociais, justificam esta pesquisa, aqui se concentra o peso maior, justifica o fazer essa pesquisa. Certamente exigiu de mim, nos meus modos de ser sendo pesquisadora, habilidade para interagir com os educadores conduzindo sempre a entrevista em forma de diálogo empático, sem esquecer de minha implicação por ser Educadora Social de Rua. O desejo de pisar em territórios com uma *práxis* significativa como Porto Alegre, Salvador e Vitória me fez viver a potência do que me é estranho e ao mesmo tempo muito conhecido, identificar sentimentos de solidão, sonhos, euforia, desânimo, esperança que eu sentia e vivia enquanto Educadora Social de Rua.

Olhe, pode até ter muita coisa escrita sobre Educador Social, mas que chegue até nós [...] e olhe que temos um número razoável de formação organizada pelo município, mas são formações vazias que não falam da nossa prática do que produzimos, na

gestão do PT até se chegou a fazer isso, o educador tinha voz e nos incentivavam a sistematizar nossa prática, tem até uns dois volumes publicados, você já tem? (P3, POA).

Entendo que a Educação Social de Rua hoje requer não só uma constante teorização das práticas educacionais sociais que existem hoje, mas também uma reinvenção da *práxis*, que a meu ver é exatamente onde se dá o processo de construção do conhecimento, a epistemologia da Educação Social. O conhecimento que se dá na vida, com a vida num embricamento educador educando e por isso é empapado da experiência prática, uma (in)conclusão que emerge com toda força necessária nesse trabalho.

A ação educativa nesse âmbito constitui-se um processo de criação e recriação do conhecimento que parte de uma determinada teoria dialética do conhecimento, pois parte da prática, teoriza sobre ela e volta à prática para transformá-la, ou seja, parte do concreto, realiza um processo de abstração e regressa ao concreto, num movimento reflexivo crítico e sistematizador-ação/reflexão/ação (GRACIANNI, 2009, p. 213).

Proponho-me problematizar a experiência de ser Educador Social de rua por meio da compreensão fenomenológica existencial, por diversas vezes o leitor perceberá que como pesquisadora posicione-me na experiência vivida pelo Educador Social, isso porque estamos imbricados na pesquisa e não há como negar esse imbricamento, que me transforma enquanto pesquisadora, entendo que o processo de construção do conhecimento surge na prática, pela experiência vivida, sentida, no cotidiano do educador/educando que também estão imbricados. Essa compreensão do educando que vivi no mestrado com as crianças e adolescentes, e agora a de educadora vivenciada no doutorado, se constituem em fontes de conhecimento cheia de sentido e com horizontes abertos para o presente e o futuro, em que encontro caminhos possíveis. O foco desta pesquisa, portanto, é na experiência subjetiva do sujeito, naquilo que ele narra, por isso, como uma boa andarilha, não pude ter ansiedades excessivas, precisei acompanhar as passadas de meu colaborador de pesquisa e com ele contemplar as visões e os horizontes que se desvelam.

Não há como negar que a sociedade hoje nos apresenta de maneira clara a necessidade de olharmos de forma significativa para as demandas socioeducacionais que vão além dos muros da escola, dessa forma segundo Machado (2002), a Pedagogia Social se insere no debate como a ciência que referenda práticas políticas de formação do educador para atuar na área social e como prática interinventiva, como ciência, traz implícitos critérios e paradigmas próprios das teorias e da metodologia das ciências. É ciência da Educação, que se identifica

com o saber que se constrói na Pedagogia dividindo espaço e diferenciando-se da Sociologia, da Antropologia e da História da Educação, é uma possível forma de Pedagogia, uma pedagogia inventada no e pelo social.

Sem dúvida que quando nos propomos a compreender a existência, o fazer do Educador Social de Rua, estamos ao mesmo tempo dizendo que queremos ampliar o debate teórico, andar nesses campos de forma mais ampla e menos marginalizada, pois é nesse campo, na Pedagogia Social, que o Educador Social tem suas referências.

Teorizar compreensivamente as práticas sociais de rua, essas práticas que acontecem no processo educativo fora do âmbito escolar, em especial em três cidades brasileiras, onde a rua se constitui em um grande espaço educacional com reflexões críticas e coletivas que poderão por meio de outras leituras e compreensões contribuir para o avanço da Educação Social de Rua no Brasil.

O solo do conhecimento não é a ciência, o solo do conhecimento é o cotidiano-solo do conhecimento de todas as ciências que, na verdade, dependem de certa alimentação que vem do cotidiano, e, se elas corrigem alguma coisa do cotidiano, hoje percebemos que o cotidiano também é ponto de partida para uma ciência capaz de corrigir muitas coisas da ciência empírica (JOSGRILBERG, 2004, p. 46).

Caminhar em territórios desconhecidos é sempre um desafio, até planejamos o caminho, mas nunca sabemos o que iremos encontrar assim que virarmos uma esquina, assim acontece nas entrevistas em territórios desconhecidos, apesar da entrevista ser um método de acesso às pessoas, chegar até a existência, alcançando a profundidade de suas experiências e vivências, pois estas pertencem à ordem dos motivos e precisam ser compreendidas, necessitando que sejam previamente descritas tal como se apresentam na experiência vivida. É um trabalho em que procuro liberar o meu olhar para a análise do vivido, fazendo uma leitura do fenômeno, e essa não é uma tarefa das mais fáceis, principalmente porque a compreensão está no cotidiano de onde vem o conhecimento.

4.2 OS FENÔMENOS SE DESVELAVAM PELOS CAMINHOS

Renova-te
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica os teus braços para semeares tudo

Destrói os olhos que tiverem visto.
 Cria outros, para as visões novas
 Destrói os braços que tiverem semeado,
 Para se esquecerem de colher.
 Sê sempre o mesmo.
 Sempre o outro
 Mas sempre alto
 Sempre longe.
 E dentro de tudo.
 (Cecília Meireles, 2003, Cântico XIII)

Cuidadosamente escolhi os caminhos pelos quais queria passar, Forghieri (2002) nos diz que “ao escolher, contamos sempre com nossa abertura à compreensão de nossa vivência à de nossos semelhantes, que nos colocam diante de possibilidades, exigindo de nós responsabilidade para assumir o risco da imprevisibilidade das consequências de nossa decisão”, assumindo essa imprevisibilidade, queria ver e observar de uma perspectiva fenomenológica, em cada território encontrei sujeitos da história, contando história, fazendo historicidade e escrevendo história vivida através de seus afetos e engajamentos no mundo. Nos territórios escolhidos, ouvi as falas sobre seus mundos, considerando sua cultura, família, política, ideologia, economia e acontecimentos históricos de cada cidade que se imbricam de forma quase mágica com as histórias pessoais de cada educador

Apresento, portanto os caminhos por mim trilhados:

4.2.1 PORTO ALEGRE

A pesquisa inicia-se num caminhar pela burocracia (ANEXO 2). Logo após a qualificação I, quando fui autorizada pela banca a ir a campo, tudo que eu queria era arrumar as malas e partir imediatamente. Mas as coisas não foram bem assim. A burocracia (ANEXO 3 e 4) de entrar em novos territórios me pedia calma.

Início contatos via telefone em Porto Alegre. O primeiro impasse era o de saber onde estava a Educação Social de Rua em Porto Alegre, em qual secretaria estava localizada, aproveitando da ida ao Seminário de Pesquisa em Educação Especial realizado em Gramado, estive em Porto Alegre tentando localizar a Educação Social do Município.

Depois de muito andar, cheguei finalmente na FASC, uma fundação que cuida da Ação Social do Município, estranhei ser atendida em um balcão separado por um vidro, de lá fui encaminhada até o prédio a Secretária executiva da Fundação atendia, no local deixei o projeto de pesquisa e um pedido para que pudesse realizar a pesquisa no Município de Porto Alegre.

Apesar da burocracia (ANEXO 3 e 4), recebi autorização para pesquisa, onde salientaram de início duas questões:

1) A primeira delas referia-se ao fato de que o Serviço Ação Rua, que trabalha com crianças e adolescentes, atua em parceria com ONGs. Deveria buscar autorização para a realização também junto a essas ONGs se for interesse acessar profissionais vinculados a elas.

2) Não estava claro no projeto a forma de coleta de dados: se seriam entrevistas, sua duração, se envolveria acompanhamento em atividades, gravação ou filmagem, foi sugerido que eu deixasse tudo isso claro, após os esclarecimentos, fui autorizada formalmente por meio de ofício assinado por Lirene Finkler, coordenadora da Educação de Rua de Porto Alegre.

A esta altura estávamos já em outubro de 2008, todo processo desde o início dos contatos duraram aproximadamente oito longos meses. Com a autorização iniciei minhas caminhadas a Porto Alegre. O desejo em estar com os meus colaboradores de pesquisa em Porto Alegre era imenso, misturado à vontade de desconstruir idéias, buscando outras em caminhos desconhecidos. Costa (2002, p.17) nos diz que “nossas ideias sobre as coisas constroem as coisas”. Meu desejo era de desconstrução que me permitisse formular novos saberes/fazer, eliminando qualquer tipo de generalização, sentindo-me como uma pesquisadora que em conjunto com os colaboradores de pesquisa construiria um conhecimento significativo.

Lembrei-me que, quando iniciei em 1983 o meu trabalho como Educadora Social em Recife, Porto Alegre sempre foi uma de nossas principais referências, por ser uma das pioneiras do trabalho de Educação Social de Rua, possuindo inclusive uma escola para crianças e adolescentes em situação de rua; alguns dos poucos títulos que tínhamos sobre o assunto vinham de lá, bem como várias pesquisas na área. Todos esses aspectos nos levaram ao desejo de uma maior compreensão do fenômeno de Educação Social de Rua que existia nesta cidade.

4.2.1.1 Localizando o território política e economicamente

Porto Alegre é um município brasileiro e a capital do estado mais meridional do Brasil, o Rio Grande do Sul. Pertence à mesorregião metropolitana de Porto Alegre e à microrregião de Porto Alegre, e localiza-se junto ao Guaíba, neste rio temos um dos mais lindos pôr-do-sol do Brasil, a 2027 quilômetros de Brasília.

A cidade se constituiu a partir da chegada de casais açorianos portugueses na primeira metade do século XVIII. No século XIX, contou com o grande influxo de imigrantes alemães e italianos, além de ter recebido imigrantes árabes e poloneses.

Uma das capitais estaduais no Brasil, onde o índice de desenvolvimento humano é mais elevado. Também é a capital da Região Sul com a maior renda per capita, e sua região metropolitana é, entre todas as pesquisadas, a com o menor índice de pobreza e desemprego, segundo o IPEA e IBGE.

Porto Alegre é a maior região metropolitana do sul do país, e a quarta mais populosa do Brasil, com 3 959 807 habitantes, e a terceira mais rica, segundo dados do IBGE/2007. Na capital gaúcha residem atualmente (2009) 1.436.123 milhões de pessoas, sendo a décima primeira cidade mais populosa do Brasil de acordo com dados do IBGE.

Em 2004, Porto Alegre foi eleita pela consultoria britânica Jones Lang La Salle uma das 24 cidades com maior potencial para atrair investimentos no mundo e a única representante brasileira. A cidade é também um importante pólo educacional, que atrai estudantes de toda a região Sul do Brasil e até de outras regiões do país e também dos países do Mercosul, pois conta com ótimas universidades, entre elas a UFRGS que é classificada como uma das melhores do mundo. Porto Alegre é umas das cidades brasileiras que mais sediam eventos internacionais na América Latina. Em 2001, a cidade ganhou reconhecimento internacional ao sediar a primeira edição do Fórum Social Mundial, evento agora itinerante, que enfoca as questões sociais do mundo atual sob a perspectiva da esquerda política. Foi sede deste evento também em 2002, 2003 e 2005, em 2010 o evento volta à cidade.

4.2.1.2 A história da Educação Social de Rua em Porto Alegre

A escolha de Porto Alegre não é obra do acaso, ela ocorre por ser uma das primeiras capitais brasileiras a implantar uma política pública, objetivando o cuidado com as crianças e adolescentes que se encontravam nas ruas da cidade. Porto Alegre tem também uma história estreita com a educação popular tendo sido um campo fértil para o assunto.

Em duas gestões do Partido dos Trabalhadores (PT), o trabalho com as crianças e adolescentes, que se encontravam nas ruas de Porto Alegre, consolidou-se, contudo, com a troca partidária no comando da cidade, a Educação Social de Rua ganha novos desenhos.

O serviço de Educação Social de Rua (SESRUA) inicia sua trajetória, dentro da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, a partir de 1994, vinculados à política de Assistência Social existem movimentos institucionais que pautam a violação dos direitos das crianças e dos adolescentes que vivem ou perambulam pelas ruas da cidade. Muitas vezes sua face criança prevalece à luz da brincadeira, da ingenuidade, mas em outros momentos a face da exclusão do abandono, se impõe e [des]foca este sujeito, seja na dose do abuso, da exploração ou da droga (GIUGLIANI, 2002, p. 46).

A prática das primeiras equipes de educadores era sempre como uma ação anexa a outra estrutura funcional, portanto a busca pela autonomia e pela autonomia dos diagnósticos e propostas constituem-se em metas a serem alcançadas pelos educadores.

A partir do amadurecimento das políticas públicas, do seu direcionamento em priorizar o atendimento das demandas da população excluída da rede de serviços e, mais que isso, a partir dos tensionamentos gerados e sofridos pelos serviços de atendimento direto a crianças e adolescentes em situação de rua, o olhar destinado a esta realidade encontra seu melhor lugar, Porto Alegre passa então a falar da constituição do Programa de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes usuários de substâncias psicoativas.

1995 foi um grande momento para nós Jacyara, quando nós educadores sociais de rua ocupamos um lugar de fala mesmo dentro da estrutura do poder, nossa reflexão da rua era ouvida, o quanto sua liberdade era falsa, o quanto as crianças e adolescentes que viviam nelas tinham potenciais de serem autores de sua própria história, mas junto com esse momento tínhamos também um desafio que era educar nossa própria cidade (P2, POA).

O SESRUA cresceu, mas não isolado, educadores sociais, especialmente da Escola Porto Alegre, eram porta-vozes legítimos das demandas da gurizada de rua, não se calando frente à lentidão com que se opera, por vezes, na política pública. A partir da consolidação da proposta do Programa de Atenção Integral, foi possível construir interfaces que se desafiaram a superar em conjunto as dificuldades da proposta de inclusão social, desde o espaço da rua, desde a realidade da rua e, principalmente, desde as singularidades da rua, que teimavam em não se encaixar nos critérios existentes dos serviços e programas propostos pela rede de atendimento (GIUGLIANNI, 2002). Assim compreende um dos educadores sociais: “tinhamos de segurar nossa ansiedade, aos nossos olhos os guris precisavam sair rápido das ruas, nosso desafio era respeitar o tempo dos guris e usar essa brecha para trabalhar os desejos dele, mostrando-lhes sempre um outro lugar como referência que não fosse a rua” (P4 POA).

Uma das propostas do SESRUA era alterar o cenário de interlocuções. Por longos períodos existia a mediação unicamente da Assistência Social para negociar o ingresso das crianças e adolescentes na rede de serviços da cidade, esbarrando no desconhecimento dos sujeitos demandantes por parte da rede. Foi a partir de um Núcleo de Educação Social de Rua Intersecretarias (1998) que se fez possível perceber com maior abrangência e consistência esta realidade. O SESRUA começa a contar com educadores das equipes de serviços de atendimento direto a crianças e adolescentes em situação de rua que, em parte da sua carga horária passam a compor equipes de abordagem de rua. O restante dessa jornada de trabalho é dedicada ao acolhimento deste sujeito no espaço de atendimento, potencializando o vínculo estabelecido nos momentos de abordagem, no território da rua. Os serviços estão dentro das políticas de saúde, educação, esporte, cultura, coordenados pela Assistência Social.

Esta estratégia pôde abarcar duas situações: a primeira seria a inclusão a partir da mediação do educador do próprio serviço, a segunda foi o aprendizado dos educadores. A partir da vivência de rua, e através dela, passou-se a se enxergar lacunas de atendimento, como resultados, os novos serviços implantados ou reordenados dentro do PAICA-Rua foram demandados pelas próprias equipes, estabelecendo um movimento de base para incidir na política existente.

Desde o início, o serviço se pautava por estar na rua, com equipes de educadores, de forma sistemática, nos espaços de maior concentração de crianças e adolescentes com história de

vida na rua, na área central da cidade. A proposta era o estabelecimento de vínculo, a partir do vínculo estabelecido, as possibilidades se construiriam no sentido de a criança/adolescente acessar a rede de atendimento. Naquele momento a equipe contava com poucos recursos humanos e nenhum recurso material, o que fragilizava os encaminhamentos a serem realizados.

Acho que no início o que nos impulsionava era a esperança, então mesmo sem ter muitos recursos materiais ou faltar pessoal, isso não desanimava, a gente continuava indo com tudo até o guri, queríamos uma outra vida para ele, mas isso não deixava a gente parado não; problematizávamos e na medida do possível éramos ouvidos sim e isso era legal (P3, POA).

Em 2000 a partir do respaldo do PAICA-Rua e dos reordenamentos implementados, o SESRUA passa a contar com uma estrutura própria, tanto de recursos humanos quanto materiais, iniciando um processo que visaria ampliar o impacto e a resolutividade pretendida. Nessa fase a grande mudança que marca o SESRUA será a ampliação da sua proposta de intervenção. O SESRUA que continuaria atuando na região central da cidade, a partir de seu Núcleo Intersecretarias agora com uma sistematicidade maior, passa a atender os chamados da população para realizar abordagens solicitadas por esta em toda a extensão da cidade. Esse movimento colocaria o educador em contato com a população, ocorre então o momento de “educar a cidade” sobre a realidade de situação de rua vivida por crianças e adolescentes. Nesse movimento do “educar a cidade” relata um Educador Social que parava “para explicar aquelas pessoas que nos telefonavam que aquelas crianças eram vitimas, estavam perdendo sua infância, seu desafio maior era sobreviver, era a nossa chance de educar aquele que se sensibilizou ou se incomodou com a presença das crianças” (P1, POA).

Em 2001 o trabalho de educação de rua consolida-se, o Serviço de Educação Social de Rua passa a ter além do Núcleo Intersecretarias, o Núcleo Central, com educadores e técnicos da FASC, estrutura que possibilitaria a agilização de muitos procedimentos que não tinham como serem efetivados mantendo o fechamento das discussões dos estudos de casos nos espaços intersecretarias ou interinstitucionais. A equipe de educadores foi ampliada e seu funcionamento se daria de 7 às 24 horas, nas formas de abordagem direta e atendimento a chamados da população, a equipe investe então no estabelecimento de vínculos e retornando ao núcleo central com dados que possibilitariam a montagem da história de vida das crianças e adolescentes que estavam nas ruas, esta intervenção, da construção da história de vida, fica basicamente sob responsabilidade da equipe técnica, que também atuava no contexto da rua e da abordagem.

Trabalhava-se então com a montagem da história de vida sob três óticas complementares: primeira: história de vida oral, contada pelo sujeito, amparado nas suas construções internas, sendo esse o ponto de partida dos educadores; segunda: história familiar, que inclui visitas domiciliares, entrevistas e inclusão da família em programa específico de apoio e proteção, para que ela desenvolva mecanismos de funcionamento que permita uma convivência mais saudável e, principalmente, que incida no retorno e permanência da criança/adolescente que estava em situação de rua para sua família, comunidade, invertendo, desta forma a lógica institucionalizante; e terceira: história institucional, que seria a partir de informações fornecidas pela própria criança/adolescente e pelos contatos institucionais realizados pelos educadores e técnicas, montar um caminho já percorrido pela criança/adolescente, tentando diminuir as contradições e resistências a eventuais encaminhamentos.

Por dentro da questão institucional passavam os contatos pelos órgãos operadores de Direito: Conselho Tutelar, Ministério Público e Juizado da Infância e Juventude, bem como a Departamento do Adolescente (em conflito com a lei).

Nesse processo ia sendo gestado um grande desafio: os núcleos descentralizados, estas estruturas deveriam ser compostas por serviços referência na rede intersecretarias, em especial nas áreas de assistência, educação, saúde, esporte e cultura, que pudessem ser articuladoras e propositoras de espaços de inclusão social, para as situações de rua vividas na própria comunidade, bem como acolhendo a demanda indicada pelo Núcleo Central e Intersecretarias, que apontem a possibilidade de retorno para a sua comunidade de origem.

Para tanto a implantação dos Núcleos Regionais deveriam contemplar as microregiões do Conselho Tutelar, mapeando os locais de concentração e fluxo de crianças e adolescentes em situação de risco (mendicância, trabalho infantil, exploração sexual, tráfico etc.) estabelecendo uma leitura diagnóstica dos movimentos existentes na comunidade que, em algum momento possam provocar a “expulsão” desta criança ou adolescente da sua comunidade, bem como, a partir do processo de abordagem, investir na vinculação e construção de movimentos que visem o retorno e a permanência na rede de atendimento.

Importante ressaltar que o SESRUA (Serviço de Educação Social de Rua) compõe o Programa de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes em situação de Rua (PAICA-Rua) –

e em articulação com as dez secretarias que o compõe. O trabalho em redes sociais se constituía então como a estratégia mais eficiente nesse enfrentamento, e o educador de rua, privilegiadamente trabalhava em rede como prática em concepção (GIUGLIANI, 2002).

Quando iniciamos nosso trabalho no SESRUA, saíamos bombardeando as crianças com perguntas padronizadas, oferecendo convites para acessar a rede de atendimentos, sem prestar atenção no seu desejo, quando nossas ofertas eram recusadas era uma frustração só, era como se não conseguíssemos realizar nosso trabalho, entender sobre vínculos nos levou a prestar mais atenção no desejo da criança e diminuir nossa ansiedade pela realização do trabalho (P2, POA).

Com a implantação do ECA, as instituições foram chamadas a um reordenamento para adequá-las à proposta de atenção integral às crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Desse modo, o SESRUA – Serviço de Educação Social de Rua, que teria como atribuição mediar o processo de saída da rua de criança e adolescente e a inclusão em todas as políticas públicas, que garantam esses direitos.

De SESRUA a AÇÃO RUA, passaram-se 13 anos e a população ainda nos manda “retirar” as crianças e adolescentes dos locais públicos, ainda fecha os vidros de seu carro ignorando esses guris que se arriscam nesse trânsito doido, elas deviam estar brincando, eu fico perguntando: erramos ao educar a cidade? (P3, POA).

Nesse sentido, a prática do educador de rua implica em ir além da identificação de uma situação de violação de direitos, e do reconhecimento desses sujeitos a partir da construção de sua história de vida. O desafio seria entender sua linguagem, vê-lo de forma integral, traduzindo a realidade da rua, aproximando-se desse universo. Implicava em o educador estabelecer-se enquanto referência para este sujeito, mediar o resgate dos seus direitos básicos por meio da Inclusão nas Políticas Públicas e acesso aos serviços destinatários (NICOLAIDIS, COSTA, 2002).

Mais do que nunca percebemos a necessidade de se ultrapassar ações de caráter compensatório e fragmentado e investir em políticas públicas efetivas de articulação permanente. Pensar nessas crianças e adolescentes como sujeitos de direitos sendo uma tarefa de toda sociedade essa garantia, mas para isso as ações educativas de oprimido e opressor precisam ser permanentes, o pobre não pode ser descredenciado como sujeito. Nesse sentido Telles (2001, p. 66) nos diz: “os pobres são aqueles que estão fora das regras das equivalências possíveis, a pobreza aparecendo como condição que os descredencia como sujeitos, que os coloca aquém das prerrogativas que em princípio a lei e os direitos deveriam lhes garantir”.

A partir da prática entendeu-se em Porto Alegre que o Projeto de descentralização da Educação Social de Rua seria fundamental para aprimorar o atendimento das crianças e adolescentes em situação de rua, e também investir na redução desse movimento. Não se tinha a presunção da retirada de todas as crianças e adolescentes das ruas, pois era clara a consciência de que a problemática seria conjuntural de um sistema capitalista neoliberal. Foram pensados esses núcleos descentralizados para que eles pudessem se apropriar da cultura específica de cada região, estes teriam seu campo de ação delimitado. Pensou-se que assim seria possível a uma família que possui uma criança ou adolescente em situação de risco um atendimento mais qualificado, proporcionando uma transferência do foco de intervenção para prevenção, evitando a migração das crianças e adolescentes para região central da cidade. A esta altura muda-se a administração Municipal, depois de quatro mandados do PT, assume agora a liderança pedetista, o projeto não muda, contudo muitos técnicos que iniciaram o trabalho saem de cena o que para os educadores sociais, pelo que pudemos observar, constituiu-se numa grande perda.

O “Ação Rua” é constituído por núcleos regionalizados. Estes têm intervenção territorializada e a tarefa de fomentar micro redes. Estas deverão ser capazes de reunir, em cada um dos seus territórios de abrangência, os diferentes atores que intervêm com as crianças e adolescentes em situação de rua e suas famílias, através das políticas públicas de assistência, saúde, educação, habitação, etc. e das organizações do terceiro setor.

Cabe a cada uma dessas micro redes a elaboração de planos de intervenção. Através destes, os agentes das diferentes políticas públicas, governamentais ou não, buscarão potencializar, junto às famílias e aos serviços por elas acessados, a capacidade de acolhimento às crianças e adolescentes que têm como região de origem aquele território específico, e se encontram em situação de rua. Cada núcleo possui dois técnicos sociais, geralmente um assistente social e uma psicóloga e quatro educadores sociais.

As demandas de abordagem de toda cidade são recebida por uma central de atendimento telefônico, geralmente por um educador, que ao receber a demanda via telefone repassa para o núcleo pertinente.

Em 2010 o trabalho de educação de rua em Porto Alegre passa por mais uma mudança significativa, a FASC propõe-se que no ano de 2010, com a implantação dos CREAS, o Ação Rua componha o Serviço de Abordagem Social, mantendo sua modalidade geral de trabalho e unidade de lotação, devendo referenciar-se ao CREAS de sua região. As ações de atendimento à família atualmente desenvolvidas pelo Ação Rua deverão ser referenciadas nos CREAS e CRAS, sendo atendidas pelo PAEFI e PAIF, de acordo com o grau de complexidade. Deverá ser realizado o planejamento do trabalho e a realização das atividades em conjunto com a equipe do CREAS, de modo a articular as ações regionalmente, e dentro do nível de proteção. Essa mudança não ocorre de forma brusca, pois ela, a meu ver, já estava sendo gestada entre os educadores. Percebo em Porto Alegre uma Educação Social de Rua dinâmica e preocupada, no sentido de não acomodar-se eternamente em determinadas ações, a Educação Social de Rua em Porto Alegre é constantemente pensada pelo poder público.

O novo projeto (ANEXO 5) tem como objetivo a proposição de alternativas de alteração à situação de rua vivenciada por crianças e por adolescentes que têm nela seu espaço de moradia e/ou sobrevivência, ampliando e articulando os serviços da rede já existente e incluindo a criança/adolescente e sua família na Rede Sócio Assistencial do Município, visando a garantia de direitos e inclusão social.

4.2.2 SALVADOR

A Escolha da cidade de Salvador aconteceu de forma semelhante à de Porto Alegre, já sabíamos que Paulo Freire havia sido organizador do setor de formação do projeto Axé, dando formação aos primeiros Educadores Sociais do Axé, que mais que isso, ele foi o principal inspirador e colaborador do Projeto. Para Freire (Jornal folha de São Paulo, 13 de dezembro de 1996, p. 3) “a experiência do Axé é altamente positiva, utópica, é um sonho que fala do sonho, é um sonho de dignidade humana”. O Projeto Axé constitui-se em uma ONG que possui um centro de formação para educadores, uma biblioteca, com vários trabalhos científicos, grande parte de estrangeiros, e vários títulos sistematizados. Como Educadora Social de Rua, o projeto Axé sempre me chamou atenção e cheguei a ler algumas de suas publicações. Esses fatores me levaram a escolhê-lo como um território a ser visitado, pois sendo de iniciativa não formal de educação ele tem como princípio a exigência de que seus

meninos e meninas frequentem uma escola regular. Suas práticas iniciais foram baseadas na teoria de Paulo Freire. O projeto Axé percebia que a criança da periferia, da classe popular, perdeu ou tem escondida a característica fundamental da infância que é a capacidade de sonhar e ter ambições, diante desse contexto perverso o projeto Axé elabora uma proposta pedagógica em que estimulam permanentemente o menino e a menina a voltar a sonhar. E sonhar alto.

O projeto Axé não costuma trabalhar com voluntários. Para eles o desafio do Axé desde o primeiro instante foi dar a melhor educação para os mais pobres. Mas para isso precisavam do melhor educador. Precisavam não de um voluntário, precisavam formá-lo, selecioná-lo e depois remunerá-lo adequadamente. Para eles é impossível levar a efeito esse sonho, que potencializa a vida, que consideram político, sem recursos.

Algo interessante que faz parte do Axé é que o educador contratado por quatro horas diárias tenha pelo menos cinco horas semanais de formação, segundo o Axé a reflexão permanente sobre a própria prática convida o educador a não se objeto da formação e sim sujeito dela. O que se confirma na fala de um dos educadores sociais: “a formação do Axé é contínua, permanente, lógica, não é uma sucessão de eventos formativos; é uma programação feita em cima da necessidade da criança e do educador” (S2, SALVADOR).

Apesar do jeito acolhedor do baiano não foi fácil chegarmos até o projeto Axé, por estarem passando por um momento difícil, sentimos que se fechava um pouco. Levamos quase um ano negociando, buscando quem pudesse nos ajudar a estar no projeto Axé, até que fui apresentada pela professora Dr^a Ercilia Paula (ANEXO 6), pesquisadora em Pedagogia Social, via email, a uma finlandesa bem baiana, chamada Sanna, apaixonada pelo Brasil, que faz doutorado em Pedagogia Social e escolheu o Projeto Axé como campo de sua pesquisa.

Ela apresentou-me (ANEXO 6) aos coordenadores do projeto, o que facilitou minha entrada no Axé, também me apresentou ao professor Dr. Roberto da Silva, livre docente da USP, que vem dedicando-se academicamente a Pedagogia Social, por meio dele pude fazer, aos sábados, o curso de férias: Introdução à Pedagogia Social na USP, que me permitiu um outro olhar da Pedagogia Social; nesse curso conheci o professor João Clemente de Souza Neto e com ele pude contar na elaboração desse projeto. O professor Roberto, sempre acolhe(dor),

permitiu-me ser sua aluna na disciplina Direito a Educação, uma experiência única, na qual, literalmente, a turma produzia conhecimentos; ele inseriu-me também em seu grupo de pesquisa: Pedagogia Social e todos esses encontros desvela(dores) me causaram estranhamentos surpreendentes de uma prática que eu pensava dominar.

4.2.2.1 Localizando o território política e economicamente

Salvador foi fundada como *São Salvador da Bahia de Todos os Santos*. É uma cidade brasileira, capital do estado da Bahia e primeira capital do Brasil. Os habitantes são chamados de soteropolitanos, expressão gentílica criada a partir da tradução do nome da cidade para o grego: soterópolis, ou seja, “cidade do Salvador”, composto de πόλις (“cidade”) e Σωτήρ (“salvador”).

Situada na microrregião homônima, Salvador é uma metrópole nacional com quase três milhões de habitantes, sendo a cidade mais populosa do Nordeste, a terceira mais populosa do Brasil e a oitava mais populosa da América Latina (superada por São Paulo, Cidade do México, Buenos Aires, Lima, Bogotá, Rio de Janeiro e Santiago). Sua região metropolitana, conhecida como *Grande Salvador*, possui 3.866.004 habitantes (IBGE/2008), o que a torna a mais populosa do Nordeste, quinta do Brasil e 89ª do mundo. É classificada pelo IBGE em comparação com a rede urbana das outras cidades brasileiras como um centro metropolitano nacional. A superfície do município de Salvador é de 706,8 km² (IBGE). Centro econômico do estado é também porto exportador, centro industrial, administrativo e turístico.

A cidade de Salvador era antigamente chamada de Bahia, inclusive por moradores do próprio estado. Também já recebeu alguns epítetos, como o de *Capital da Alegria*, devido aos enormes festejos populares, como o seu carnaval, e *Roma Negra*, por ser considerada a metrópole com maior percentual de negros localizada fora da África.

Salvador é também sede de importantes empresas regionais, nacionais e internacionais. Salvador, onde surgiu a Odebrecht, em 2008, tornou-se o maior conglomerado de empresas do ramo da construção civil e petroquímica da América Latina, com várias unidades de negócios em Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e diversos países do mundo. Além de empresas, a cidade sedia também muitos eventos, organizações e instituições, como a

Universidade Federal da Bahia (segunda melhor do Nordeste e a 19ª da América Latina em divulgação científica na web) e a Escola de Administração do Exército Brasileiro.

4.2.2.2 História da Educação de Rua em Salvador (1980 -2010)

A experiência do Axé é altamente positiva, utópica, no sentido que eu defendo. É um sonho que fala de sonho, é um sonho de dignidade humana (FREIRE 1996).

Diante do quadro altamente crítico da Bahia e de Salvador (a Região Metropolitana de Salvador tem mais de 25% de sua população economicamente ativa desempregada, Salvador é a terceira capital brasileira mais violenta, o índice de analfabetismo na Bahia atinge 40% da população, os serviços de saúde são deficitários e o índice de trabalho infantil ilegal e impróprio é alto), o Projeto Axé foi criado em 1990, fruto do trabalho de Cesare de Florio La Rocca, Ená Pinto Benevides e outros profissionais da área social da Bahia e do apoio financeiro, técnico e político da Terra Nuova, organização italiana voltada ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

Para que fosse viabilizada a implementação do Projeto, todas as esferas do poder público na Bahia e em Salvador foram consultadas e envolvidas. Com o desenvolvimento do projeto, alguns órgãos públicos tornaram-se parceiros do Axé, como é o caso das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Ação Social, que desenvolvem atividades em conjunto, além de fornecer subsídios financeiros.

Ao iniciarem a ONG Axé, segundo seu fundador Cesare Laroca, o objetivo era que essa se transformasse em política pública e que o Estado pudesse assumir o trabalho depois de devidamente estruturado, mas isso não ocorreu e até hoje o projeto Axé assume esse trabalho tendo cerca de 120 Educadores Sociais atuando. Os educadores possuem contratos regidos pela CLT e uma parte significativa desses já são fruto do próprio trabalho do Axé.

O texto a seguir encontramos no Centro de Formação do projeto Axé que é um dos meus campos de pesquisa, escrito pelo próprio Cesare de Fiorio La Rocca, um italiano muito brasileiro e achamos pertinente colocá-lo na íntegra. Recomendamos o texto Projeto Axé: relato de uma experiência (ALMEIDA; CARVALHO, 1995, p. 76-97). Esse texto significativo e cheio de sentido, retratando o que vi e senti no projeto Axé por meio de seus

educadores, inclusive algumas partes do texto fazem parte do vocabulário dos educadores do projeto Axé, decidi deixá-lo na íntegra devido a força de suas palavras.

Com a palavra: Cesare Fiore La Rocca -Projeto Axé: dezesseis anos de história:²⁰

Cesare de Fiorio La Rocca nos conta essa história: “Dos meus trinta e dois anos de Brasil, o período mais efervescente, mais repleto de expectativa, de esperança, de vontade de mudança e transformação foi o incluído entre 1985 a 1990. A redemocratização do País, a mudança no panorama legal brasileiro, o altíssimo nível de participação popular haviam criado um clima de euforia cívica que favorecia as manifestações de criatividade e da imaginação. Eu havia pronunciado o meu “eu tenho um sonho” e preparava minha saída das nações unidas. Sonhava com um projeto de educação para os filhos e filhas das camadas populares, que pudesse ser realizado sob o signo da melhor educação para os mais pobres, que tivesse uma boa fundamentação teórica capaz de dar aos educadores segurança e confiança. Comecei a conversar sobre o meu projeto com o mestre Paulo Freire, que me honrava com sua amizade e sua paciência impaciente.

Em meados de 1989, a primeira redação do meu projeto estava pronta. As referências teóricas eram de um lado Paulo Freire, para os aspectos da filosofia e política da educação, e do outro Jean Piaget, para compreensão da construção do conhecimento no ser em formação. Quem me ajudaria a realizar esse sonho? Ao sair do UNICEF, recebi vários convites, mas somente um apontava em direção ao sonho. Terra Nova, organização não governamental italiana, de cooperação internacional, estava me convidando para coordenar algo na área de “meninos de rua”, na cidade de Salvador, na Bahia, onde estava abrindo seu escritório de representação no Brasil.

Os princípios inegociáveis do meu projeto eram a profissionalidade dos educadores e o sistema de formação permanente e contínua. Minha postura não era de desprezo do voluntariado que sempre considerei um dos grandes valores de uma nação. Era pelo contrário, de profunda convicção de que para se realizar a suma ousadia de educar, solidariedade, generosidade, disponibilidade não são suficientes. É preciso que haja competência

²⁰ Texto transcrito de Cesare de Fiorio La Rocca. Educador, advogado Fundador e Presidente do Projeto Axé. LA ROCCA, Cesare di Fiorio. Histórico. Salvador: Centro Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente (mimeo).

profissional, sempre construída através do acesso a instâncias formativas e contínuas. Ou seja, eu me recusava a executar um projeto educativo pobre para pobres, sob o signo muito comum de que “para quem nada tem, qualquer coisa serve”. E Terra Nueva aceitou o desafio junto com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua que deu ao projeto, ainda sem nome, o apoio político e institucional.

Com a minha mudança de Brasília para Salvador a fase da estéril solidão do sonhador solitário se encerrou, dando lugar a um fervilhante e fértil processo de identificação e contaminação de pessoas que há tempo carregavam no coração e na cabeça um sonho político-pedagógico. O sonho que havia nascido com um já começava a tornar-se comum.

A partir desse momento da caminhada do projeto, ainda sem nome, o prenome singular muda necessariamente para o plural: o nós substitui definitivamente o eu e a construção da proposta e da *práxis* pedagógica desse projeto é uma ação coletiva de enriquecimento e de diversificação da proposta inicial. O último ato individual meu foi o de nomear o projeto.

Os dirigentes de Terra Nuova e eu estávamos encerrando uma pesada jornada de trabalho na sede provisória do projeto que era em minha casa, na praia de São Tomé. Um deles perguntou: Afinal qual é o nome do projeto? Entre nós baixou um silêncio total. Olhei para fora da janela da sala, o sol estava desaparecendo atrás da Ilha de Maré, nas águas da Bahia de Todos os Santos. Na praia nuvens de “capitães de areia” brilhavam sua negritude aos últimos raios do sol – Axé sussurei “projeto Axé”. Os dirigentes recém chegados da Itália não entendiam nada e me olhavam interrogando-me silenciosamente. “No candomblé da Bahia, expliquei, o axé é o princípio vital, a energia que permite que todas as coisas existam. Nominando o projeto de Axé, não estamos apenas prestando homenagem à religiosidade e à cultura afro-brasileira. Estamos afirmando que a criança é o axé mais precioso de uma nação”.

Depois de dez meses, verificamos que algo estava faltando à nossa proposta. Quando uma criança de dez anos grita na cara do educador “eu não tenho nada a perder”, algo de terrível aconteceu: a infância foi destruída e suas características fundamentais, que são aquelas de sonhar e desejar, foram barbaramente assassinadas. Fomos buscar na psicanálise, nos estudos de Freud e Lacan, a compreensão do universo do desejo e do sonho. Desejo não se ensina... mas pode ser estimulado. “Pedagogia do desejo” se chamou a nova proposta e a nova *práxis*

pedagógica do Axé: restituir à criança não apenas o direito, mas a capacidade de sonhar e de desejar.

Em 1990, o estatuto havia definido a criança como sujeito de direitos. No Axé, a criança repousa sobre um tríplice fundamento, ela é: sujeito de direitos, sujeito de conhecimentos e sujeito de desejo.

O resultado mais evidente da Pedagogia do Desejo é a indagação revolucionária e perturbadora que as crianças, estimuladas em sua capacidade de desejar, fazem ao educador: e porque nós também? O direito do trabalhador à formação permanente e contínua faz surgir o centro de formação que se torna também centro de estudo e de irradiação da Ética dos direitos humanos.

Poucas são as certezas que ao longo de minha vida alcancei. Infinidamente maior é o número de dúvidas que carrego no meu cotidiano de educador. Educar é sempre educar para vida e essa é a única maneira concreta, tangível, visível de ensinar a criança que o impossível é possível: aprisionar no finito de uma forma o infinito de uma idéia. O que é o cotidiano milagre realizado pelo artista, ou seja, pelo educador.

O salto da cultura afro-brasileira para o acesso à Arte Universal é a conclusão lógica de uma reflexão e de uma caminhada político pedagógica para estas crianças e abre as portas daquela cultura de elite que marginaliza as classes populares.

A dimensão do “prazer do aprender” é fortíssima em todas as atividades pedagógicas do Axé. Porém, as crianças continuavam achando chata a escola formal. A ideia de uma escola privada do Axé é imediatamente rejeitada como politicamente incorreta. Levamos quatro anos de buscas, elaborações e consultas antes de podermos levar, a efeito, uma ousada parceria com a Secretaria Municipal de Educação em Salvador para implantação de uma escola em co-gestão com um projeto pedagógico inovador, em que as crianças encontram o caminho perdido do “prazer em aprender”.

Num país com deficiências históricas de educação como o Brasil, que oferece uma escola pública em geral de baixa qualidade e que não dá ao menino o prazer em frequentá-la, não se

pode mais lutar por um projeto caríssimo como a escola em tempo integral. Temos que lutar pela integração da escola com o ensino disponibilizado pelo ensino não formal e gerar a educação de tempo integral.

A Ética como vida e exemplo a ser oferecido aos educandos, a Estética como direito fundamental de toda criança, a Arte não mais como instrumento de educação e sim como a própria educação, o tríplice SER sujeito da criança, o Desejo como garantia do estar vivo, o Direito que adquire maior valor se permanentemente acoplado ao conceito e à prática do dever.

Até quando?... nós perguntamos. Até que o descaso de um País certamente não pobre, mas injusto, permitir que crianças hipocritamente definidas como crianças de rua estejam fora da família, fora de sua própria comunidade, fora da escola. Até quando uma menina, um menino for levado a gritar: “eu não tenho nada a perder” [...] Até quando, levados pelas asas leves do Desejo, mulheres e homens deste Brasil estiverem dispostos, entre derrotas e vitórias, a lutar pela construção de um País mais igual, canteiro dos desejos de todas as crianças brasileiras”.

O texto do Cesare pulsa na fala dos educadores sociais do projeto Axé, por isso a relevância de tê-lo neste trabalho. Em nenhum momento pensei ou busquei fazer um estudo comparativo, até porque sei o quão plural é o nosso país, apaixonadamente cheio de culturas. Buscamos apenas pisar em outros territórios, sentir outros tipos de brasilidades, de seres em sua incompletude e, às vezes, fazer contrapontos compreensivos, entre as falas dos educadores de Porto Alegre e as falas dos educadores do projeto Axé.

Hoje, devido à crise mundial e à falta de diálogo com a gestão do PT na Bahia, o projeto Axé vem sofrendo algumas privações financeiras que vem inviabilizando muito seu trabalho, contudo a um grupo resistente que insiste e persiste em seus sonhos educativos.

Os objetivos da organização são de natureza político-pedagógica e consistem em:

1. Prestar às crianças, aos adolescentes e às suas famílias, serviços relativos aos seus direitos, como educação, saúde, cultura e profissionalização (o Projeto Axé atende em média 1.000 crianças, adolescentes e famílias por ano);

2. Oferecer a seus profissionais e a outros agentes sociais formação política e técnica (são oferecidas 1.200 horas anuais de cursos, seminários e assistência técnica).

4.2.2.3 Funcionamento

O projeto está dividido em vários programas que funcionam paralelamente. São eles:

A) Educação de Rua

Este programa consiste na educação das crianças e adolescentes, através de um vínculo construído entre estes e os educadores de rua. Em primeiro lugar foram realizados a contagem e o mapeamento das crianças e adolescentes que retiram as possibilidades de sobrevivência das atividades exercidas nas ruas de Salvador.

Os educadores de rua foram selecionados, tendo como critério inicial a conclusão do Ensino Médio. Hoje eles são na maioria pedagogos, assistentes sociais, antropólogos e sociólogos com formação universitária. Ao serem contratados, os educadores participam de treinamentos especializados neste tipo de atendimento.

Os educadores trabalham em dupla e por turno. Para alcançarem o objetivo do programa, eles atuam com as crianças considerando três fases:

Fase 1. "Paquera Pedagógica": construção do vínculo do educador com a criança. O educador vai à rua, para identificar as meninas e meninos que ali vivem, penetrando no seu cotidiano e observando o seu ambiente;

Fase 2. "Namoro Pedagógico": o educador de rua, ao estabelecer uma relação de mais confiança e conhecimento com o educando, ajuda a criança e o adolescente a pensar um projeto de vida que possibilite reverter sua situação de rua; e

Fase 3. "Aconchego Pedagógico": a criança busca consolidar o seu projeto de vida, freqüentando as atividades oferecidas pela organização em espaço delimitado, ou seja, as unidades do Axé.

B) Programa de Apoio à Família e Juventude

Após a criança elaborar o seu projeto de vida, um educador do Programa de Apoio à Família e Juventude atua junto ao educador de rua, aproximando-se da família com o objetivo de otimizar o processo de passagem para os espaços delimitados.

Os procedimentos de encaminhamento seguem normalmente a seguinte ordem:

- a. contato com a unidade: possibilidade de acolhimento, perfil do educando;
- b. visita à unidade com o educando e, se possível, com a família;
- c. visita à família;
- d. encaminhamentos médicos;
- e. documentação;
- f. história de vida individual;
- g. rito de passagem – acolhimento.

C) Projeto Erê

Tendo como finalidade a formação do ser humano no plano individual e social, este projeto realiza um processo de educação pela arte com crianças e adolescentes de baixa renda e em situação de risco, muitas vezes oriundos de outros projetos, como o de Educação de Rua. Através da formação de uma Banda pelos e para os educandos, as crianças entram em contato com a música e dança, despertando seus talentos naturais, além de terem a oportunidade de conhecer lugares, pessoas, aprender novas lições de vida, participar de atividades coletivas e obter confiança neles mesmos.

D) Alfabetização

Este projeto consiste em classes de alfabetização que atendem crianças e adolescentes de 8 a 18 anos de baixa renda.

Os professores têm formação universitária e são treinados permanentemente por profissionais do próprio Projeto Axé e também de outras instituições, visando trabalhar a auto-estima dos

educandos que, ao iniciarem o processo de alfabetização, geralmente é baixa. Para tanto, cada classe atende de 16 a 20 alunos, possibilitando uma atenção individualizada e personalizada.

E) Defesa de Direitos

Defende e promove os direitos da criança e do adolescente, principalmente os de baixa renda, através de advocacia de rua e acompanhamento jurídico-judicial. O projeto é dividido nas seguintes áreas:

Atendimento: oferece assistência jurídica às crianças e aos adolescentes do Projeto Axé envolvidos em problemáticas de natureza infracional;

Formação: fornece informação, formação e orientação sobre direitos e deveres aos educandos do Projeto Axé;

Contatos Internos: encontros entre os profissionais deste projeto com os de outras atividades, para troca de experiências, avaliação do trabalho e análise da prática; e

Contatos Externos: participação dos profissionais em seminários e encontros com outras instituições de defesa de direitos.

1. Centro de Formação de Recursos Humanos e Assistência Técnica

Este centro é o responsável pela formação básica e pelos cursos de aprofundamento dos profissionais da área social, principalmente os educadores, podendo estes ser ou não do Projeto Axé.

São oferecidos seminários, cursos de curta duração, cursos de média duração, palestras, painéis e oficinas, com temas do universo de interesse da equipe pedagógica do Projeto Axé, e também abordando assuntos específicos para determinados técnicos ou educadores. Os programas de formação são realizados por profissionais do próprio Axé ou por especialistas, de acordo com as necessidades.

Além da formação interna, há atividades externas voltadas para outros agentes sociais, disseminando assim a metodologia Axé. Os temas referem-se à situação de risco pessoal e social, situação de rua, Direitos Humanos, etnia e cultura, afirmando e valorizando os direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e Adolescente - ECA.

F) Outros Programas

Além desses, o Projeto Axé desenvolve outros programas e atividades, como o Projeto Moradia, que visa à criança e ao adolescente o retorno para casa, o aluguel de um quarto ou a construção da sua própria casa; o Centro de Educação para a Saúde, que através de um processo pedagógico promove a saúde; o Encaminhamento ao Trabalho, em parceria com empresas públicas e privadas, que se destina à iniciação profissional do adolescente do Projeto Axé; as Bibliotecas, que estimulam o conhecimento através da pesquisa, leitura e sintonia com a vida cultural, política e científica do Brasil; a Casa de Cultura, voltado para atividades artísticas de inspiração afro-brasileira; e Acompanhamento Escolar, que é uma mediação com a escola pública para garantia do acesso, permanência e sucesso dos educandos do Axé.

Aos adolescentes em situação de rua é oferecida formação profissionalizante: papel reciclado (Unidade Ayrton Senna - OPA), serralheria, estamparia em tecido e moda (Modaxé). Os jovens participantes recebem como incentivo a bolsa-trabalho, geralmente conseguidos com subsídios de agências governamentais e privadas e a participação no lucro das vendas dos produtos fabricados nas próprias oficinas.

As parcerias com outras organizações se formam de acordo com a natureza e os objetivos de cada projeto, como por exemplo, o trabalho envolvendo a Anistia Internacional, o UNICEF, a OAB e a Polícia Militar é voltado para a redução de violência, sobretudo policial; com o SEBRAE e as Secretarias de Trabalho e Ação Social, para a formação de uma rede de atendimento às famílias e geração de renda; com a Secretaria de Educação, para o acompanhamento escolar; com universidades e grupos culturais, para o desenvolvimento de atividades nessa área.

O Projeto Axé foi o idealizador da Fundação Cidade-Mãe, entidade pública municipal, contribuindo na definição de princípios, critérios e formas de funcionamento do programa. Atualmente o Axé participa no encaminhamento de crianças e adolescentes para as casas de acolhimento noturno coordenadas pela fundação e na formação de trabalhadores desta organização.

4.2.2.4 Recursos

O principal recurso do Projeto Axé é o humano (educadores, gerentes, supervisores, coordenadores, consultores, administradores, produtores, instrutores, advogados, médicos e dentistas), pois ele constitui o elemento indispensável para o trabalho de garantia dos direitos e da formação das crianças e adolescentes. A equipe, o Axé conta com 220 funcionários (105 no atendimento direto aos educandos e 115 na formação interna e externa, em programas de suporte, produção e comercialização).

Além disso, o Projeto requer recursos materiais e financeiros destinados às crianças (alimentação, educação e vale-transporte), à adaptação e manutenção das unidades onde se desenvolvem atividades culturais, pedagógicas, etc. e onde há equipamentos.

Todas essas necessidades são supridas por meio de convênios, contratos ou outras formas de compromisso, apresentados a organizações públicas ou não-governamentais, especificamente para cada projeto. A duração dos financiamentos varia de acordo com a necessidade de cada projeto.

Atualmente o projeto Axé atende cerca de 1500 crianças e adolescentes, dividido em 12 áreas o Axé apresenta uma coordenação geral que representa o primeiro e mais importante nível executivo do Axé. A ela compete coordenar, supervisionar e garantir a eficiência e a eficácia de toda a ação educativa, artística, administrativa, legal e gerencial do universo do Axé. Esta macro-ação é realizada através das outras coordenações setoriais e específicas vinculadas á coordenação geral são elas²¹:

²¹ Dados retirados de relatórios anuais de 2005 a 2008 publicados pelo projeto Axé.

Coordenação de arteeducação – responsável pelo atendimento direto as crianças, adolescentes e jovens vinculados ao projeto Axé nas suas Unidades e áreas de atuação. Primeiramente a Educação de Rua principal porta de entrada do Axé, que vai encontrar os potenciais educandos onde eles estão para trazê-los. Crianças de 4 a 11 anos são atendidos no Canteiro dos desejos com educação infantil e suas atividades lúdicas e de arte. Adolescentes de 12 a 18 anos nas Unidades: Educacional do Pelourinho (com música, canto coral individual e instrumental, artes visuais com oficina experimental de artes, moda e estampa). Unidade Escola de Dança e Capoeira com atividades referentes a essas duas vertentes.

Coordenação do Centro de Formação – É a área de suporte do Projeto Axé responsável pelos programas de formação de seus funcionários e colaboradores e que presta serviço a sociedade atendendo a demandas de formações e informações técnicas de outras organizações, públicas ou privadas, que atuam na área social.

O Centro de Formação impressionou-me com o número de material sistematizado que possui, encontramos muita literatura sobre educação de rua na biblioteca do Axé que funciona dentro do Centro de Formação. Esse centro além da formação dos trabalhadores do Axé²² trabalha com mobilização social onde executam momentos formativos com jovens do Axé e suas comunidades ou de outras instituições como escolas e universidades públicas ou privadas, assessoramento político-pedagógico, interlocução política e pedagógica com outras instituições, formação de educadores de outras instituições, formação e acompanhamento de professores da Rede Pública Municipal de Ensino, acompanhamento de estagiários e pesquisadores, atendimento na biblioteca Capitães de Areia. Assim compreende Freire:

Eu acho que uma das coisas a que a experiência do Axé pode desafiar a escola pública brasileira é exatamente o respeito a prática educativa e, portanto, respeito aos sujeitos dessa prática, os educadores e educandos. O Axé revela esse respeito quando insiste desde o começo na formação de seus quadros e o Axé entende a formação como permanente. O Axé não aceita que ninguém esteja definitivamente formado (FREIRE, 1996).

Coordenação de família, juventude e comunidade – trabalha com a mediação de conflitos, realiza encaminhamentos e investe no estabelecimento de vínculos, no acompanhamento á família de origem da criança e adolescente que está nas ruas, além de encontros sistemáticos,

²² Esses trabalhadores mesmo antes de iniciarem nas ONGs, passam por um processo de formação mínima de seis meses no Centro de Formação do projeto.

metodologia essa que contribui para o retorno e permanência dos educandos a sua convivência familiar e comunitária.

Coordenação Arteducação – a arteducação acolhe e dá espaço de expressão a seus educandos, respeitando sua cultura e conectando-os com a universalidade.

Coordenação Educação de Rua – na paisagem urbana de Salvador, no vai e vem frenético de suas ruas e praças, há a presença de grupos estrategicamente colocados, próximos ou no perímetro onde estão concentrados grupos de crianças e adolescentes pobres. São educadores de rua do Projeto Axé que atuam com esse segmento que a formação social do Brasil gerou, que Jorge Amado há 70 anos denunciou em seu magnífico livro “os capitães de areia”, que a sociedade brasileira mantém em todo seu percurso histórico, os meninos e meninas em situação de rua. Os educadores de rua do Axé fazem parte desse cenário único e trágico ao mesmo tempo. Tem uma função estratégica e especial na cidade de Salvador. Desarmar a violência real e simbólica que se abate sobre esses meninos e meninas interrompendo seu ciclo perverso de destruição seduzindo os para a inclusão no Projeto Axé onde iniciam um novo ciclo de vida, agora virtuoso no qual estão presentes a defesa de seus direitos civil incluindo a escola, alimentação e arteducação. Com o olhar treinado e estimulado por um processo de formação permanente e de análise da prática cotidiana inspirados em Paulo Freire.

Educação Infantil – os educadores procuram assumir a condição de pesquisadores, onde educador e educandos fazem suas trocas, relatam, discutem, argumentam, trocam impressões e pontos de vista aproveitando para conhecerem-se melhor e estabelecerem laços mais fortes de respeito e participação oral, tendo acolhimento como exemplo e referência dos princípios norteadores político e filosófico.

Escola de Dança e Capoeira - Paulo Freire nos ensina que a tradição insiste em limitar a pedagogia a sala de aula e a relação professor aluno. Rompendo com esse pensamento as atividades desenvolvidas na escola de dança e capoeira, as crianças, os adolescentes e jovens que são alcançados pelo projeto tem acesso a teatro, museus, academias, sítios históricos e bens culturais, que proporcionam a compreensão do papel das artes e da cultura na sua

formação, fortalecendo a identidade cultural e o sentido de pertencimento, possibilitados pela fruição da estética.

Música – o projeto de música do Axé, sediado na Unidade Pelourinho, estrutura-se como um programa permanente de atividades musicais teóricas e práticas específicas desenvolvendo o processo de arteeducação sistemático com todos os educandos.

Esporte – programa Show de Bola Gol na Escola – uma proposta de construção pedagógica através do esporte com atividades que desafiam a singularidade dos jovens no trabalho coletivo através do movimento corpóreo.

Defesa dos Direitos – o setor de Defesa de Direitos do Projeto Axé atua visando, principalmente defender os direitos dos educandos, crianças e adolescentes que por suas frágeis condições sócio-econômicas encontram-se em estado de vulnerabilidade, sofrendo, no cotidiano, inúmeras violações aos seus direitos.

4.2.3 VITÓRIA

Vitória é o meu território, o chão em que piso, onde está localizada a Universidade, na qual fiz minha graduação em Direito, a especialização, o mestrado e, atualmente, realizo o doutorado, por isso sinto um compromisso político e uma vontade de contribuir com os educadores e educadoras que militam nas ruas dessa cidade que me acolhe.

Pelo que tenho acompanhado no decorrer dos anos, Vitória tem tido altos e baixos na Educação Social de Rua e isso acontece a cada nova administração e no desvelar de como os Educadores Sociais de Rua conseguem produzir conhecimentos. Junto a tanta instabilidade constitui-se meu desafio nessa cidade.

4.2.3.1 Localizando o território política e economicamente

A capital do estado do Espírito Santo e uma das três ilhas-capitais do Brasil, as outras são Florianópolis e São Luís. Vitória está localizada na Região Sudeste e limita-se ao norte com o

município da Serra, ao sul com Vila Velha, a leste com o Oceano Atlântico e a oeste com Cariacica.

Com uma população de 320.156 habitantes, segundo estimativas de 2009 do IBGE, a cidade é a quarta mais populosa do estado, atrás dos municípios limítrofes de sua região metropolitana: Vila Velha, Serra e Cariacica, e integra uma área geográfica de grande nível de urbanização denominada Região Metropolitana da Grande Vitória, compreendida pelos municípios de Vitória, Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana e Vila Velha. A cidade é uma das menores do território Brasileiro, com área de apenas 93,381 km² e 40% da área da cidade é montanhosa, ou seja, não é possível grande expansão no local. A cidade seria a menor do território do Brasil, se não fosse pela Ilha de Trindade e pela Ilha de Martim Vaz.

Entre as capitais do Brasil, Vitória possui o 3º melhor IDH e o maior PIB per capita.

4.2.3.2 Um pouco da história da Educação de Rua de Vitória (1980-2009)

O final da década de 1980 e início de 1990 se apresenta como um período difícil no que diz respeito a crianças e adolescentes em situação de rua, elas se tornam mais visíveis. A conjuntura política apontava para um momento positivo de reconquista dos direitos fundamentais como direito de ir e vir, direitos políticos, de expressão e organização, de voto e de greve, contudo a situação econômica era caótica. Vivia-se uma crise econômica sem precedentes na história do Brasil (FALEIROS, 1995, PAOLI, 1994).

Em meio a estes fatores a população das grandes e médias cidades assistem ao crescimento considerável de crianças e adolescentes nas ruas. Eram trabalhadores infantis, pedintes, crianças abandonadas. A grande maioria retornava para casa, características também observadas nos dias atuais, muitos, no entanto terminavam por se estabelecer nas ruas, adotando-a como local de moradia.

Vitória também nesse período vivência esse tipo de ocupação e junto com a ocupação começa a pensar em tentativas de intervenção na questão das crianças e adolescentes em situação social de rua, nessa época surge em Vitória a abordagem de rua, o trabalho baseava-se na criação de vínculos e posterior tentativa de levá-los para casa. As primeiras destas iniciativas

foram desenvolvidas por funcionários da antiga Fundação Estadual do Bem Estar do Menor-FEBEM.

Em meio a esse contexto econômico emerge na sociedade brasileira um movimento político da sociedade civil na área de defesa dos direitos das crianças e adolescentes, cujas ações e lutas culminaram em conquistas importantes para defesa de direitos violados.

No Espírito Santo, os movimentos de defesa dos direitos das crianças e adolescentes se articularam com diversos movimentos sociais, atores e algumas instituições, tais como Universidade Federal do Espírito Santo, partidos políticos, comunidades Eclesiais de Base, pastorais, técnicos que atuavam em políticas do Estado de atendimento a crianças e adolescentes e atores da sociedade civil de um modo geral. Utilizaram-se de estratégias tais como encontros, passeatas, atos públicos, abaixo assinados, denúncias, publicações de notas nos jornais do estado, cartas a representantes do Estado. Denunciar e pressionar as autoridades a investigar crimes cometidos contra crianças e adolescentes no estado do Espírito Santo, e exigir do governo ações e políticas de promoção de direitos configuravam seus principais intuitos (XAVIER 2008).

Em 1983 é criada no Espírito Santo a Comissão Estadual de Meninos e Meninas de Rua, formado apenas por quatro militantes. Inicia-se com a proposta de discutir as alternativas de atendimento a meninos e meninas de rua, e a partir daí foi obtendo avanços, ganhando reconhecimento e credibilidade, conquistando novos militantes, enfim se estruturando até conhecer outros grupos de comissão a nível de Brasil, e tendo participado do Encontro Nacional de Comissões em 1985 em Brasília, ajudando a fundar o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, durante esse período a Comissão Estadual do ES vinha participando dos momentos mais importantes do cenário estadual e nacional.

A comissão até então desenvolvia projetos-eixos seguindo os princípios e diretrizes do movimento nacional, tendo como destaque: a formação e organização de meninos e meninas através dos projetos de nucleação e cursos específicos, a luta em defesa e garantia dos direitos através de intervenções gerais e específicas, a capacitação de educadores através de cursos de especialização, treinamentos e encontros sistematizados.

A comissão Estadual do ES tinha como base a representação das Comissões locais da Serra, Colatina e Vitória, sendo que as duas primeiras davam sustentação às atividades da comissão Estadual.

No ano de 1985, devido a reivindicação de vários grupos que trabalhavam com as crianças e adolescentes em situação de rua no Estado, é criada em Vitória a Escola Aberta, por causa de uma reportagem em um jornal de grande circulação no Estado, A Gazeta do dia 9 de novembro de 1987. Podemos perceber as dificuldades que a Escola Aberta encontrava com o título: “DISCRIMINAÇÃO IMPEDE ATUAÇÃO DA ESCOLA ABERTA”. A Escola aberta foi criada pela Secretaria de Educação, mas encontrava por parte da sociedade grande resistência. Vivia como nômade, pois tinha dificuldade de se instalar, pois as comunidades para onde ia não a aceitavam porque ela trabalhava com os chamados “meninos de rua”. Na época, a escola era vista como “maternal de marginais”, quando o objetivo era justamente o oposto. Os educandos viviam debaixo de uma ponte em Vitória e suas idades variavam entre 6 e 16 anos, na época a maioria das crianças revelava a intimidade com a violência policial pois vivia de pequenos furtos, até assassinatos a crônica policial registrava na época entre as crianças que viviam nas ruas.

A escola nasceu em prosseguimento a um projeto pioneiro de vários grupos que trabalhavam com as crianças de rua, como a pastoral de Menor, Grupo só Crianças ligados à comunidade de Jardim da Penha com a participação de assistentes sociais do IESBEM. No início esse trabalho com as crianças era baseado somente em recreação e basicamente com crianças trabalhadoras, vendedores de picolé e amendoim, engraxates etc. Posteriormente, sentiu-se a necessidade das atividades com tarefas escolares, visto que muitas crianças eram alfabetizadas egressas de outras escolas. Foi procurada a então professora da UFES, Ana Bernardes que em Brasília já desenvolvera um projeto idêntico, esta Secretária da Educação na época, pessoalmente argumentava com o militar da UCIS e com o secretário de comunicação Estadual, José Carlos Monjardim, que achavam que a escola aberta era “formadora de marginais”. Nessa mesma época acontecia no Rio de Janeiro o I Encontro de Menores de Rua da Região Sudeste, onde dez crianças do Estado do Espírito Santo foram escolhidos como delegados numa eleição direta, eles reivindicavam principalmente um tratamento de ser humano e que lhes era negado.

As ações desses educadores engajados impulsionaram a realização da articulação em nível municipal do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a implantação da Pastoral do Menor (XAVIER, 2005).

Esses grupos desenvolveram um papel importantíssimo no trabalho de Educação Social de Rua no Estado, denunciando de maus tratos, extermínio de crianças e adolescentes em situação de rua, levam as ações desse grupo a provocar os poderes públicos para que destinassem recursos para o desenvolvimento de serviços que atendessem as demandas desse público (XAVIER 2005).

Em 1992 a Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania e Prefeituras Municipais da Grande Vitória (Vitória, Vila Velha, Serra, Cariacica e Viana) celebram convenio entre si, objetivando a constituição de um plano emergencial de atendimento a população de Rua dos Municípios da Grande Vitória.

Nos anos que se seguiram na década de 1990, pôde-se perceber um processo de institucionalização dos movimentos sociais, a transformação de muitos desses movimentos em ONG's faz com que eles passem a necessitar de estabelecer parcerias para captar recursos e manter suas instituições, nesse momento o militante passa a ser um profissional, alguns até mesmo ocupando importantes cargos públicos, com isso os núcleos de base do movimento nacional de meninos e meninas de rua foi praticamente extinto no Estado.

As violações contra crianças e adolescentes continuavam e fomentavam a criação de políticas públicas e programas, tais como o PETI, SENTINELA e outros. Diante desse contexto os movimentos de defesa invertem seu papel e necessitam dos recursos humanos e financeiros desse Estado a quem deveriam cobrar, o contexto novo surgiu sem que os movimentos sociais pudessem pensar numa nova forma de militância na nova conjuntura política, social e econômica.

Em 1994, a Prefeitura Municipal de Vitória, através da Secretaria Municipal de Ação Social, impulsionada pela luta do Movimento Estadual de Meninos e Meninas de rua, sistematizou o projeto Cidadão Criança com o objetivo principal de “resgatar” e “promover” essas crianças e adolescentes em situação de rua.

O projeto era dividido em duas frentes de trabalho: uma relativa à abordagem das crianças em situação de rua, a Abordagem de Rua, e outra à rede de retaguardas, sustentada pelos abrigos e programas de saúde, de esporte e de renda mínima entre outros (MATEUS, 2003).

A Abordagem de Rua era realizada por educadores sociais que realizavam um mapeamento da cidade identificando as áreas e os horários de maior permanência das crianças e adolescentes em situação de rua. Nessa observação sistemática eram registrados: o número de crianças, a faixa etária, o sexo, as características físicas, os hábitos, onde dormiam, como se alimentavam se existia casos de envolvimento com drogas lícitas ou ilícitas e a situação familiar e escolar. Em seguida se iniciava um processo de viabilização da saída da criança ou do adolescente da rua (NUNES, 2005, MATEUS, 2003).

Mesmo com essa Municipalização, o Estado em 1996 possuía uma comissão Estadual do Movimento Nacional de Meninos e Meninos de rua que continuava atuando e cobrando das autoridades providências em relação as constantes agressões e extermínio de crianças e adolescentes, essa comissão estadual tinha como base a representação das Comissões locais das cidades da Serra, Colatina e Vitória, sendo que as duas primeiras davam sustentação as atividades da comissão estadual, uma vez que nessa época Vitória encontrava-se em processo de reativação e reestruturação. A comissão na época conseguiu estruturar seu escritório em um prédio cedido pela Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania onde funcionavam diversos conselhos estaduais, órgãos e entidades de defesa.

Participando da formulação de políticas públicas visando a garantia dos direitos, a comissão participou de diversas reuniões com o então primeiro Governador do PT no Estado Vitor Buaiz e Secretaria da Educação, discutindo a questão dos meninos de rua fora da escola, participava também de reuniões no Sub-núcleo na Serra e Secretaria Municipal de educação, discutindo a abertura de novas escolas, questionando escolas inadequadas a realidade das crianças.

O Movimento muito forte e combativo no Estado desenvolvia ações integradas com o Núcleo de Estudos da Criança e do Adolescente da UFES, com SEDU, discutindo campanhas contra evasão escolar. Reunia-se com a Assembléia Legislativa para discutir direitos humanos, com

representantes da Corregedoria Geral da Justiça, representantes do Ministério Público abordando tema violência e impunidade - a dissolução da “Escuderia Le Coque”²³.

A comissão também promovia cursos de formação dos militantes, educadores e meninos e meninas, devido ao grande número de oficinairos que passaram a atuar junto aos núcleos de base, as formações preparavam melhor essas pessoas e aprofundava o conhecimento e sentido de pertença ao movimento.

O Movimento Nacional através da Comissão do Espírito Santo esteve atento a todos os acontecimentos do Estado com relação à criança e ao adolescente, bem como registrou com angústia a questão da violência, impunidade e maus tratos existentes aqui, sendo que o ano de 1996 foi marcante com o assassinato de 06 (seis) adolescentes dos núcleos de base da Serra, destacando o assassinato de “Paulo Pereira”, que fazia parte da comissão de animação no Estado, várias ameaças graves contra educadores da Serra e Colatina, diante da defesa dos direitos. O Movimento no Espírito Santo carregava a marca de luta em defesa da vida contra a impunidade, gritando por justiça e cidadania, destacamos nesse processo educadores como Maria de Lourdes Miranda, coordenadora Estadual, Elizabeth Luciana dos Santos, colaboradora e Luis Carlos da Silva. A estes certamente o povo do Espírito Santo deve muito de sua políticas públicas em relação à criança e adolescente.

Nessa época havia um vínculo de confiança total da criança e adolescente na figura do Educador que trabalhava com total independência em relação aos órgãos do Estado. Havia nesse período um incentivo a participação das crianças e adolescentes no que diz respeito à defesa dos seus direitos, o movimento de defesa das crianças e adolescentes nesse período trazia em sua filosofia, a pedagogia da autonomia, com a formação política dessas crianças e adolescentes, com a teoria de Paulo Freire atravessando os espaços de vivências do movimento no Espírito Santo.

Hoje nenhum dos Educadores citados atuam com crianças e adolescentes. Quando procurados disseram não acreditar nas políticas públicas atuais para a Criança e Adolescente, a falta de independência segundo eles “engessa” o querer/fazer dos educadores atuais.

²³ Grupo organizado de extermínio de policiais civis e militares.

Passados 14 anos de luta hoje o Município de Vitória conta com a existência do serviço de abordagem de rua, como política pública, atualmente denominado “Atendimento Social de Rua”: criança e adolescente, houve algumas alterações nos objetivos do projeto inicial de acordo com os conhecimentos adquiridos sobre a complexidade do fenômeno construído historicamente e com os interesses, arranjos e rearranjos das administrações públicas no caso duas administrações do PSDB e a segunda do PT.

Atualmente o Serviço de Atendimento Social de Rua: Criança e Adolescente está inserido na administração pública municipal como parte integrante de uma Política Nacional de Assistência Social-PNAS, prevista pelo Sistema único de Assistência Social-SUAS. A Comissão Estadual de Meninos e Meninas de Rua do Espírito Santo atua na cidade de Colatina, o grupo de militantes da década de 1980 e 1990 já não mais atuam na área.

No seio dessa política o Serviço de Atendimento Social de Rua se insere enquanto um serviço de média complexidade, destinado a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, em cumprimento de medidas sócio-educativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras. Este serviço se orienta pelos seus princípios, além dos princípios estabelecidos pela Constituição Federal da República, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à convivência Familiar e Comunitária.

A abrangência dos serviços prestados pelo atendimento Social de Rua: Criança e Adolescente ocorrem levando em consideração exclusivamente a área territorial do município para as ações de abordagem de rua, atividades lúdicas, esportivas e etc. E a região metropolitana no que tange ao acompanhamento da situação para os serviços da municipalidade e mantendo o acompanhamento apenas durante o tempo necessário para que o poder público municipal da localidade da residência da família possa assumir definitivamente o trabalho de acompanhamento, apoio e orientação da família (ARAÚJO, 2007).

O objetivo do projeto é o de desenvolver trabalho sistêmico de monitoramento dos logradouros, praças e espaços públicos da cidade de Vitória, identificando e abordando crianças e adolescentes em situação de rua e a partir de intervenção psico-pedagógica e socio-

assistencial individual e familiar através de ação integrada entre órgãos governamentais e não governamentais, propiciando superação das ruas.

O monitoramento dos logradouros por território consiste no trabalho do Educador Social circular em veículo pelos logradouros da cidade a procura de crianças e adolescentes em situação de rua.

Segundo o projeto (ANEXO 7) o Educador deve iniciar a abordagem com algum assunto informal e em seguida prosseguir em caso de primeira abordagem para a pesquisa de preenchimento de cadastro que servirá para auxiliar no acompanhamento do caso e na formulação de novas estratégias e políticas para o poder público municipal, a seguir o educador problematiza com a criança ou adolescente a situação encontrada nas ruas dialogando com estes a respeito de sua situação familiar e escolar e sobre a legislação específica para o tipo de situação encontrada (ARAÚJO, 2007).

Em seguida o educador deverá propor a criança ou adolescente o retorno imediato para casa e se oferecer para acompanhá-lo nesse retorno objetivando conhecer endereço e residência e se possível conversar com os responsáveis, essa situação deverá ser comunicada imediatamente ao Conselho Tutelar da região dos responsáveis. Esse procedimento visa desestimular a permanência e o retorno da criança ou adolescente nas ruas.

Para as crianças e adolescentes em situação de rua com alto grau de envolvimento com as ruas o projeto prevê: oficinas de atividades sócio-educativas, lúdicas e esportivas, passeios, terapia individual, acompanhamento sócio familiar.

No segundo semestre de 2010 ocorrem novas mudanças na Educação de Rua de Vitória, mudanças essas que já vinham sendo discutidas com os educadores sociais há algum tempo.

O Trabalho em Vitória mudou, mas apesar das mudanças terem sido sentidas em primeiro plano, essas mesmas mudanças já vinham sendo discutidas há cerca de dois anos com muitas proposições dos próprios educadores, na verdade creio que na essência não tenha mudado tanto e também mudamos para atender a Resolução de nº 109, de 11 de novembro de 2009, que aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais²⁴ (V2, VITÓRIA).

²⁴ Ver Resolução no ANEXO 8

A mudança em Vitória ainda está se processando, devido a este fato ainda falta um documento que sistematize as ações, os educadores, portanto ainda estão se adaptando às novas mudanças.

Com esses Educadores Sociais, protagonistas em suas *práxis*, fui buscar intencionalidades fundadoras da epistemologia da Educação Social de rua através do olhar compreensivo de suas experiências. As suas intencionalidades iam sendo desveladas cuidadosamente a cada encontro, a cada problematização de suas práticas.

Apesar de enfrentar toda burocracia para chegar até os Educa(dores) Sociais de Rua das várias cidades, a partir do momento que fazíamos a primeira reunião, os vínculos subjetivos já se estabeleciam entre nós e realizar a investigação num universo temático conhecido e significativo para mim, no meu modo de ser educadora/pesquisadora foi sem dúvida um fator bastante facilita(dor). O ser Educadora Social de Rua não prejudicava a pesquisa, pois estou interrogando o fenômeno: o sentido de viver como menino e menina em situação de rua, buscando compreender, nas vivências e experiências desses educadores; os achados são potencializados, pois perceber seus modos de ser e viver não foi algo difícil para mim.

Neste contexto, tanto em Porto Alegre, quanto em Salvador e até mesmo em Vitória, os dados foram produzidos colaborativamente, ao mesmo tempo em que pesquisava, aprendia, ensinava, dialogava e participava de processos formativos, não havia como separar essas perspectivas. Interagíamos, dialogicamente, em torno do conjunto de experiências apreendidas processualmente sendo Educadores Sociais de Rua e essa foi para mim uma experiência única e singular em cada território que pisei, procurei sair de uma atitude intelectualizada para penetrar de modo profundo nas vivências e experiências dos educadores, para distanciar-me reflexivamente a fim de refletir sobre essas vivências e experiências.

Essas experiências se constituiriam no meu caminho acadêmico, sentia-me uma peregrina, uma aprendiz, que me encantava com cada visão, com cada diálogo, com cada história ouvida, sentida, buscada, desvelada, apresentada e compreendida, renovando-me a cada visão. Sentia a alegria do encontro acontecer em um espaço estrangeiro, mas ao mesmo tempo bastante conhecido. Em conjunto íamos produzindo a poesia de nossas vidas, eu me desnudava no primeiro encontro reelaborando a minha história vivida, minha existência e

experiência e esse gesto era imprescindível para que eu pudesse compreender a história do outro que iria se colocar diante de mim. O silêncio que várias vezes ocorre entre nós é um ato comunicativo, uma imersão do ser, como se fosse um novo som “tudo que cala fala mais alto ao coração” (SANTOS, 1984, faixa 09).

As perguntas existem e resistem, porém elas não se estabelecem em forma de questionário, não efetuam uma coleta de dados, nem para o conhecimento de uma situação nem para solucionar um problema. Os dados são produzidos a cada encontro existencial, no qual influencio e sou influenciada, não há como não contaminar e ser ao mesmo tempo contaminada. Desta forma, em alguns momentos estou no presente e em outros estou no passado, antevendo verdades de um futuro, penetrando junto com o colaborador de pesquisa em verdades que só podem ser lidas através da *práxis*.

Durante a entre(vista) dialógica percorremos um espaço único, onde são realizados todos os movimentos e atos necessários, procurando captar a experiência integral no gesto em movimento; naquele momento-movimento estou atenta àquele mundo. Nesse sentido escreve Merleau-Ponty:

Por meu campo perceptivo, com seus horizontes espaciais, estou presente em meu meio, coexistindo com todas as outras paisagens que se estendem além, e todas essas perspectivas formam juntas uma única onda temporal, um instante do mundo; por meu campo perceptivo, com seus horizontes temporais, estou presente em meu presente, em todo passado que o precedeu e num futuro (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 336).

Não me propus a julgar o passado, medir prós e contras do meu colaborador de pesquisa que comigo está a descrever as experiências, o vivido [produzir dados], mas assisto de maneira apaixonada seus nascimentos, sua reflexão pessoal, vejo por meio do seu passado, o presente horizonte desvelando-se para o futuro. Ele é sujeito da história, nós somos sujeitos da história e contamos histórias, produzimos historicidade, ao mesmo tempo em que escrevemos nossa história vivida que nada mais é que a história dos gestos humanos. Merleau-Ponty (1971, p. 184) nos diz que: “nesta retomada voluntária, nesta passagem do objetivo ao subjetivo, é impossível dizer-se onde acabam as forças da história e onde começam as nossas; e a questão não quer dizer nada a rigor, pois só há história para um sujeito que a vive e só há sujeito situado historicamente”.

O contexto político e histórico dessas cidades faz com que o fenômeno da trajetória da educação social nesses Estados se desvele de maneira impactante, me faz perceber também o quanto importante é que o educador conheça a história da trajetória do ofício que realiza, esse saber de onde veio, como surgiu, certamente vai influenciar em seu querer/fazer, em sua experiência de ser Educador Social de Rua.

Levo, para a entrevista, a compreensão de que com cada educador, que me permito e me permite o encontro, esse encontro é único, impar, distinto do outro e distinto de todos os seres humanos viventes. É uma compreensão que na verdade é um pré-predicativo.

Nessa pesquisa foram utilizados meus diários de campo, itinerância, (nele está contida minhas emoções, meus sentimentos, minhas percepções, gravações de todos os encontros com os educadores, depoimentos e conversas espontâneas com moradores de rua das cidades mencionadas, conseguidos por meio do acompanhamento aos educadores em seus campos de trabalho. Utilizei, também, enquanto análise documental, as informações sistematizadas nos diversos territórios, em que estive presente, além de prontuários, livros, relatórios.

Assim como no mestrado, precisei me aproximar de forma compreensiva da criança e do adolescente, aproximação essa facilitada por ocupar o duplo lugar de pesquisadora e educadora e já conhecer todos os meus colaboradores de pesquisa. No entanto, durante a pesquisa com Educadores Sociais em três capitais escolhidas não tive a mesma facilidade, por diversas vezes sentir-me exaurida, tive vontade de desistir, de voltar atrás no caminho, devido à lenta burocracia encontrada, tanto na cidade de Porto Alegre, quanto em Salvador e até mesmo na minha cidade de Vitória. Até o início da pesquisa não tinha idéia do quanto difícil seria estar em outros Estados.

Quando finalmente conseguia vencer a burocracia, por meio de idas e vindas, via email, telefone e avião, precisava enfim me aproximar do Educador Social de Rua, aquele que está na ponta, que está olhando para os olhos do menino. Aproxim(ações) nunca são fáceis, precisa-se de tempo, do afeto, do diálogo.

Não fazia sentido eu estar tentando compreender a experiência do outro através de um questionário estruturado, precisava ouvir, compartilhar e escutar suas histórias, para que

pudesse assim saber de que lugar eles falavam, sentir o estranhamento, o novo e para isso precisei de vários encontros, diferente do que eu previa, apesar disso elaborei alguns diálogos possíveis que me serviam de referência²⁵. Cada encontro individual com os educadores era único, tinha uma intencionalidade em cada entrevista, mas essas não se constituíam em um questionário, muitas vezes a pergunta era produzida no próprio encontro, “somos um para os outros colaboradores numa reciprocidade perfeita; nossas perspectivas deslizam uma na outra, coexistindo através de um mesmo mundo” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 338).

Durante os diálogos compartilhados com os Educadores Sociais de Rua de Salvador, Porto Alegre e Vitória o ser Educadora Social, sem dúvida, colocava-me a alguns passos do caminho, pois eles falavam de algo que eu conseguia apreender e havia entre nós o compromisso da palavra. Nos meus modos de ser pesquisadora, estava ali para testemunhar o apresentar-se dos meus colaboradores de pesquisa, estabelecendo com eles uma parceria de ação, reflexão e diálogo, onde todas as palavras e gestos são validados pela comunhão que existe entre pesquisador e colaborador de pesquisa, que, apesar do embricamento, era possível a emersão, o olhar dentro estando fora.

O início em cada cidade procurava escolher como colaboradores da pesquisa, os educadores com maior tempo de profissão, por julgar que o tempo nos leva as mais diversas experiências, cheias de sentido e significados e aqueles que, em suas falas no primeiro encontro em grupo, tenham sido mais significativas. Essa escolha foi feita nessa direção, para que o diálogo, cheio de sentido e significados, fosse descoberto, queria encontrar conta(dores) de suas histórias, de suas experiências, que já tivessem atravessado a fase mais romantizada de ser Educador Social.

Para descobrir esses educadores, fazia em um primeiro momento um encontro com o coordenador do trabalho de abordagem, que nem sempre era educador; feito o contato e narrando a minha trajetória e intenção, marcava uma reunião com geralmente oito educadores. Nessa reunião, queria dizer a minha palavra, contava minha história, falava de minha *práxis* socioeducativa, dos meus caminhos, nos meus modos de ser pesquisadora. Senti-me no direito de ter a palavra, descobrir-me, então pensava em ser ouvida para ai então poder ouvir.

²⁵ Roteiro de perguntas referências Anexo I.

A minha palavra, os meus caminhos, rompiam com o silêncio imposto pelo (des)velamento mútuo e então se estabelecia o diálogo, fazia através da palavra meu namoro pedagógico com os educadores, assim como fazia com as crianças.

Esse primeiro encontro, no início era realizado de maneira não formal, como forma de quebrar o gelo. Não poderia me aproximar dessas pessoas e começar a fazer perguntas sem apresentar-me, sem essa construção de pontes para o diálogo. Essas reuniões tornaram-se, depois de Porto Alegre, intencionais, mas por se tratar de um primeiro contato, não me sentia a vontade para fazer gravações; queria deixar os educadores bem à vontade, desejava criar vínculos com eles.

Naquele momento, eles me perguntavam, precisavam saber de minha experiência, da dramaticidade de minha existência, assim como eu precisava saber a deles; nessa reunião em conjunto procurava apresentar uma reflexão sobre minha experiência e essa acabava por servir como inspiração para tantas outras reflexões durante as entrevistas individuais, não era mais uma estranha. Estava ali como pesquisadora, mas era estabelecida uma troca onde todos nós dávamos e recebíamos. Geralmente, o primeiro encontro com o grupo durava cerca de três a quatro horas e dela participavam os educadores que sentissem vontade. “No encontro sempre se dá e se recebe. Trata-se do encontro sob a forma da coexistência – do existir com” (CAPALBO, 1980, p. 65).

Após esse encontro precisava fazer escolhas, afinal viver é sempre fazer escolhas. Seleccionava quatro Educadores Sociais que, com a força de suas interrogações e reflexões, causavam-me mais inquietude, curiosidade epistemológica. Assim começava a produção dos dados com cada um, o fenômeno era delicadamente desvelado a nós, ele não estava ali pronto a ser colhido, ele era produzido a cada diálogo, a partir das experiências desveladas.

“A minha vida por vezes se parece em alguns aspectos com a vida desses guris, então eu preciso contar a você a minha vida para que você entenda o meu trabalho” (P1, POA). A história de vida dos educadores esteve constantemente em pauta por julgarmos impossível a compreensão de uma prática profissional sem a compreensão das histórias de cada um, sabedora que as vivências pertencem às ordens dos motivos e precisam ser compreendidas,

necessitando que sejam previamente descritas, tal como se apresentam na experiência dos educadores, essa experiência vivida nas ruas junto a seus educandos.

Estar atento a todos os seus gestos linguísticos, escutar suas histórias de vida, soavam muitas vezes como música aos meus ouvidos, perceber que muitas histórias de vida dos educadores sociais de rua, de alguma forma eram coincidentes de alguma forma com as histórias de vida das crianças e adolescentes em situação de rua mexia com meu interior, desvelava-se através de suas falas o quanto a objetividade e a subjetividade se entrelaçavam. Ouvir as histórias de vida dos educadores sociais de rua foi importante para que eu pudesse compreender suas presenças no mundo e o papel que cabe a cada um deles na educação social de rua, qual o seu papel na história. Neste sentido Merleau-Ponty (1971, p. 184) nos diz: “nesta retomada voluntária, nesta passagem do objetivo para ao subjetivo, é impossível dizer-se onde acabam as forças da história e onde começam as nossas, e a questão não quer dizer nada a rigor, pois só há história para um sujeito que a vive e só há sujeito situado historicamente”.

É difícil falar da minha história, mas a partir do momento que vou falando com você, começo a observar, analisar o porque sou tão implicada com a educação social de rua, acho que devido a minha história que em alguns momentos coincide com a dos meninos, no sentido de ter vivido violência em minha casa quando era criança, eu poderia dizer que quase fui uma menina em situação de rua, só não fui de fato porque era tímida (V1, VITÓRIA).

Precisei o tempo inteiro de caminhar de forma cuidadosa, divido a este fato, ao tipo de caminhada que precisava ser feita, precisei estar nas cidades de Porto Alegre, Salvador e Vitória várias vezes, pois os diálogos não se esgotavam em um encontro apenas. Atuando em campos diferentes e com culturas tão diversificadas não podemos cometer o “pecado” pedagógico de trabalhar com dados generalizáveis estatisticamente, cada fala, cada experiência é única e singular, encharcadas de conteúdos emocionais, históricos e culturais, mas que, no entanto, dialogam entre si, precisei estar diversas vezes nos lugares porque precisava participar de seu cotidiano para compreender o que me diziam.

O cotidiano que é marcado pela heterogeneidade e complexidade de fenômenos como linguagem, divisão social do trabalho, jogos, vida privada, lazer, emoção, imediaticidade, espontaneísmo, reprodução do indivíduo, superficialidade extensiva, mesmice [...], ele estabelece as relações do indivíduo, sem um vínculo verticalizado com o todo. Nesse sentido o cotidiano é o alfa e o ômega da vida, e seus desdobramentos fazem com que cada um se perceba como singular. Uma implicação disso é que o cotidiano não é apenas a vida privada “[...] mas a vida equacionada a partir da perspectiva estrita da singularidade (NETTO, 2002, p. 129).

Reconheço que toda minha tentativa de compreensão, minha tentativa em inserir-me nestes muitos cotidianos acaba por levar a interpretações segundo o meu olhar, visto do lugar da minha experiência, que não posso fingir que não existe, pois sei, conscientemente, que a neutralidade não existe e que sou e estou contaminada pelo processo, isso me permitirá a imersão e a emersão no mundo da pesquisa social. Meu compromisso enquanto pesquisadora/educadora é o de fazer ecoar vozes tão silenciadas.

Construo caminhos que sei, por vezes eu própria me pergunto se não são românticos demais. Como a experiência de ser Educador Social de Rua me fere, me toca, acredito que também possa inter(ferir) na vida daqueles que lêem este estudo; busquei nos relatos não somente dores, mas as alegrias cotidianas de ser Educador Social de Rua, de trabalhar nas margens, também procurarei os prazeres, as grandezas humanas escondidas ou não em cada educador que se coloca diante de mim.

Minha escolha metodológica é notadamente de inspiração fenomenológica existencial²⁶, faço a opção pelo fato da fenomenologia existencial me permitir aberturas e flexibilidades na temática que me propus a investigar, sua não ortodoxia e o fato de questionarem-se constantemente me atraem a esta metodologia, a este respeito Capalbo nos diz:

A fenomenologia não possui uma ortodoxia. Ela se questiona constantemente, ela se diversifica, mas fundamentalmente tenta conservar a unidade de sua atitude metodológica, que pode ser aplicada nos diferentes setores do conhecimento, tais como a psiquiatria, a psicanálise, a linguística, a antropologia, o serviço social etc. Ela nos faz abandonar uma visão dogmática e absoluta, por reconhecer que tal visão é uma entre outras possíveis. Ela nos faz adotar certo relativismo de perspectivas várias, que confluem para a compreensão da realidade e da verdade, mas que são sempre dependentes da posição e da situação em que estamos inseridos quer no ponto de vista da percepção, do meio social ou intelectual, do meio sociocultural histórico ou religioso (CAPALBO, 1996, p. 38).

²⁶ Chamo de inspiração pelo fato de me permitir o diálogo com outros campos metodológicos.

5 ENTRE OLHARES, DIÁLOGOS E ESCUTAS

5.1 CAMINHANDO POR PORTO ALEGRE

Os diálogos com os Educadores Sociais de Rua de Porto Alegre se iniciaram com o meu desvelamento enquanto educadora social de rua e pesquisadora, minha existência, meus modos de ser pesquisadora, quem sou eu, de que lugar falo, o que pretendo com esses diálogos. Isso permitia aos educadores um mergulho em meu cotidiano. Enquanto isso observava a partir do espaço/tempo dos educadores que estão a minha volta, suas subjetividades, vontades, desejos para dialogar e tocá-las no seu movimento. A ação na entrevista de inspiração fenomenológica é compreensão, uma busca da razão do comportamento, não dos motivos que o determinam.

“Que bacana você falar de você, do seu trabalho, olhe, já gosto de você só por ouvir sua história, me identifico com ela sabe?” (P5, POA), assim se expressou um educador de Porto Alegre. Ao falar aos educadores antes dos diálogos compartilhados (entre[vistas]) sobre a minha maneira de vivenciar o mundo, o lugar de onde falo, tento captar a maneira do Educador Social de Rua que se colocava diante de mim, vivenciar o mundo, que é algo singular a cada um e assim buscava a mediação com o outro que se colocava e se desvelava diante de mim. “A entrevista se dá sob a forma de existência situada no encontro. O encontro existencial não é programado. Ele é um fenômeno que se apresenta de maneira imprevista, ou seja, é um acontecimento com o qual me defronto e vai exigir de mim um novo posicionamento” (CARVALHO, 1987, p. 7).

Os diálogos compartilhados são abertos e aos poucos se tece um discurso com todos os gestos necessários, tons variados, silêncios eloquentes, reticências [...], não se resumem a simples conversação o que faz com que o educador reviva sua história e coloque seu passado e o seu futuro no presente.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1983, p. 79).

Nos meus modos de ser educadora/pesquisadora que pisa em outro território, também me coloco diante dos educadores, aberta à perguntas, tecendo minha história, com lucidez e intuição, experiência e vontade, emoção e vida, responsabilidade e consciência, trabalho a preocupação com o outro que se coloca como protagonista diante de mim, o outro que se relaciona comigo dando sentido a palavra alteridade.

Em mim, ao mesmo tempo em que desejo compreender o pensamento do educador e penetrar em seu mundo, sua presença e sua vida, desoculto-me, também, para que este compreenda meu pensamento, envolvemo-nos um com o outro então tomados por nossos gestos linguísticos.

Início então a pesquisa como protagonista, desvelando-me em território desconhecido, contando minha história ao mesmo tempo em que me situava historicamente no mundo, em um momento único me reuni com todos os educadores e naquele instante acontece a interlocução, as palavras desvelam uma formação existencial, em que trocamos experiências, nos aproximamos um do outro, e nesse vivido eu entrei pesquisadora e aos poucos o ser educadora desoculta-se totalmente envolvida com o grupo diante do qual me desvelo. Foi assim em Porto Alegre, em Salvador e em Vitória. Cada palavra, cada gesto, todo conjunto expressivo daquele educador que se colocava diante de mim era cuidadosamente considerado.

Precisamos, enfim, considerar a palavra antes que seja pronunciada, contra o fundo de silêncio que sempre a envolve e sem o qual nada diria ou desvendar ainda os fios de silêncio que a enredam. Há, para as expressões conquistadas, um sentido direto, correspondente ponto por ponto às locuções, formas, vocábulos instituídos (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 226).

Nesse caminhar compreensivo caminhamos nas cidades cuidadosamente escolhidas, de paisagens e povos distintos.

A cidade de Porto Alegre no que diz respeito à educação social de rua, é dividida em 13 regiões, doze delas coordenadas por ONGS e uma delas composta apenas por funcionários efetivos concursados; após reunir-me com outros grupos pertencentes a algumas regiões coordenadas por ONGS, decidi realizar a pesquisa no núcleo de educadores estatutários. Senti-me mais a vontade com eles, talvez por ter encontrado todo o grupo num só horário. Impressionou-me sua capacidade crítica reflexiva apuradíssima e segundo eles existe pela

liberdade que possuem de fazer essa reflexão crítica sem correr o risco de serem mandados embora.

Por ter tido a oportunidade de participar de uma “capacitação” e de uma confraternização, que foi obrigatória, tive a oportunidade de conhecer todos os educadores dos treze núcleos que lidam com crianças e adolescentes; cada núcleo é composto por um coordenador, um psicólogo, um assistente social e geralmente quatro educadores. A cordialidade desses educadores era tamanha que acalmava minha angústia da acolhida.

Segundo os Educadores Sociais do Núcleo Central, os educadores da ONG não têm tanta liberdade em criticar ou propor, pois correm risco de perder o emprego, ao contrário do núcleo do centro, que é composto de oito educadores, sendo três homens, dois deles atuando no horário noturno, e cinco mulheres e que todos possuem curso superior. Como percebemos nessa fala: “olhe Jacyara, os educadores dos outros núcleos não podem falar tanto, sabes como é, eles não são concursados e se questionarem demais correm o risco de perder o emprego, na minha opinião todos os educadores tinham de prestar concurso e para Educador Social e não para monitor igual nós prestamos” (P4, POA). Nos outros núcleos alguns pelo que podemos perceber nem todos possuem curso superior, mas de um modo geral são originários de movimentos sociais.

Atuando como educadores, mas na verdade possuindo o cargo de “monitores”, nomenclatura pela qual se negam a ser chamados, mas, no entanto prestaram concurso público para tal. Eles possuem formação nas mais diversas áreas; escolhemos para entrevistar dois pedagogos, um historiador, uma psicóloga e um tecnólogo em informática, com idades entre 35 a 53 anos, todos atuando como Educadores Sociais de Rua no escritório Central.

Apesar de estarem divididos em treze núcleos e atuarem como Educadores Sociais de Rua, o salário do Educador que atua nas ONGS são menores que os salários dos Educadores do Núcleo Central, o mesmo ocorre com os técnicos que realizam o mesmo trabalho, para mesma prefeitura e são remunerados de forma diferenciada. Outra questão intrigante é que a maioria dos educadores são de origem negra como ocorre em Porto Alegre que é uma cidade de aparência bem européia; não consegui saber o porquê da maioria dos educadores sociais

serem de origem negra, mas acredito que o fato dos mesmos terem raízes nas comunidades onde trabalham e pertencerem a movimentos populares desvela um pouco esse fenômeno.

Em 2009 mais uma mudança importante em relação ao trabalho pedagógico de rua em Porto Alegre. Quanto ao projeto, na verdade não houve mudanças fundamentais: o projeto é o mesmo, mas a diferença é que os Núcleos são referenciados nos CREAS de cada região, devendo planejar conjuntamente as ações, tornando-se parte da equipe dos CREAS. Mas os Núcleos seguem trabalhando em sua sede a maior parte do tempo, com o mesmo território de abrangência, e mesmo público alvo (crianças, adolescentes e famílias).

Segundo uma das coordenadoras da Abordagem de Rua, Lirene Finkler²⁷ no primeiro semestre de 2009, onze equipes realizaram 3.499 abordagens em toda a cidade; no primeiro semestre de 2010, quatorze equipes realizaram 2.646 abordagens. Isso nos diz de uma ampliação no número de equipes em 2009, mas redução no número de abordagens na rua. Segundo Lirene esses dados precisam ser analisados junto com os de acompanhamentos, que são as ações que se seguem à abordagem propriamente dita (Possivelmente vamos encontrar que reduziu a abordagem e aumentou o acompanhamento).

Outro dado que está disponível é de casos de situação de rua moradia (não os casos de rua sobrevivência, onde predomina o trabalho infantil e mendicância, que são a grande maioria). Os casos de rua moradia monitoramento mais de perto, e no mês passado estavam em 116, mas 46 deles (38%) não estão diretamente na rua, mas em casa ou abrigo (27%) ou em internações para tratamento e medidas socioeducativas (11%). Ou seja, na rua mesmo, estariam, 70, e em diferentes níveis de acompanhamento, sendo vistos.

Estive, em Porto Alegre, em alguns locais com os educadores Sociais, locais como a Praça da Alfândega, uma área de prostituição e de exploração sexual, onde pudemos ver muitas crianças e adolescentes; segundo os educadores esse local antes era apenas da população adulta de rua. Nestes casos de prostituição, os Educadores não estão autorizados a abordar crianças e adolescentes, assim costumam sempre ligar para o Conselho Tutelar, que toma as devidas providências.

²⁷ Lirene Finkler, Psicóloga - CRE/FASC, coordenadora Geral do Ação Rua, Porto Alegre – RS.

A praça XV e o Largo Glênio Peres²⁸ são lugares bem movimentados, onde, em um dos edifícios nela situado, fica o escritório central da abordagem de rua; as crianças e adolescentes em situação de rua não possuem acesso a este local. Segundo os educadores, é nessa praça que se concentra o maior número de crianças e adolescentes de rua, ela é dividida em duas regiões, ou seja, dois núcleos fazem a abordagem.

Nesse local, encontramos crianças e adolescentes indígenas, que também não são abordados pelos educadores, porque esses estão sob uma legislação específica e há respeito a sua cultura, nesse aspecto as opiniões dos educadores se dividem. As crianças e adolescentes indígenas geralmente estão acompanhadas das mães e vendem artesanatos, no entanto percebemos que elas também fazem mendicância.

Atravessando as avenidas mais movimentadas do centro da cidade, as avenidas Ipiranga e Praia de Belas, fica o Arroio Dilúcio, onde existe um núcleo da abordagem de rua; geralmente os núcleos localizados nos bairros realizam um trabalho mais preventivo e os dois núcleos localizados no centro realizam mais encaminhamentos para os abrigos ou até mesmo para os outros núcleos do bairro, que estão mais próximos a família da criança e do adolescente em situação de rua.

Outro território ocupado pelas crianças e adolescentes em situação de rua em Porto Alegre é a Usina do Gasômetro, cartão postal de Porto Alegre, que fica próximo a escola municipal Porto Alegre, uma escola criada para atender crianças e adolescentes em situação de rua subordinada a secretária de educação. Os educadores não parecem ter tanto contato com a escola, segundo relatam, no início o trabalho era feito em conjunto agora não mais, o que constitui uma grande perda. Apesar dessas dificuldades, segundo as últimas estatísticas realizadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2008, o número de crianças nas ruas de Porto Alegre diminuiu consideravelmente, tendo hoje cadastradas um total de 150 crianças e adolescentes em situação de rua. Assim questiona um dos educadores sociais: “duvido da pesquisa e de seu resultado, diminui graças a nossa atuação? Diminuiu porque foram mortos? Diminuiu porque desistiram por conta própria da rua? Não sei sinceramente, os resultados chegaram até nós, mas a forma como foi feita a pesquisa não” (P2, POA).

²⁸ O Largo Glênio Peres é travessia desta praça para o Mercado Público da cidade.

Estar com os Educadores no escritório central, nas ruas, poder dialogar, observar o seu fazer me evocava conflitos, desejo de encontros. O tempo todo carregava meu diário de campo, a primeira reunião com o grupo foi uma entrevista/formação tão impregnada que foi de reflexões-ações, inquietações que estava neles e em mim como pessoa ocupando o duplo lugar de educadora e pesquisadora. Os momentos que vivi naquele grupo senti-me ocupando um lugar, estava tão a vontade com aqueles educadores que muitas vezes tive de conter meu ímpeto de não criar vínculos com as crianças e adolescentes que eu encontrava nas ruas, minha tarefa como pesquisadora naquele contexto era observar para compreender.

5.2 CAMINHANDO POR SALVADOR

Em Salvador não tive como realizar um *encontro* com todo grupo, o projeto Axé viveu no ano de 2009 um de seus anos difíceis, com a crise econômica mundial; parte da verba que sustenta o projeto Axé vem do exterior, por isso o projeto sofreu muito. Devido a este fato a formação que estava marcada para acontecer na semana que eu estava em Salvador não ocorreu, então os diálogos entrevistas foram realizados com os educadores mais antigos do projeto e que faziam parte do Centro de Formação do Axé.

Encontrei-me com eles individualmente e os encontros eram marcados pelo encantamento, saía simplesmente feliz dos encontros. Cada entrevista durava cerca de cinco horas, mas não eram cansativas, eram diálogos prazerosos, uma existência situada no encontro, que exigia de mim enquanto pesquisadora/educadora um novo posicionamento.

Iniciava me apresentando, contando a minha história como educadora social de rua, depois da minha história apresentava meu projeto de estudo, desvelando-me provocava o desvelamento do outro que se encontrava diante de mim. E assim foi em cada encontro quando ia intencionalmente, a compreensão empática deste outro que estava ali diante de mim. Eles possuíam uma força que me impressionava, que me defrontava, mas que ao mesmo tempo me permitia ser eu mesma naquele encontro.

Os educadores entrevistados contam com mais de dez anos de experiências e vivências práticas, alguns estão desde a fundação do Axé e participaram de várias formações com Paulo

Freire; eles chegam a transpirar, literalmente, as categorias teóricas de Paulo Freire, seus olhos brilham ao falar do pensador teórico, o ambiente é completamente contaminado pela teoria de Freire. “Aqui compreendemos ser impossível pensar em educação de rua ignorando a pedagogia freiriana, ele é nosso suporte, ele esteve na criação do projeto Axé, sonhou junto conosco, por isso sua metodologia é usada até hoje por nós, vamos dando leituras diferenciadas claro” (S3, SALVADOR).

As idades dos Educadores com quem dialogamos variavam mais, pois tínhamos educadores com mais idade, entre 45 a 68 anos, pessoas com histórias fantásticas para contar; por diversas vezes, peguei-me em um processo de formação em serviço, enquanto entrevistava os Educadores Sociais. Extremamente conscientes de sua prática, faziam questão de deixar claro que mesmo com todas as dificuldades, eles não deixavam de sonhar, não deixavam de ter esperança, muito menos de ser politizados. Pokladek (2004, p. 22), nós diz que “o sonhar deve ser considerado como fenômeno que pertence a existência humana, cujo movimento faz velar e desvelar num duplo movimento nossas angústias e indecisões. No sonhar podemos navegar tanto no passado, como para o futuro, mostrando assim a ambigüidade de nossa existência”, talvez por isso a palavra sonho é repetida de maneira tão forte entre os educadores.

Para minha surpresa não encontrei educadores negros como pensava, todos os educadores entrevistados fazem parte também do escritório central e poderiam até ter origem afrodescendente, pois assim se posicionavam, mas eram todos brancos, fiquei pensando por que.

Extremamente abertos ao desvelamento de suas experiências falavam com propriedade e segurança de alguém que sabe o que realmente está fazendo e porque está fazendo. Em Salvador, compartilhei diálogos com uma pedagoga, um historiador, um educador graduado em letras, que faz doutorado nos EUA, uma assistente social, todos se autodenominando, o tempo inteiro, como Educadores Sociais em processo de formação.

5.3 CAMINHANDO POR VITÓRIA

Em Vitória iniciei os diálogos como em Porto Alegre, um encontro com todo o grupo. Neste encontro desvelo-me ao mesmo tempo em que me credencio a entrar num território que é deles, através do coordenador do grupo Cristiano Araújo²⁹, tive a oportunidade de olhar o grupo, de compartilhar minha experiência, minha verdade enquanto educadora/pesquisadora, queria que eles percebessem minhas relações de motivação no percurso de meu trabalho que ora eram contingentes e necessárias. Sentia ali naquele primeiro momento a necessidade de me fazer ver para que pudesse finalmente vê-los, precisava ser legitimada por eles.

Iniciamos os contatos com um encontro coletivo. Após alguns encontros e desencontros, uma reunião que durou cerca de quatro horas, na qual eu colocava o meu “quefazer” (FREIRE, 1977, 1979b)³⁰, a minha relação pedagógica com a rua, ao mesmo tempo em que estabelecia com eles vínculos pedagógicos, uma reunião que, na verdade, acabou se transformando também num espaço de formação, em que coletivamente refletíamos nossas ações.

Minha presença foi facilitada, pelo fato de já ser conhecida dos educadores em Vitória, pois atuei em outros espaços de suas formações. Escolhemos, como protagonistas, três assistentes sociais e uma psicóloga, com idades entre 24 e 40 anos, portanto, das cidades visitadas, é a equipe mais jovem. Já na primeira reunião demonstraram o quanto ser, por vezes, fragiliza, chegando até mesmo a afetar a saúde.

Os meus colaboradores de pesquisa têm sido os Educadores Sociais de Rua que atuam nesses locais. Deve-se ressaltar, que utilizamos a entrevista aberta, a observação participante e um olhar atento ao que é desvelado através das conversas, dos gestos, “assim a palavra não está separada do gesto, mas ela é, em verdade, um verdadeiro gesto. O gesto designa, por si mesmo, o seu sentido, contendo um modo de estar no mundo e se oferece a uma compreensão” (CARVALHO, 1987, p. 19) dessa forma partimos ao campo de trabalho dos Educadores Sociais de Rua tentando captar a maneira como eles vivenciam o mundo.

²⁹ Cristiano Luiz Ribeiro de Araújo, coordenador de Acolhimento e Proteção a Criança e ao Adolescente em Situação de Rua da Secretaria Municipal de Assistência Social de Vitória.

³⁰ Paulo Freire (1977, 1979 b) trata-se de um “*quefazer-ação-reflexão*”, que sempre se dá no mundo e sobre ele.

5.2 O DIÁRIO DE CAMPO... O GRAVADOR... DIÁRIO DE ITINERÂNCIA...

Esses se tornaram meus companheiros inseparáveis, devidamente apresentados aos meus colaboradores de pesquisa, é como se tivessem vida própria, sempre após as entrevistas e observações no cotidiano das crianças e adolescentes, chegava ao hotel após quinze horas em contato direto com os educadores e conversava, desabafava, sorria, com o diário de campo e o gravador e o diário de itinerância onde muitas descrições puderam ser descritas em minha passagem nessas três cidades.

Neles estavam contidas as impressões, expressões, registros, pensamentos, dúvidas, choros, indignações, inconclusões, eram instrumentos que estiveram presentes em todas as minhas estadas em Porto Alegre, Salvador e Vitória. Na produção de dados o gravador e o diário de campo foram instrumentos imprescindíveis para a pesquisa. O diário continha as minhas impressões, o meu sentir em relação às reflexões, as idéias aos ambientes e o gravador era a minha memória auxiliar, que balizavam minhas compreensões.

5.2.1 AS ENTRE(VISTAS)

Busquei nas entrevistas interpretar compreensivamente a linguagem do meu colaborador de pesquisa o Educador Social de Rua, a percepção dessa linguagem como veículo de significações, a este respeito Carvalho (1987, p. 37) nos diz que em uma entrevista fundamentada na metodologia fenomenológica, não se busca uma linguagem que seja a soma de pensamentos e idéias. Busca-se uma linguagem que seja a fala originária, a fala esta que possibilite a mediação com o outro e a comunicação com o mundo.

As entrevistas constituíram-se num momento muito especial com os meus colaboradores de pesquisa, Critelli (2006, p. 85) nos diz que “o desvelado e exposto (revelado) tem de ser testemunhado para ganhar uma espécie de consolidação”. O outro com quem alguém fala sobre algo não é um mero receptor de uma mensagem, mas seu co-elaborador. Durante todo o processo que chamo de (entre)vistas dialogadas, essas por vezes foram diretivas e principalmente não diretivas, foram feitas observações participantes através da ida as ruas

com os educadores, tudo realizado em meio a uma atitude de acolhimento desses educadores em relação ao meu papel de pesquisadora.

O meu colaborador de pesquisa durante todo o tempo foi o elemento constituinte da possibilidade desse algo se mostrar” (CRITELLI, 2006, p. 85), enfim nós nos revelamos um ao outro e foi assim com os educadores sociais de Porto Alegre, tive a oportunidade de tê-los em seu horário de trabalho, eles eram dispensados da rua para conversarem comigo, ali ficávamos por cerca de quatro ou cinco horas, nem víamos o tempo passar, o tempo era suficiente para que eu ouvisse suas histórias de vida, e me aproximasse individualmente de cada um deles, criando vínculos; o gravador ficava ligado o tempo inteiro, mas não conseguia registrar o brilho no olhar, a expressão triste ou alegre, as lágrimas que quase caíam dos olhos, o gravador não captura sentimentos essa captura se dá no encontro de olhar entre o colaborador de pesquisa e a pesquisadora .

Nas entrevistas buscava sempre a palavra, que estava além da linguagem, além do pensamento e idéias. A palavra, observa Merleau-Ponty (1975) “longe de ser o simples sinal dos objetos e das significações, habita coisas e veicula as significações. Desse modo a fala, não traduz um pensamento já feito, mas o realiza. Com mais razão ainda, há que se admitir que aquele que escuta, recebe o pensamento da própria fala”.

Os encontros eram impactantes para mim, perceber o meu colaborador de pesquisa tecendo todos os gestos necessários, acentos e tonalidades, silêncios e reticências era algo mágico. Naquele momento ele vivia sua história colocava seu passado e seu futuro naquele momento presente e me deixava fazer parte dele. Portanto, tinha obrigação de compreender o pensamento daquele educador que se colocava diante de mim com todos os gestos necessários, me deixava literalmente ser tomada por todos os seus gestos linguísticos. A minha ação durante as entrevistas era a de compreensão.

Para mim sempre foi claro que perguntar não é elaborar um questionário para efetuar uma “coleta” de dados, portanto mesmo tendo algumas perguntas em mente, sempre que me aproximava do meu colaborador de pesquisa, daquele que se colocava diante de mim, era com ele que eu aprendia a melhor pergunta, naquele momento ele era um poeta que ia criando sua poesia, que estava muito além das palavras.

Este excesso da obra em relação às intenções deliberadas insere-se numa miríade de intercâmbio de que a história menor da pintura e até mesmo a psicologia do pintor não retém senão alguns reflexos, assim como os gestos do corpo em direção ao mundo vem a vertê-lo numa linguagem de atos que a fisiologia e a biologia puras ignoram (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 353/354).

Estava diante de verdades que só poderiam ser lidas através da experiência, uma experiência que se apresentava nos diálogos estabelecidos sob forma de encontro. O encontro existencial não é programado ele é um fenômeno que se apresenta de maneira imprevisível, é um acontecimento novo onde o outro se coloca diante de mim exigindo uma atitude compreensiva. Carvalho (1987, p. 41) afirma que “compreender o pensamento do colaborador de pesquisa enquanto se entrevista é também entender o silêncio que se faz comunicação e que é discurso e estilo, presença e engajamento, e que faz germinar a reflexão profunda desde o interior e que se abre para o mundo.” Compreendo então que o silêncio é eloquente, ele nos fala pois é também a imersão do ser, um som diferenciado, um som imbricado no gesto, que se coloca diante de nos e nos confronta a cada momento da entrevista a que chamamos de diálogo compreensivo, um diálogo que sempre acontecia sob a forma de encontro.

No encontro sempre se dá e se recebe. Trata-se do encontro sob a forma da coexistência- do existir com. Mas, pode-se dar o encontro no seu sentido literal, isto é, ir contra alguém, ser contrário a... – é a coexistência na contradição. Nesta o outro se revela obstáculo a ser ultrapassado. É a forma do encontro sob a forma do antagonismo e da agressão recíproca. Assim, a estrutura do existir humano é encontro sob a modalidade do existir com ou do existir contra (CAPALBO, 1980, p. 65).

“Olhe Jacyara, fiz este quadro com fotos e a trajetória de toda a minha vida para mostrar a você, aqui tem todos os momentos importantes de minha vida” (P3. POA). As entrevistas constituem-se como um dos caminhos em minha busca para mostrar, descrever e compreender os fenômenos vividos, que se mostram e se expressam em si, por meio dos diálogos compartilhados, empáticos, liberando meu olhar para a análise do vivido nesse processo epistemológico, tal como ele é vivido, tal como suas verdades se apresentam, busco sempre a apreensão de sentido na singularidade bem como na generalidade da existência histórica que não pode ser negligenciada...

5.2.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL

Todos os registros escritos que pudesse ser usado como fonte de informação era por mim analisado, tirava cópias. Eles me falavam da história, do passado que se refletia no presente de cada Educador social que se colocava diante de mim, precisa saber como cada grupo chegou a desenvolver suas metodologias, os documentos em sua maioria registravam o funcionamento de Educação Social de Rua. As produções eram envolventes e na maioria das vezes organizado pelos próprios educadores o que terminava por legitimá-los ainda mais, observei essas produções nos três territórios onde pisei.

O projeto Axé em especial possui uma biblioteca, nela está contida todas as produções relacionadas ao projeto Axé, tudo que foi realizado e dito acerca do Axé encontramos em sua biblioteca.

Em Porto Alegre temos algum material produzido pelos educadores e sistematizado pela Prefeitura. Em Vitória carecemos de material, segundo a Educadora Elizabeth Luciana, que fez parte do movimento Estadual de Meninos e Meninas de Rua na década de 80 e 90 e nos forneceu grande parte de documentos da época. Parte da história do trabalho com crianças e adolescentes das ruas de Vitória encontra-se guardada ainda em sua casa para não virar sucata. O coordenador do Trabalho de Educação de Rua, Cristiano Araújo nos forneceu também alguma documentação. Essa afirmação me inquieta uma vez que ouvi algo muito parecido em Porto Alegre, parece que não há uma preocupação com a história, com o passado, a importância do mesmo ser sistematizado para fazer parte do presente.

5.2.3 OS GUIAS PEDAGÓGICOS SE IMBRICAM AS CATEGORIAS

O diálogo com os meus colaboradores de pesquisa, me levou a compreensão de uma caminho flexível, plural, mas bem contundente em suas falas, compreendi que na verdade apesar de estarem empapados pela prática, que no seu dia a dia não conseguem uma formação teórica que lhe atenda as complexidades de seu fazer, eles conseguem brechas para a reflexão teórica de forma refinada, talvez ainda um pouco longo da reflexão que busca a pedagogia social, mas que não podemos negar sua profundidade. “A principal formação do educador se dá na

prática, lidando com questões concretas, sem deixar contudo, a leitura, vamos buscando, um falando para o outro o que encontra e ai se discute com os colegas educadores e ai vamos tendo nossa base e o sentido da profissão” (V2, VITÓRIA).

Os caminhos apesar de serem forjados pelos próprios educadores são claros e cheios de sentido e de teoria que são desveladas nas ruas, no cotidiano desses educadores que pensam sua prática e com isso encontram o caminho para pensar certo, durante todos os diálogos via claramente outra pedagogia, que não é a da conversão, mas uma pedagogia do crescimento, onde o desejo de transformação da realidade onde vive o educando está sempre em pauta, a maioria deles sabe que a tarefa não é fácil.

Estar nas ruas para mim é enfrentar um grande desafio, sou desafiada a cada momento pelos meus próprios limites, angustias, sofrimento diante do sofrimento do outro, numa troca recíproca, envolvida por uma forma de dinâmica de mudanças contínuas com muito desejo e o principal deles é de ter uma sociedade mais humana, menos injusta para as nossas crianças e adolescentes (V2, VITÓRIA).

Percebo então o tamanho do compromisso amoroso, como diria Paulo Freire, o amor que os educadores demonstraram nas entrevistas por essas crianças e adolescentes que tem seu direito de ser negado os leva a produzir guias de orientação pedagógicas cheios de sentido, guias que encontramos de forma clara na teoria de Paulo Freire. Há em suas falas clareza em relação aos seus objetivos, mesmo em meio a uma profissão cujas funções ainda estão a se delinear, mesmo em meio a dificuldade de especificação dessa função considerando a diversidade, a complexidade e competências administrativas (PETRUS, 1986).

A Educação Social sem dúvida ainda tem um longo caminho a percorrer, mas dentro desse longo caminho a ser percorrido encontramos guias que nos levam a compreender essa outra pedagogia que eclode em nosso cotidiano, em nosso país.

Hoje os educadores sociais que colaboraram nessa pesquisa permitem o desvelar de guias pedagógicos cheios de sentido na educação de rua, guias que aparecem na compreensão de suas falas, imbricados em seus fazeres.

Tentamos através da compreensão estabelecer alguns guias pedagógicos baseados nas categorias freirianas que se desvelam enquanto fenômeno no cotidiano dos educadores sociais que estão nas ruas de Vitória, Porto Alegre e Salvador.

Não quero com esse guia falar de uma pedagogia fixa, e sem possibilidades de mudanças, até porque a Educação Social será sempre flexível e plural porque trabalha com as potencialidades humanas, com o ser humano que se apresenta como educando. Mas falo da educação social de rua compreendida por mim através dos educadores sociais que participaram dessa pesquisa. Guias esses são tecidos de forma refinada nas palavras e nos gestos dos educadores com quem dialogamos e produzimos os dados dessa pesquisa, sob o meu olhar comprometido com minha história. Os guias não foram levados por mim ao campo de pesquisa, mas do campo emergiram encontrando-se nas categorias freirianas. Cada leitor tem a permissão de ler este trabalho e tecer seu próprio guia pedagógico de sentido, que pode coincidir com este que lhes é apresentado ou não.

GUIAS PEDAGÓGICOS TECIDOS, FORJADOS E COMPREENDIDOS NA RUA E DESVELADOS NA TEORIA FREIRIANA

PEDAGOGIA SOCIAL	EDUCAÇÃO SOCIAL	COMPREENSÃO DOS CONCEITOS	COMPREENSÃO TEÓRICA COM BASE NOS CONCEITOS FREIRIANOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA	AÇÃO/REFLEXÃO AÇÃO	Ação-reflexão é expressão recorrente na obra de Paulo Freire. Ela designa o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim ambos se refazem continuamente (STRECK, 2008, p. 27).
				DIRETIVIDADE	Toda prática formativa tem como objetivo ir mais além de onde se está. É exatamente essa possibilidade que a prática educativa tem: a de mover-se até. E isso que a gente chama de diretividade da educação. Essa diretividade- que faz parte da natureza do ser da educação- não permite que ela seja neutra... Sou diretivo na medida em que tenho um sonho, em que tenho uma utopia (FREIRE, 2001, p. 233-234).
				AMOROSIDADES	O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não trata-se de apropriar-se do outro (FREIRE, 1989, p. 29).
	EDUCADORES SOCIAIS	COMPREENSÃO DAS VIVÊNCIAS		CONHECIMENTO	Conhecer é tarefa dos sujeitos e não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 1992, p. 27).
				LEITURA DE MUNDO	Como educador, preciso ir “lendo” cada vez mais e melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho, fazem de seu contexto imediato e do maior de que Estée parte, não posso de maneira alguma, nas minhas relações políticos-pedagogicas com grupos populares desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo (FREIRE, 1999, p. 39).
				DIALOGICIDADE	O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam” isto é o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria da existência humana (FREIRE, 1992, p. 43).
				ANÚCIO/DENÚNCIA INCOMPLETEUDE	“Não há denúncia verdadeira sem o compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 1980, p. 78). “O homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser educado..., é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 1979, p.27).

Quadro 1

6 COM A PALAVRA NOSSOS PROTAGONISTAS

Com a palavra nossos protagonistas, meus companheiros de jornada: os educadores sociais de rua, descortinando suas histórias, ações, seu engajamento e suas decisões possíveis...

Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar, sonhos possíveis [...] Os profetas são aqueles, ou aquelas, que se molham de tal forma nas águas da sua cultura e da sua história, da cultura e da história de seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles, mais do que advinham, realizam.

Paulo Freire

Por meio dos diálogos com os meus colaboradores de pesquisa, os Educadores Sociais de Rua, compreendendo que o significado de pedagogia pode ser visto e sentido no contexto do conceito de *práxis*. A Educação Social de Rua, segundo a fala dos Educadores Sociais de Porto Alegre, Salvador e Vitória, é construída na ação pedagógica da e na rua, percebemos, também, em suas falas, muitos pressupostos educacionais freirianos: dialogicidade, amorosidade, conhecimento, conscientização, ação-reflexão-ação, leitura da realidade, inédito viável e a existência de alguns pressupostos, inclusive já apontados pela pesquisadora Liberalesso, em uma pesquisa com Educadores Sociais, em Santa Maria (LIBERALESSO, 2008).

Não posso deixar de ressaltar o valor que tem essa pesquisa para mim enquanto Educadora Social, uma vez que tenho uma ligação íntima com a Educação Social de Rua, tema desta investigação. “Como seres humanos que pesquisam os significados das ações sociais de outros seres humanos, os pesquisadores são ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas próprias pesquisas” (GAMBOA E FILHO, 1995, p. 31).

6.1 AÇÃO-REFLEXÃO-SISTEMATIZAÇÃO – DESVELANDO INTENCIONALIDADES POR MEIO DA PRÁXIS

A intencionalidade da consciência situa o conhecimento numa perspectiva transformadora, pois segundo Freire, ser intencional significa ter um caráter ativo, indagador, reflexivo e criador. Freire também não dicotomiza teoria e prática, ação e reflexão, contexto teórico e contexto concreto, para ele toda teoria sem prática é vazia e toda prática sem teoria é ativismo cego.

A epistemologia freireana é revolucionária constituindo-se na unidade dialética entre ação-reflexão-ação (*práxis*), que requer testemunho da ação (coerência). Ratificamos que o sentido revolucionário de conscientização constitui-se em processo educativo e epistemológico na libertação do ser humano das amarras que o oprimem ela visão ingênua do mundo que o cerca. Consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. O desenvolvimento da consciência crítica se dá pela educação problematizadora- libertadora, num processo dialético-dialógico da busca permanente de reelaboração do conhecimento e da transformação ético-política da realidade histórico cultural.

Ao ser consciente implica o agir consciente sobre a realidade constituindo a unidade dialética entre ação-reflexão, teoria e prática.

Eu cansei, já falei várias vezes aos meus colegas: precisamos sistematizar nossa prática, mas eles ficam parados. Então vem alguém lá da academia, sem nenhuma *práxis* e diz quem nós somos, o que devemos fazer, como devemos atuar. Não nos enxergam porque nós não nos mostramos o suficiente [...].

[...] O erro está em mim, nos meus colegas, mas eu cansei [...] Cansei porque acho que nossa luta não se dá apenas nas ruas, mas também aqui, dentro da instituição. Precisamos ser reconhecidos, hoje nos vêem como uma extensão do menino que está na rua, me sinto por vezes um lixeiro humano (P2 POA).

Eu não sei, acho que falta tempo, nós já conversamos sobre isso, é muita riqueza que vai embora, porque nós não colocamos no papel, fazemos nossos relatórios mas nem sei no final onde vão parar, a gente acaba contando com a memória mesmo, acho que somos meio acomodados com essa coisa de escrita mas sei que é importante, às vezes quem acaba escrevendo é quem não tem prática nenhuma, não sabe nem o que é a rua (P5, POA).

Ação e reflexão são palavras que pulsam em toda obra de Paulo Freire, o saber reflexivo da ação, o fazer para Freire sem a reflexão torna-se meramente mecânico, repetitivo e sem sentido, o contexto teórico para Freire é inseparável do contexto prático, nesse contexto acrescentaria hoje a necessidade de ação–reflexão-sistematização para que possamos (com)partilhar, dizer a palavra ao outro, falar do que temos feito e refletido. Segundo Freire “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação a reflexão sobre ela, é a mesma dialética que se desenrola entre o fazer e o saber, entre a linguagem e a ação, a palavra e o trabalho, porque não pode haver pronúncia no mundo sem a consciente ação transformadora sobre este” (FREIRE, 1980, p. 50).

Hoje os educadores sentem uma necessidade além da ação/ reflexão que é a da sistematização dessa ação refletiva, os que não o fazem relatam certa angústia por não fazê-lo e os que já fazem sentem-se orgulhosos em fazê-lo.

Aqui nós procuramos sistematizar tudo, todas as nossas capacitações, trabalhos de estagiários, monografias, dissertações, teses até estrangeiras, tudo que nasce no Axé procuramos sistematizar, essa sempre foi a orientação do Cesare, anualmente fazemos um relatório escrito de todas as nossas atividades, está tudo na biblioteca pode ver” (S1, SALVADOR).

6.2 DIRETIVIDADE

Como educador você só pode manter uma atitude não diretiva se você tenta fazer um discurso falaz, isto é, um discurso a partir da perspectiva da classe dominante. Somente nesse discurso falaz um educador pode falar a respeito de uma falta de direção. Por quê? Creio que isso se deve a que não há verdadeira educação sem uma diretriz. Na medida em que toda prática educativa transcende a si mesma, supondo um objetivo a ser atingido, não pode ser não diretiva. Não existe prática educacional que não aponte para um objetivo; isso prova que a natureza da sua prática educativa tem uma direção (FREIRE, 1994, p. 86).

Somos cobrados de todas as partes. O poder público nos quer retirando as crianças das ruas quase que a força, a população não quer conversa nem afeto entre os educadores e os meninos que estão na rua. Pensam que nós somos polícia, mas nós trabalhamos com afeto, com diálogo, com o ser humano e as necessidades dele, com educação (P1, POA).

Na verdade nunca disseram para nós o que devemos fazer, não temos um código de ética, nada, então, às vezes parece que cada um vai fazendo do seu jeito, uns acham que devem fazer com o estatuto sempre na mão, outros acham que devem usar a Psicologia, outros acham que devem ensinar, a FASC³¹ nos manda retirar as crianças e adolescentes, às vezes é muito confuso ser Educador Social de Rua (P4, POA)

Mesmo que ninguém lhes diga, mesmo sendo cobrados de todos os lados eles conhecem o seu papel, sabem de onde falam, o que deve ser feito, sua prática, seu saber, sua experiência em educar olhando nos olhos do menino, faz desse encontro, dessa vivência existencial um ato de mediação, que por vezes num primeiro olhar pode-se achar até sem direção, mas ao pararmos para olhar atentamente vemos uma direção em sua prática educativa, ainda que essa não seja oficial.

Comprendemos através das falas e vivências dos Educadores Sociais de Rua que apesar de suas tentativas, muitas vezes isoladas, há hoje um distanciamento entre a prática da Educação Social de Rua e os fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social hoje estudada no Brasil.

³¹ Fundação de Assistência Social de Porto Alegre.

Nossa tarefa é ser mediador, fazer suscitar o desejo no menino, ele volta a ter sonhos, vontades, nosso fazer é educar, fazê-lo voltar para vida em sociedade e contribuir de alguma forma para sua inclusão, apesar de respeitarmos o tempo dele, sabemos que o lugar de criança não é nas ruas, não podemos nos acomodar com isso (S3, SALVADOR).

Através de suas falas compreendemos, que os mesmos caminham na direção da mediação pedagógica “educando-se entre si, mediatizados com o mundo” (FREIRE, 1978, p. 33), nessa mediação está presente a problematização, uma problematização como diria Freire cheia de amorosidades onde o diálogo se faz essencial.

Eu não sei de fato qual o nosso papel, quando fiz concurso para prefeitura de POA o edital dizia que o concurso era para ser monitor, o que está em meu contracheque até hoje, como já atuava em movimentos comunitários e precisava de um emprego público resolvi fazer, de direito somos monitores, de fato nos denominamos Educadores Sociais. [...]

[...] Eu não monitoro pessoas, educo pessoas, isso é claro para mim, mas as pessoas e muitos educadores ainda confundem isso. Não há na prefeitura nada escrito sobre o nosso papel. O que temos de oficial é o edital do concurso realizado há 16 anos, que é completamente equivocado quanto ao nosso papel (P3, POA).

[...] aqui todo mundo sabe do seu papel, somos todos educadores, não importa sua graduação, do presidente à faxineira da instituição, somos todos educadores, todos precisamos de formação, aqui ninguém é contratado para ser advogado, professor ou assistente social, todos são contratados pelo Axé como educadores, o Axé nasceu assim e eu acho isso saudável (S3, SALVADOR).

Diretividade, no entendimento de Freire, seria um caminho viável que possibilitasse o educando a se emancipar. Essa é uma prática empreendida por um educador que sabe qual é o seu lugar, o fato de não sabê-lo despotencializaria sua ação com os educandos que estão nas ruas. O aporte teórico da Pedagogia Social, possivelmente potencializaria essa ação nas ruas. A educação libertadora de Freire consolidará por meio de práticas diretas que põe às claras a educação que defende quem é e o que pretende sem neutralidades ou eterna confusão de fazeres. Percebemos que a ação do Estado despotencializa e reprime o educador, quando não deixa claro seu papel diretivo de educar.

Nas falas acima percebemos que alguns educadores sabem exatamente qual é o seu papel e outros nos falam da confusão de papéis existente, o que a sociedade espera e cobra deles, no entanto mesmo em meio a essa confusão compreendemos através de suas falas que eles sabem de onde falam, qual é o seu lugar, ainda que não esteja nele. O objetivo da Pedagogia Social é que cada educador tenha claro o seu papel, onde está, o que faz e porque faz.

6.3 AMOROSIDADES

A metodologia utilizada pelo Educador Social difere da metodologia utilizada pelo educador escolar, pois ela necessariamente precisa ser amorosa. “O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. Não há educação sem amor [...] não há educação imposta, não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não respeita (FREIRE, 1989, p. 29).

Professores e Educadores Sociais educam, mas há uma diferença: O primeiro visa a uma educação mais formal, com matérias escolares de matemática, português, etc. Já os Educadores Sociais atuam como eternos aprendizes, ensinando e aprendendo todos os dias através de uma leitura de vida, com um olhar mais micro e macro conforme a história de cada indivíduo que chegam até nós (S1, SALVADOR).

O amor transformado em amorosidade é uma condição emergente na tarefa de ser Educador Social, é essa condição que o leva a buscar seu educando onde quer que ele esteja, ouvindo-o sob todas as formas, valorizando aquilo que o educando traz, mesmo se sentindo desvalorizado em relação aos outros educadores, fazem a reflexão sem afetar sua amorosidade, portanto “a minha abertura de querer bem significa a minha disponibilidade e alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser arestoso e amargo (FREIRE, 1999, p. 160). “A amorosidade compartilhada proporciona dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência para viver com justiça nesse mundo. Afeto como compromisso com o outro. É vida, vida com pessoas, profundo amor ao mundo e aos homens” (FERNANDES, 2008, p. 37-38)

Bem, começa que professor é mais valorizado pela sociedade e até pelo poder público, como se explica: o educador trabalha bem mais e ganha bem menos na mesma prefeitura? Professor quando chega para dar aula os alunos já estão ali na sala, o educador tem de sair à procura de cada um, educador trabalha, no sol, no frio, professor, não, tem sempre a salinha dele e a mesa maior é dele. Mas com tudo isso, gosto de ser Educador Social, de sair atrás do guri, de saber que ele está conversando comigo porque quer, se está me ouvindo é porque gosta, nada o prende a mim se não o vínculo que nós construímos, sem isso não sou nada, sem conversar, sem ouvir o guri não sou educador, e esse guri eu sei que me valoriza (P4, POA).

Por exemplo, tem uma situação em que uma professora trabalhando lindamente num projeto de ciências, pergunta aos meninos, fazendo um levantamento prévio do conhecimento deles, sobre o que eles sabiam sobre os mamíferos. E conversando sobre os mamíferos aparece a questão do conceito, de um dos meninos trazendo a sua informação.

[...] seu conhecimento diz que os seres humanos eram ratos, que passaram por um processo de evolução e tinham criado asas e virado um morcego. O professor sem nenhuma maldade, desavisado, diz para esse menino que essa história é uma mentira e esse menino fica com muita raiva, fica mal na sala de aula e pede para ir embora.

Depois fomos descobrir que a questão toda, que estava em jogo, era que a informação que ele trazia tinha sido passada a ele pelo avô e que aquele conhecimento informado era muito importante, que marcava para ele uma relação, talvez com o único homem que algum dia deu atenção a ele e contado, partilhado alguma história.

Então, esses cuidados que são peculiares dentro da prática do Educador Social, essa atenção àquilo que a criança traz de cultural, de esquema subjetivo, as repetições que essas crianças vivem na relação com determinados adultos, cuja exploração transportam vida a fora, por exemplo, fazendo relações de transferência para o professor com base nisso. Se eu quero construir conhecimento com meu educando preciso ouvi-lo, preciso saber da história de vida dele, se não, não rola (S3, SA).

Aqui em POA tem uma escola para guris de rua, a escola Porto Alegre. No início da administração petista, quando a escola foi criada, era tri-bom, nós educadores da FASC saíamos com os educadores da educação, construíamos o vínculo juntos e podíamos entrar na escola sem muita burocracia. Hoje as coisas mudaram, só vai para escola Porto Alegre quem está na rede, no abrigo, daí perdemos o contato com o pessoal de lá, não temos autonomia mais para encaminhar nenhum menino, me parece que a escola não é muito bem vista, mas o pessoal lá luta para não acabar. Na verdade, aquela escola surgiu só para existir por um período, pois não se queria um gueto para os meninos, era uma fase de transição, mas existe até hoje, para as crianças dos abrigos e outras crianças pobres fora de faixa, eles trabalham com EJA e oficinas, é uma escola diferente, adianta isso? (P4, POA).

Nós queremos nossos meninos na escola, na mesma escola que foi construída para meu filho, mas essa escola não é boa nem para o meu filho. O que fazemos então? A gente trabalha com o desejo do menino de estar nessa escola enquanto lutamos pela transformação dela. Aqui, para participar de qualquer oficina do Axé, o menino tem de estar na escola, nós o conquistamos de volta para a escola e o acompanhamos para que não saia de lá. Não queríamos uma escola para os meninos de rua criada pelo Axé, seria até mais fácil, mas estaríamos discriminando, queríamos para os meninos a escola que é de todos, se essa escola não está boa, vamos lutar para que melhore, mas o lugar do menino é nela (S2, SALVADOR).

Tivemos uma experiência muito interessante aqui em Salvador. Os Educadores Sociais foram para dentro da escola, sim para dentro da escola, para trabalhar junto com o professor, mas com um fazer diferenciado. Ele ia até onde o docente não podia ou não compreendia, e eles aprenderam com nossos educadores e nós com eles, foi o que eu poderia dizer uma experiência de sucesso, que está devidamente relatada e sistematizada nos relatórios do projeto Axé, foi um projeto piloto muito bem sucedido, mas que acabou com a mudança de governo, estamos sujeitos a isso, principalmente o projeto Axé que se posiciona politicamente (S1, SALVADOR).

O fazer diferente nos fala das várias pedagogias que Freire nos diz que devem existir, a pedagogia, portanto, refere-se a um conjunto de saberes vinculados à prática. Na obra de Paulo Freire, o termo pedagogia aparece no título de diversas obras, indicando que para ele não existe uma pedagogia. Existem pedagogias que correspondem à determinadas intencionalidades formativas e se utilizam de instrumentais diversos (STRECK, 2008), dentre eles a amorosidade como uma potencialidade educativa, uma amorosidade compartilhada, que

significa comprometer-se consigo e com o outro e que nos faz produzir quantas pedagogias forem necessárias para dar existência digna ao humano.

Em alguns momentos sinto na fala dos educadores o desejo de falar aos educadores escolares, de estar com eles, para dizer-lhes que outra pedagogia é possível, que a pedagogia que vem sendo praticada atualmente nas escolas não consegue fazer feliz o educando e é preciso mudança, é preciso comprometimento com o educando. O Educador Social não quer o fim da escola, mas a mudança dela, e uma mudança que ocorra de tal modo onde caibam todos, onde é pensada para todos.

Assim é composto o cotidiano desses educadores dos conceitos que emergem de suas falas, ouvir suas falas e relacioná-las as falas de Paulo Freire constituiu-se um exercício interessante. Através de suas falas compreendo a importância da Educação popular e das proposições freirianas no *quefazer* dos educadores sociais pesquisados, apesar de não terem uma leitura aprofundada em Paulo Freire, os educadores colocam em suas falas conceitos freirianos que determinam seu fazer ao desvelar-se a mim que me faz refletir como eles conseguem fazer essas aproximações, nesse sentido Freire me responde:

se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso [...] Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele, capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação, um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1979, p. 16-17).

O comprometimento desses educadores é com o fazer, com o transformar, com o desenvolvimento do humano, por isso ocorre a identificação com as categorias freirianas mesmo sem tê-las lidos com profundidade, dessa forma, mesmo não sendo educadores de formação pedagógica eles conseguem nos dizer do que o educando precisa, qual a escola que necessitaria está inserido e do que necessidade para continuar nessa escola, o comprometimento amoroso, que desafia o educador ouvir seus educandos, seria um guia de sentido essencial. Posso compreender também que os educadores em nenhum momento abrem mão da escola para seus educandos que estão em situação de rua, mas a escola que parecem querer através de suas falas é a escola que Freire nos fala sobre a boniteza na Escola:

Escola é...
 O lugar onde se faz amigos,
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é, sobretudo, gente,
 Gente que trabalha, que estuda,
 Que se alegra, se conhece, se estima.
 O diretor é gente,
 O coordenador é gente, o professor é gente
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida que cada um
 Se comporte como colega, amigo, irmão
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.
 Nada de conviver com pessoas e depois descobrir
 Que não tem amizade a ninguém,
 Nada de ser como tijolo que forma a parede
 Indiferente, frio, só
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade,
 É criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!
 Ora, é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil
 Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se,
 Ser feliz

6.5 DIALOGICIDADE

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria da existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens sejam transformados em “seres para o outro” por homens que são falsos seres para si. É o que o diálogo não pode tratar-se numa relação antagônica. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis. (FREIRE, 1992, p. 73).

O diálogo é o nosso ponto chave, a relação dialógica em que o educando é uma pessoa de direito, visto como um cidadão, momentaneamente privado dos bens de consumo, mas um cidadão que fala e é ouvido pelo Educador Social de Rua. A Pedagogia do Desejo nos leva a suscitar o desejo de ser em nosso educando, acreditando nele como pessoa humana, ouvindo-o de todas as formas (S3, SALVADOR).

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (JASPER). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticas na busca de algo. Instala-se assim, uma relação de simpatia entre ambos. Só ai há comunicação (FREIRE, 1983, p. 115).

6.6 A RELAÇÃO SE HORIZONTALIZA SEM PERDA DE AUTORIDADE

Sabemos que os sujeitos que dialogam recusam-se a posições dogmáticas e se abrem ao outro ao novo. Admitem que, na familiaridade há coisas a ver, a dizer, a descobrir, por isso, estão sempre prontos a rever o estabelecido, sempre prontos a escutar um ao outro como quem ouve música nos ouvidos. Nessa perspectiva a Pedagogia do Oprimido, Freire (2004, p.79) afirma “que ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa-se a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Portanto para que o conhecimento ocorra, mesmo quando o sujeito está só, é preciso dialogar, quanto mais o sujeito pergunta indaga a si próprio, nos diz Freire, tanto mais sente que sua curiosidade frente ao objeto. Para Freire, portanto o diálogo é vital para o conhecimento e para organização política de um povo em processo de libertação, portanto acreditar no outro, respeitá-lo como pessoa, como sujeito, são condições sem as quais a relação dialógica torna-se impossível, o diálogo enfim é um processo essencialmente humano.

[...] o Educador Social é muito diferente do professor da escola, aqui se nós quisermos a atenção do nosso educando não adianta gritar, não tem como ameaçar com a pauta, colocar para fora, não, aqui temos de nos aproximar do nosso menino, chegar perto dele, tocar sem nojo, e querer saber de sua história, só assim conseguimos educar, na escola parece que os professores tem medo ou nojo da criança, por isso ela não fica lá (P5, POA).

O diálogo não impõe, não domestica e não deposita verdades nos seres humanos, favorece a descoberta, a construção do conhecimento, e para haver diálogo é necessário aproximar-se do ser humano com o qual eu dialogo. Dussel (LUDWIG, 1993; LIBERALESSO, 2004) vê o diálogo ou o saber ouvir a palavra reveladora do outro como o momento constitutivo do pensamento, como criatividade positiva.

Não vamos para rua à toa como muitos pensam, tem gente que diz que o professor da escola tem planejamento, o Educador de Rua, não, temos planejamento sim, toda vez que saio na rua com meu companheiro a gente sabe o que quer, temos objetivos

a serem atingidos com nossos guris, eles passam a ser um problema nosso, por isso estamos sempre procurando nossos alunos, ouvindo-os em suas demandas, amando aquela guria e aquele guri tendo esperança que ele vai deixar as ruas e poder ser criança (P1, POA).

Freire (1983), ao referir-se à educação dialógica a ao diálogo, afirma, insistentemente, que não há diálogo sem um profundo amor ao mundo a aos seres humanos; que não há diálogo sem humildade, sem uma intensa fé dos seres humanos no seu poder de criar e recriar, bem como, sem esperança, pois é pela esperança que a eterna busca é possível. Em suma, o diálogo é possível mediante um pensar existencial onde o outro é importante como humano.

Olha Jacyara, o educador pode até não querer, mas a partir do momento que se propõe a conquistar aquela criança e adolescente que está na rua, ele vira uma referência, é como se a criança estivesse se afogando e de repente aparecesse alguma coisa em que ela pudesse se agarrar para se salvar; não estou falando que o educador é a salvação da criança, mas estou te dizendo que o educador é uma referência importante que ele encontra nas ruas, é alguém que de alguma forma ele sabe que pode contar ele sabe que está lá para escutar o que ele quer dizer, ele sabe que pode ajudá-lo (P5, POA).

Escutar é uma qualidade do humano, mas diferente de ouvir, quando o Educador Social se propõe a escutar o educando ele está desenvolvendo simultaneamente a capacidade de compreendê-lo, escutar é uma tarefa que é aprendida a cada dia pelo educador que está nas ruas, é um abrir-se à criança ao adolescente em situação de rua, isso envolve reflexão posicionamento constante; [...] é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 1999, p 135).

Quando iniciei como educadora de rua, eu não sabia de muita coisa, mas eu queria ajudar as crianças a saírem daquela condição, eu queria e ainda quero que elas saibam, que sintam que podem contar comigo, às vezes adoeço sim, porque acho que o poder público as ignora, quando chegamos aqui com as emergências de rua, as pessoas que estão atrás da mesa sempre nos mandam acalmar a ansiedade, como acalmar? Sou eu que escuto as histórias dessas crianças, que olho em seus olhos, então a referência não é a FASC, sou eu (P4, POA).

Nas vivências dos Educadores de rua percebo o constante exercício da escuta que implica tolerância, humildade e sensibilidade para valorizar a nossa própria capacidade de perplexidade e admiração diante do movimento da indignação amorosa; que os aproxima e convida o educando ao diálogo amoroso – não o que somente tece declarações de amor ao outro, mas o que possibilita dialogar afetivamente com as divergências, afetando-nos e causando transformações pessoais. Neste instante o educador passa da mera curiosidade para na curiosidade epistemológica, ele escuta o outro por considerá-lo sujeito de direitos, sujeitos

que possuem um saber válido. A escuta social é uma escuta diferente porque tem o poder de transformar tanto quem ouve quanto quem escuta.

Enquanto você não tiver o conhecimento de que aquela criança tem um saber, você vai fazer caridade, você vai resolver suas culpas sociais. Eu conheço muita gente que trabalha com pobre, mas o dia que a pobreza acabar essas pessoas vão ter problemas, terão que arrumar um lugar para ir, não terá pobre para oferecer alimentos, dar comida. Você tem que interagir, não para fazer interrupções, não para entender como é aquela criança, mas para entender junto com ela que mundo é esse, que necessidade é essa e porque a situação se encontra desse jeito. Então, para nós, a criança que está nessa situação é resultado da organização da sociedade, da estrutura da sociedade e a sociedade é estruturada de forma violenta (S3, SALVADOR).

Colocar-se como um recipiente aberto, aceitando os depósitos, disponibilizar-se sem ansiedade, evitando julgamentos prévios. Aprendendo o caminho do diálogo com aquele sujeito, observando a forma como fala (tom de voz, que emoção passa...), depois de tudo isso vamos ao esforço da síntese a fim de tentar compreender a verdade do sujeito (S1, Salvador).

Educador para mim é aquele que tem a paciência de sentar e ouvir, que verdadeiramente se importa com a criança e o adolescente, que percebe que tem algo a aprender e a construir com aquela criança e adolescente (P5, POA).

A escuta do Educador Social, a escuta de que fala a Pedagogia Social, certamente vai além da capacidade auditiva de cada um, é uma escuta diferenciada porque na escuta social o educador se propõe a escutar além das palavras, é a escuta humanizante na qual o educando não é um mero cliente, mas um ser humano cheio de possibilidades. Freire nos diz que “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar no sentido aqui discutido significa a possibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer evidentemente que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 1999, p. 135).

Eu não sabia escutar, quando fui trabalhar nas ruas pensei: nossa, tenho um monte de conselho para dar a esses guris. Engano meu, eles não queriam meus conselhos, eles queriam ser ouvidos e como eu pensava que ia falar sem ouvir? Meu Deus, hoje vejo como era ingênua! Mas nos jogaram nas ruas sem falar nada. Hoje sei que se eu não escutar, não vou conseguir fazer nada e o legal é que quando escutamos a criança ela também nos escuta, ela também ouve nossa história de vida e isso é legal, essa troca. Às vezes saio de casa aborrecida com alguma coisa, mas quando chego na rua e escuto esses guris e eles me escutam volto diferente e diferente de muitas formas, às vezes vibrando por uma conquista, ou revoltada com a sociedade, ou me achando nada por não conseguir fazer nada, ter de sair do local e deixar a

criança na rua, ouvir sua história e não ter nada para fazer é doído demais (P1, POA).

Todos os educadores ressaltam o diálogo como um dos pontos mais fortes da pedagogia que praticam, a importância de aprender a escutar os meninos/as e a devolver essa escuta, problematizada, em forma de questões, ajudando o educando a situar-se no mundo, valorizando suas histórias, sua cultura, estabelecendo com ele uma verdadeira caminhada pedagógica e a partir daí ir gerando um conhecimento novo, percebo de maneira clara em suas falas a vontade de fazer conhecimento por meio do diálogo, que é uma escuta social, não é um ouvir clínico, um ouvir de escuta de sons, mas é um ouvir do Educador Social, que consegue ouvir o seu educando e sua cidade.

[...] É importante aprender a escutar os guris e gurias e a devolver essa escuta problematizada em forma de questões, ajudando o educando a situar-se no mundo estabelecendo com ele uma caminhada, e nessa caminhada vai se produzindo mudanças, ampliando o conhecimento [...] (P3, POA).

Quem não tem paciência para ouvir vai procurar ser outra coisa, menos Educador Social de Rua, porque o educador tem de ouvir, ouvir, ouvir e ouvir, não somente com os ouvidos, mas com todo o corpo, com toda emoção, ele precisa dialogar, ouvindo e escutando e tudo isso tem de ser feito com muito prazer, porque a criança que está diante de nós sente quando nosso ouvir é verdadeiro (Valda Axé).

Ouvir para Freire é uma atitude pedagógica é um saber escutar educador. Para o Educador Social de rua essa virtude pedagógica é essencial, exigindo um constante exercício de aprender a ouvir, escutando pacientemente o que o educando fala, sem julgamentos, mas, no entanto escutando de forma crítica, para Freire o ato de ouvir credencia o educador ao diálogo com o educando, não sobrepondo seu discurso. O ouvir do Educador Social de Rua é um ouvir com respeito, mas não se omitindo de discordar, de emitir opiniões sem arrogância, Freire (1993, p. 89) nos diz que “ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento das decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade”.

Não posso ser Educador Social sem me propor a ouvir o que a cidade está falando para mim, sem ouvir suas histórias, sem senti-las pulsar dentro de mim. Aqui no Axé cada educador tem um compromisso com sua terra, com sua cidade e tendo esse compromisso com sua cidade ele terá também o compromisso humano com o menino que está nas ruas. Irá ouvi-lo, chegar perto dele sem medo, pois ele é gente de sua gente, irmão de terra, então o diálogo que preciso sempre está se estabelecendo e vai além do outro que se coloca diante de mim, o diálogo é também com a cidade (S2, SALVADOR).

O diálogo para o Educador Social de rua constitui-se numa das categorias centrais de sua *práxis*, o diálogo e que enche de dignidade o ser Educador Social, este que sabe que é preciso

ouvir o outro, estar atento a cada palavra, cada gesto linguístico, deixando o outro dizer e fazer o mundo, a coerência metodológica do Educador Social de Rua está sempre pautada no diálogo com o menino e menina que se coloca diante dele. Estabelecer um diálogo crítico, criativo em relação àquela existência humana que é o educando é parte essencial do trabalho do Educador Social de Rua. Saber escutar é um dos saberes necessários quando se está nas ruas, escutar não só o educando, mas a sua cidade.

É preciso que o Educador Social de Rua crie espaços de escuta, sem agenda específica, sem sermão, sem moralismos, fazendo uma retomada da história de vida do educando e da história iniciada com a relação educador/instituição.

Os registros sobre tudo isso são de grande importância para o educando, porque existe um registro cuidadoso sobre sua história de vida, e alguém se importa com ele. Contando a sua história, do seu ponto de vista, o educando vai se colocando como protagonista, deixando aflorar a sua subjetividade.

6.7 CONHECIMENTO

Quando falo no conhecimento presente na prática do Educador Social, falo do conhecimento que gera vínculos e metodologia. A educação é um ato de conhecimento. E na Educação Social, por meio da relação dialógica entre Educador Social, educando e objeto cognoscível a proposta pedagógica de Freire centraliza-se na dimensão do conhecimento. Conceber a educação Social efetivamente como um espaço de construção do conhecimento é condição para a ressignificação da própria Educação enquanto conceito. Neste sentido, o pensamento de Freire, traz elementos provocadores e desafiadores nesta perspectiva, reafirmando a Educação Social como possibilidade para desencadear um processo de construção do conhecimento, respeitando suas peculiaridades.

O olhar sobre o Educador Social implica noutras questões de ordem político-pedagógicas. A discussão sobre os problemas sociais, causadores de boa parte das mazelas que vemos, como a fome, gravidez precoce e indesejada, AIDS e drogas, e os problemas gerados pela falta de colocação de limites pelos pais às crianças e aos adolescentes. Mesmo interligadas entre si cada questão exige um olhar específico, um conhecer específico da experiência do menino (S3, SALVADOR).

Para o professor Carlos Alberto Torres (2001, p. 244), Freire introduz uma perspectiva epistemológica na pedagogia. Como Dewey, ele acredita que o “conhecer” emana de experiências vividas, e não simplesmente de uma compreensão, racional e “abstrata” - que, quando adequadamente reconhecida e implementada, com certeza não pode fazer outra coisa senão enriquecer a experiência vivida. O levantamento de problemas em educação, que leva vantagem sobre os modelos educacionais de resolver problemas, começa pela descoberta da teoria oculta na prática do agir humano e dos movimentos sociais. A perspectiva epistemológica de Freire procura, por sua vez, produzir novo conhecimento, que irá guiar, inspirar, redefinir e ajudar a compreensão da prática. Mas esta teoria desconhecida ainda não foi elaborada. Ela tem que ser descoberta, construída ou recriada num diálogo inteligente entre a lógica da teoria social crítica e/ou da estética da poesia e literatura e as demandas das práticas carregadas de tensão, complicadas e contraditórias.

Olhe, me desculpe a expressão, mas um dos maiores orgasmos pedagógicos é o dia que o menino convida o educador para ir visitar a família. Aí o educador tem de ser suficientemente competente para entender esses movimentos internos e potencializar isso. Porque se ele quiser, consegue dar instrumentos ao menino para se sentir mais seguro. No momento que esse menino chega até nós dentro do namoro pedagógico, do diálogo, e começa a colocar que quer trabalhar, que quer estudar, que quer isso, que quer aquilo outro, o educador vai devolvendo essas perguntas e dizendo como é que ele pode fazer isto, que caminhos ele acha que podem ser encontrados juntos, para resolverem essas questões. Não há um tempo definido para esse processo de que o menino se torne sujeito. Este tempo é do menino. O namoro pedagógico é o momento da interferência no ritual do menino, ou seja, trabalha para a construção de um ritual comum (S3, SALVADOR).

A proposta pedagógica freireana requer um educador problematizador, pois se trata de uma pedagogia da pergunta, uma vez que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2000, p. 52). O verdadeiro conhecimento para a Pedagogia Social e que deve ser praticado pelo Educador Social, vai além do mecanicismo muitas vezes praticados na escola, não pode existir na relação Educador Social educando aquele que conhece e aquele que ignora, o conhecimento é construído nas relações entre educador educando, são sujeitos que dialogam e conseguem agir sobre o cotidiano, desvelando os fenômenos que a eles se apresentam na tentativa persistente e insistente de transformação da realidade.

Para Freire (1992, p. 27), o conhecimento “exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo”. O conhecimento requer sua ação transformadora sobre a realidade, demanda uma busca constante, implica em invenção e reinvenção, reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim,

percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é a tarefa do sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

Na paquera pedagógica criamos vínculos, que são o principal objetivo da paquera pedagógica: o estabelecimento das bases para um diálogo pedagógico. A paquera pedagógica trabalha esse vínculo, aproxima-se com o olhar para permitir a aproximação com o corpo. Durante esse período não é possível fechar programações, então trabalhamos com estratégias, alguns jogos, algumas atividades, mas sem ter segurança de que isso vai se efetivar. Nesse momento nos sentimos impotentes, sem saber muito bem o que fazer. Ainda estamos em um momento frágil para o estabelecimento de compromissos (S3, SALVADOR).

Gomes da Costa (1991), na perspectiva da pedagogia da presença, uma pedagogia inventada, no dizer de Freire, nos diz que a construção de um vínculo forte e significativo é essencial a vida da criança e do adolescente que se encontra nas ruas nesse sentido nos diz:

a confiança da relação entre educador e educando do ponto de vista da pedagogia da presença, é baseada na reciprocidade [...] entendida como uma interação entre duas presenças que se revelam mutuamente, aceitando-se e comunicando (de um para outro) uma nova consistência, um novo conteúdo, uma nova fortaleza, sem tornar necessário que a originalidade inerente de cada um seja posta em risco ainda que levemente. A reciprocidade [...] explica esses processos que surgem inesperadamente, quando todas as esperanças razoáveis parecem ter desaparecido. Por trás destes resultados, há sempre uma pessoa-chave que foi capaz de desenvolver uma relação pessoal com o jovem, que ensinou a ele valores em que ele já não tinha razão para acreditar. Alguém entendeu e aceitou as experiências de vida da criança e comunicou claramente sua solidariedade e a força do agir (GOMES DA COSTA, 1991, p 31).

Apesar de todos os percalços e falta de formação, os educadores de uma maneira geral nos falam da importância do vínculo na relação com o seu educando que se encontra nas ruas, me falaram o tempo todo da importância em se respeitar a presença do outro, vemos aí um risco existencial a que o educador está sempre exposto, pois o respeito à presença significa dizer respeito aos valores das crianças e adolescentes que se encontram nas ruas e muitas vezes esses valores vão de encontro com os valores do próprio educador, nessa hora ele fica vulnerável e precisa estar aberto às transformações.

No Axé somos todas e todos educadores, temos uma única motivação, que é clara e assumidamente política, em que não há lugar para agremiações partidárias ou religiosas. Queremos apenas contribuir com a construção de uma *PÓLIS*, ou seja, de uma nação mais justa e acolhedora. Somos, portanto, orgulhosamente laicos em nossa atuação e imbuídos de espiritualidade, como manifestação da essência multifacetada e ao mesmo tempo da unicidade do ser humano. Somos as filhas e os filhos do sonho e do desejo, convictos que só assim seremos seres autenticamente vivos. Nosso compromisso é com a vida aqui e agora. Cotidianamente encontramos nossas crianças e jovens e, solidariamente com eles lutamos para que não sejam cidadãs e cidadãos do futuro, e sim sujeitos de seu próprio e irrenunciável hoje. Somos as silenciosas testemunhas da Ética e os gritantes fluidores e produtores da

estética. Lutamos paradoxalmente pelo nosso fim, queremos ver tudo isso se transformando em política pública. Queria apenas provar para o Estado que o impossível é possível quando temos um sonho (Cesare de Florio La Rocca, presidente do projeto Axé, SALVADOR).

A neutralidade, a não – atuação, a omissão, não fazem parte da atuação do Educador Social pensado pela Pedagogia social, não se produz conhecimento sem posicionamento claro diante das injustiças e desigualdades a que estão submetidos os educandos em situação de rua, devido a este fato a posição política do Educador Social é fundamental na construção do conhecimento com o educando.

[...] coisa impossível, acinzentada e insossa [...] que é mesmo a minha neutralidade se não a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor e optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? O que se coloca á educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode [...] (FREIRE, 1999, p. 126).

Posso sentir dessa forma uma íntima ligação do conhecimento com a não neutralidade, com a capacidade de indignação frente às injustiças humanas. Se acredito que o conhecimento é a construção coletiva mediada dialogicamente, que deve articular dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa crítica, acredito também que em nenhuma hipótese pode existir conhecimento no mar da neutralidade, não o conhecimento que a Pedagogia Social acredita e que o Educador Social tem praticado. O processo de construção do conhecimento implica uma relação dialógica (FREIRE, 1977; 1983). Faz-se necessário propor aos sujeitos o desafio de cultivar uma postura dialógica e crítica diante do mundo, que os faça ter compromisso em assumir-se enquanto seres epistemologicamente curiosos diante dos fatos, realidades e fenômenos que constituem seu próprio mundo.

[...] a aproximação com o menino sempre é muito interessante, às vezes passamos dias só de longe, ele nos observa e nós o observamos, a princípio, nos olha de longe sem muito interesse e aos pouquinhos, bem aos pouquinhos começa a se aproximar, a se chegar, a sorrir para nós e cada fase dessa é bem comemorada pela equipe, é coisa de paquera mesmo, acredite, só que é paquera pedagógica, mas os princípios são os mesmos (P1, POA).

[...] quem é educador de rua, tem de ir à rua para ver a criança e o adolescente que estão lá precisando de ajuda, precisa tentar entender porque escolhem dormir nas ruas com todos os perigos, enfrentando o nosso inverno que é muito rigoroso, para entender temos de escutar suas histórias sem julgamentos (P5, POA).

O SER humano é essencialmente diferente das demais espécies e isso fascinava Freire. O ser humano não nasce pronto, é incompleto até a morte, sendo que cada indivíduo necessita se fazer, decidir o que virá a ser (FREIRE, 1984, p.65), por isso escutar, criar vínculos com esses seres da incompletude sem julgamentos é algo quase mágico que nos permite ter esperança e sermos criativos em nossas metodologias. Nas ruas não valem contatos unilaterais, precisamos de diálogo, conquistas, vínculos para aprender e ensinar e assim construir junto com o educando o conhecimento necessário a transformação de suas realidades.

É importante para nós educadores a teoria, pois os textos levantam uma provocação acerca de como nós, enquanto educadores exercitamos a leitura, a escrita a compreensão e a produção do conhecimento, sendo que é de fundamental importância para o educador estimular no educando o prazer da leitura, sem perder de vista que não é possível estimular sem estar estimulado, então de alguma forma a formação do Educador Social de Rua é muito importante. Aqui no Projeto Axé temos um andar inteiro como centro de formação, temos uma biblioteca, não para tornar o Projeto Axé mais bonitinho, mas é para dizer e mostrar a todo educador e educando o quanto a teoria é importante na formação dele (S3, SALVADOR).

A educação é um processo de conhecimento no qual todos ensinam e todos aprendem. Um processo criador e recriador. Os sujeitos que dialogam se abrem para o novo e sabem que há sempre algo a interpretar, descobrir, aprender, dizer, compartilhar. São abertos a questionamentos e não temem conflitos. Quanto mais o sujeito pergunta, mais sente que a sua curiosidade não se esgota. Nesse aspecto a teoria impulsiona de maneira forte o processo de conhecimento o desvelar da prática. Segundo Freire “o homem como ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente seu saber. E é por isso que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo. Há, portanto uma sucessão constante de saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo” (FREIRE, 1992, p. 47). As palavras de Freire nos fazem entender o quão importante a formação é na vida do Educador Social, a teoria para uma prática tão mutante, quanto a prática do Educador Social que precisa estar sempre atento ao novo saber latente em sua profissão sem esquecer do novo saber nasce do velho que não pode ser ignorado.

Olhe, sinceramente, não sei definir o que é Pedagogia Social ou Educação Social, sou da Psicologia, mas eu acho que é isso que nós fazemos, trabalhar com o social numa perspectiva não assistencialista ou religiosa, mas educativa. Acho que eu precisava aprender mais sobre essas coisas, eu sinto falta de teoria nessa área (P1, POA).

A Pedagogia Social é mais abrangente, ela organiza a Educação Social de rua digamos assim. Aqui no Centro de Formação, por exemplo, nós seríamos Pedagogos Sociais, apesar de todo mundo aqui ter consciência de que é educador, mas eu acho

que no Centro de Formação, enquanto articuladores desse saber somos pedagogos, agora, quando estamos nas ruas com os meninos e meninas, somos educadores, penso assim, mas acho que tudo isso é um conhecimento que ainda está sendo construído, acho que tem muitas conclusões ainda a se chegar (S1, SALVADOR).

A prática educativa social deve ser coerente com o dizer e o fazer, sendo o fazer mais significativo, principalmente quando se tem a consciência que esse fazer é um fazer ainda em construção, que está sendo tecido em junto com o educando. Nessa construção o Educador Social ainda se permite agir de forma democrática, unindo seu conhecimento ao do educando.

O conhecimento é a construção coletiva mediada dialogicamente, que deve articular dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica. O processo de construção do conhecimento implica uma relação dialógica (FREIRE, 1977; 1983). Faz-se necessário propor aos sujeitos o desafio de cultivar uma postura dialógica e crítica diante do mundo, que os faça ter compromisso em assumir-se enquanto seres epistemologicamente curiosos diante dos fatos, realidades e fenômenos que constituem seu próprio mundo.

Ainda nesse sentido Vygotsky afirma que construir conhecimento decorre de uma ação partilhada, que implica num processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. A heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando conseqüentemente as capacidades individuais. As relações sociais se convergem em funções mentais (VYGOTSKY, 1991).

6.8 ANUNCIA/DENÚNCIA

“Não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 1987, p. 78). Em todos os diálogos estabelecidos com os educadores sociais, não percebi em suas falas denunciamento, mas anunciamentos, isto é, chamamentos que denunciavam; denunciavam um não olhar para o ser Educador Social de rua. Desvelaram o tempo todo o risco muitas vezes esquecido no dia a dia de sua profissão, ao mesmo tempo que anunciavam possíveis soluções.

Antes havia um cuidado para conosco, havia uma preocupação. Antigamente nós estudávamos a rua, nenhuma ação que acontecia ficava na rua, a gente trazia para o

grupo e fazia um estudo. Nós tínhamos uma formação em serviço, uma formação própria, diária, toda reunião de equipe tinha uma parte que era para trabalhar a rua, vinham assessorias, psicólogos, pessoas de varias áreas da saúde, da educação, etc. (P1, POA).

Para dar embasamento, nos tínhamos sessões com psicoterapeuta para tratar das nossas questões também do dia-a-dia na rua. Era uma coisa intensa e rica, era uma coisa muito boa. Mas eu gosto desse trabalho, o que me irrita é o sistema, é ter que fazer esse trabalho dentro de uma caixa de ferro fechada. Então, sem cuidados, também não temos como cuidar do guri e do que produzimos com esse guri (P2, POA).

Olhe, acho que nós cuidamos um dos outros, eu cuido do Daniel que cuida da Julia, que cuida do Luiz, até os meninos cuidam de nós, eles têm carinho, preocupação conosco, ficam tristes quando lhes dizemos que tem alguém doente, então se o poder público não cuida, temos outros que cuidam de nós (P5, POA).

Os educadores sonham coletivamente quando se dirigem às ruas e se propõem a educar as crianças e adolescentes que nela estão. Isso implica, portanto, em exercer simultaneamente um duplo compromisso: a denúncia das situações-limites e o anúncio de possibilidades ineditamente-viáveis, esse compromisso não está escrito em papel, mas na existência coletiva deles. Neste momento é desvelada a mim uma tensão entre denúncia e anúncio, neste momento inicia-se a luta pelas condições sociais necessárias para realização dos sonhos possíveis, afinal o critério “da possibilidade ou impossibilidade de nossos sonhos é um critério histórico-social e não-individual” (FREIRE, 1983, p. 99).

Os educadores sociais de rua anunciam/denunciam , quando anunciam falam de potências que precisam ser aproveitadas, o cuidado com o educador é uma delas, anunciam/denunciando sua dor existencial do não cuidado, neste contexto de desigualdades, os educadores querem que haja um investimento político no cuidado deles, afinal são cuidadores de crianças e adolescentes. Eles denunciam para anunciar, falam de seu cotidiano, de sua realidade como Educador Social de Rua; o não cuidado os inquieta, mas não os paralisa em sua *práxis*, são cuidada(dores) como nos diz Critelli (2006, p. 114) “aí está gravado o sentido da existência, acoplado com o que se diz (ou se cala) desse registro no trato cotidiano: o registro daquilo de que se cuida; de como se cuida (administrando, quebrando, destruindo, provendo)”. E de como se cuida desse cuidar de algo (própria ou impropriamente) talvez nesse cuidar esteja o sentido desses educadores que também precisam ser cuidados, suas falas desveladas nos mostram isso.

O projeto Axé tem um centro de formação para cuidar do educador, temos psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, o Educador Social de Rua para nós é muito precioso, pois cuidam de nossos meninos e meninas que estão nas ruas sofrendo, por isso precisamos cuidar bem deles, o Educador Social de Rua é prioridade no Axé (S2, SALVADOR).

A rua é urgente, tem vários casos. Teve uma menina, uma guria que a gente acompanha, que hoje é portadora de HIV e está em fase terminal. Nós a abordamos havia dois dias que tinha saído de casa. Nós trouxemos para o grupo a situação e tínhamos consciência que teríamos que correr, pois ela estava num grupinho e aquilo não iria dar certo. Então resolvemos fazer um estudo de caso. Mas a psicóloga não estava, a técnica não estava. E foi... Demorou seis meses para atender a guria. Eu sei que quando começamos a atendê-la, nesse período de espera, ela já tinha adquirido AIDS. E assim vai, então há essa urgência da rua (P4, POA)

Em seus anúncios/denúncias eles desvelaram inclusive a necessidade de burlar normas para garantir o direito de seus educandos, ao mesmo tempo em que anunciavam que a burocracia não pode ser prioridade quando se lida com o fenômeno do desenvolvimento humano.

[...] já mandei um guri pular o muro e sair de um abrigo sim. A burocracia era tão grande, a urgência maior ainda, não podia perder aquele guri, achei um bom lugar para ele ficar, daí era tanta morosidade que falei com ele: pule o muro e venha, deu tanto pano para mangas isso, mas deu tudo certo (Luis, tecnólogo em informática, artesão (P2, POA).

Os educadores sociais de rua anunciam e denunciam a mudança que ocorre nas ruas, o uso intenso do crack por parte das crianças; a rua hoje segundo os educadores sociais se transformou em outra rua, e necessita de outra pedagogia que consiga chegar até as crianças e adolescentes, o que se desvela nesse caso que mesmo atuando no mesmo campo, pedagogias diversas precisam ser realizadas sempre que se fizer necessário.

A rua está mais branda, inclusive, as drogas têm muito a ver. Eles estão mais zumbizados, a droga está mais forte. Então até aquele ímpeto, aquela coisa visceral primária se perdeu. É uma outra rua com as mesmas dificuldades, mas é uma coisa mais morta. A droga hoje os atinge de uma forma diferente, eles ficam com tiques, desmaiam de um jeito que você não consegue acordar. Outro dia, pegamos um guri e ficamos horas tentando achar uma maneira de resolver o problema dele, mas ele não acordava de jeito nenhum, até que apareceu um parente e o levou, sabemos que precisamos mudar com essas mudanças mas isso leva um tempo e a rua não espera, as pedagogias são produzidas junto com o guri, mas sem a pressa da rua e ai muitas vezes nos perdemos e nos sentimos frustrados.

E em épocas atrás era uma agitação constante. Aí tinha a questão da violência até você criar um vínculo com eles, pois nós trabalhávamos pelo viés do vínculo. Eles te jogavam pedras, te agrediam.

Hoje a aproximação é mais difícil, porque para você estabelecer um vínculo você tem que ir quebrando as barreiras e ir chegando, e esse chegar está difícil. Eles ficam de um jeito tão diferente que é como se eles perdessem o reconhecimento do contato. É uma coisa muito louca. Mas nós que estamos na rua sabemos que sem constituir o vínculo é impossível educar, temos de achar junto com esse guri e guria que estão visivelmente diferentes um jeito de voltarmos a ter diálogo, se esse jeito for o que chamam de redução de danos então vamos lá, mas a fórmula ainda é essa: o diálogo. Sem ele, sem acreditar na possibilidade dele, nem adianta ir para as ruas, é melhor ficar aqui sentado esperando o contracheque no final do mês (P4, POA).

O Educador de rua não pode ter uma cartilhinha cheia de comandos, porque aqui na rua é igual à música do Cazuza: “o tempo não para”. Então a metodologia que praticávamos ontem quando os meninos só cheiravam loló, não serve mais para hoje

quando eles iniciam nas ruas cheirando crack, a forma de estabelecer o vínculo precisa ser outra, precisamos da teoria como referencial, mas a prática precisa ser reinventada todo dia, a cada saída (P5, POA).

A anúncia/denúncia surge por meio da reflexão como ato político, é o grito do Educador Social, ele anuncia que o trabalho nas ruas não pode ser um trabalho isolado apenas do Educador com o Educando, mas é um trabalho político e por isso necessariamente coletivo, só assim será libertador e inovador, segundo Freire (1994, p. 91) “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens”.

O pessoal, meus amigos, me vêm assim: o Daniel é um funcionário público em primeiro lugar, tem estabilidade, essa é a primeira coisa que vem na cabeça deles, pelo menos é a visão que eu tenho [...], ah! e trabalha como assistente social e isso para a população é muito complicado, essa profissão em que o Educador Social não pega ninguém a força, porque não somos policiais, nem assistentes sociais que estamos lá simplesmente para levá-los ao abrigo, para dar comida e dormida. Ninguém entende o que o Educador Social é, não só meus amigos, mas para toda a população, o pessoal nos vê nas praças conversando com os guris, é muito difícil entender, às vezes tem confusão até aqui, quando trocam o prefeito e chegam os cargos comissionados que não conhecem nossa história e nos chamam de “monitores”. Tá certo que é o que está no meu contracheque, na prefeitura não existe essa profissão de Educador Social, se não existe [...] (P3, POA).

O Educador Social ao anunciar/denunciando desvela o cotidiano de uma profissão em construção e ao fazer isso se coloca como um protagonista existencial que constrói, que luta pela emancipação popular mesmo sendo invisibilizados em seu ofício, a capacidade de sonhar, de perceber mudanças, de saber da incompletude de ser Educador Social, funciona como um motor essencial na construção da profissão de Educador Social.

Eu vou para as ruas arrumada, não gosto de andar desarrumada só porque trabalho com guris de rua, andando assim as pessoas já nos olham meio torto porque andamos com meninos que estão nas ruas, imagine se a gente anda sem cuidado com a aparência e com a roupa, vão achar que somos de rua também (P1, POA).

As pessoas lá da FASC têm um certo preconceito com quem trabalha na rua, tanto que nós funcionamos longe da FASC, e quando vamos lá sempre ouvimos uma piadinha: “lá vem o povo da rua”, “olhe tem um monte de meninos de vocês na rua tal” como se esses guris não fossem responsabilidade da sociedade (P2, POA).

Na fenomenologia, a consciência se caracteriza pela intencionalidade, que é, por vezes, contraditória, misteriosa, humana... Freire (1974, p. 59-60) nos fala sobre a consciência intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica, ele nos propõe uma reflexão radical sobre a realidade em que se vive. Creio que essa reflexão faz parte do cotidiano, por vezes, solitário,

invisibilizado, mas sempre cheio de esperança no sentido de reinvenção da complexa realidade vivida e sentida, que precisa ser constantemente anunciada/denunciada.

Não são poucas as vezes que nos sentimos sozinhos, sem ter ninguém a quem recorrer, desde que comecei como educadora, digo que a violência aumentou dez vezes mais, estamos expostos a violência das drogas cada vez mais forte usadas pelos guris, do traficante que não nos quer perto deles, da polícia que acha que nós os protegemos demais, da população que não quer que a gente converse com os guris e sim que o carreguem para longe” (P2, POA).

Os riscos nas ruas são grandes, diários, todo educador sabe disso, isso não nos amedronta a ponto de não fazermos nosso trabalho ou de nos sentirmos enfraquecidos. O que nos enfraquece é a burocracia, é não sentirmos a preocupação do poder público com nossa integridade física, mental, emocional, tudo que querem é que estejamos nos pontos em que existam mais crianças e adolescentes nas ruas e a tiremos de lá seja de que jeito for antes que a população reclame (V1, VITÓRIA).

Eu gosto de ser Educadora Social, mas não posso negar que é extremamente desgastante emocionalmente, precisamos de melhores condições de trabalho, de uma carga horária menor para suportar (P3, POÁ).

Por meio da fala dos educadores, compreendemos “a dor e a delícia” de serem Educadores Sociais de Rua, compreendemos seu anunciar e denunciar nos dizendo: queremos ajudar, mas precisamos de ajuda, somos cuidadores, mas precisamos de cuidado, não há como pensar em política pública para as crianças e adolescentes sem pensar no executor da política pública. Como disse Freire (1999, p. 59) “esse é um processo em aberto, num mundo e numa história também em aberto, como um tempo de possibilidades e não de determinismo, as possibilidades hoje estão sendo pensadas pela Pedagogia Social que tem suas raízes na educação popular”, e assim caminhamos enquanto grupo de pesquisadores, enquanto Educadores Sociais assumindo os riscos de uma nova pedagogia que se desvela, construindo saberes, valores junto com o nosso educando. Esse é o nosso maior anúncio hoje.

6.9 INCOMPLETUDE

É nesse sentimento de incompletude que o educador está sempre sendo educador na maioria das vezes segundo suas falas consciente de sua incompletude e de seu educando de ser sendo a cada dia. “O homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser educado [...], é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 1979, p.27).

Sinto-me interiormente incompleto, nos níveis biológico, afetivo, crítico e intelectual, e essa incompletude me impele, de maneira constante, curiosa e amorosa na direção das outras pessoas e do mundo, em busca da solidariedade e de transcendência da solidão. Tudo isso implica querer amar, uma capacidade para amar que as pessoas têm que criar dentro de si mesmas. Essa capacidade aumenta na medida em que se ama, e diminui, quando se tem medo de amar. Claro que nossa sociedade não é fácil de ser amada, porque tiramos da tristeza muito de nossa felicidade; isto é, muito frequentemente, para nos sentirmos felizes, é preciso que outros estejam tristes. É difícil amar em tais circunstâncias, mas é necessário fazê-lo (FREIRE, 1994, p. 137).

Na minha opinião, são várias as formas de ser educador, o educador está sempre se fazendo e refazendo, procurando ver primeiro no educando, não o que ele tem de diferente das demais crianças e adolescentes, mas o que ele tem de comum, não perguntar o que não sabe, o que não tem, o que não traz como experiência de vida familiar ou comunitária.

Descobrir o que sabe, o que traz de bom, o que é capaz de fazer, não permitir que a visão de ladrão, do homicida, do viciado, do agressivo, nos impeça de ver a pessoa, não utilizar o conhecimento sobre o passado do educando, para não colocar a exigência antes da compreensão, ser exigente, mas exigir por degraus, isso a gente aprende nas ruas, com as crianças, cada vez que nos encontramos com ela. Abrir espaços para que possa experimentar-se como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, surpreender seus educandos, fazê-los perceber que aprender é prazeroso, se dá a todo momento das nossas vidas, é difícil, mas não é impossível (S3, SALVADOR).

A busca permanente, a consciência de que aprender se dá a todo o momento vai além das palavras do Educador Social. Podemos sentir isso em sua existência, na esperança que este tem em relação ao seu educando. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente [...] É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança” (FREIRE 1999, p. 64).

Como Educador Social, nunca devemos esquecer que essa criança e adolescente que está nas ruas traz seus saberes, uma história valiosa, uma bagagem, valores, que o seu caráter foi formado com esses saberes, a partir desses saberes, nunca menosprezando-os. O Educador Social deve estar preparado para construir, aprender e somar alguma coisa a mais, é troca mesmo, eu tenho aprendido muito mais nas ruas, nos abrigos com essas crianças e adolescentes do que aprendi na faculdade de Psicologia, acredita? Por meio das histórias de vida dela, repensei a minha história e isso devo a elas, aprendo todo dia (P1, POA).

Na teoria freiriana, aprender e ensinar fazem parte do processo global do conhecimento. O ato de ensinar, vivido pelo sujeito que ensina, desdobra-se para os sujeitos que aprendem, no ato

de conhecer o ensinado, o educador, portanto por meio do diálogo refaz seu conhecimento, que é sempre inacabado, sempre um vir a ser.

Me pego em muitas ocasiões pensando no contraditório do serviço quando tentamos acolher o que produzimos/excluímos nesta sociedade que são os não adaptáveis. Quando o prefeito ou secretário nos solicita o recolhimento destas crianças/famílias/pessoas, que enfeiam a cidade, que oferecem riscos a sua segurança, Que incomodam [...]. Não raro me descubro olhando aquelas mães com suas crianças parecidas com a minha e tenho vontade de desistir de tudo, abraçar minha pequena e ficar quietinha esperando tudo mudar [...]. Mas aí volto no outro dia e recomeço acreditando que se posso usar minha voz e minha esperança junto aos meus iguais, me renasço todo dia, e penso que com isso, quem sabe a vida destas crianças possa ter mais esperança. Sabe, sempre que vou às ruas penso em como eu, educadora, com toda essa carga de cobrança em cima, para a gente recolher esses meninos como se fossem lixo, como eu posso ajudá-lo a ter mais esperança? Várias vezes vou para casa e literalmente adoço, não só eu, mas para vários educadores aqui, ir para as ruas e olhar nos olhos desses gurus e gurias é difícil [...] (P5, POA).

Estes meninos têm muito a nos ensinar e precisamos estar abertos, ter a humildade de aprender o tempo todo e mudar com eles (S1, SALVADOR).

A relação educador e educando é como a construção de um perfume, você se utiliza de várias fragrâncias que se transformam em uma só, fica tudo misturado, entende? São relações estabelecidas entre o educador e o educando, o respeito ao saber que eles possuem, suas linguagens corporal e verbal, que podem promover um avanço na prática educativa, o educador deve ter clareza do desafio constante que os educandos lhe impõem (P2, POA).

O desafio constante, as misturas, as transformações estão presentes na incompletude do ser, na existência, nas vivências do Educador Social de Rua com seus educandos, a este respeito Freire nos diz: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação permanente [...] É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere o movimento de procura que se alicerça na esperança (FREIRE, 1996, p 64).

Nós Educadores Sociais de Rua devemos estimular constantemente a construção da autonomia dos educandos. É necessário a tomada de consciência da condição de ser humano, não se utilizar do outro enquanto estratégia de trabalho, mas sim, enquanto humano, valorizando as experiências vividas pelo nosso educando (P5, POA).

Como ser educador? O ser educador é um dos eixos fundantes do discurso político-pedagógico freiriano, a (re)educação desse ser incompleto, inacabado, que se chama Educador Social de Rua, é processual e por vezes lenta e confusa, pois está inserida em um contexto inóspito. Essa processualidade lenta ou acelerada é sentida na existência desses humanos que se propõem a trabalhar com crianças e adolescentes em situação de rua. O inacabamento é o que nos faz humanos, segundo Freire (1996, p. 55): “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento. Onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que

aprender”. Ser sendo Educador Social nos enche de esperança em saber que podemos ser melhores do que somos.

6.10 LEITURA DE MUNDO/COMPREENSÃO DO COTIDIANO VIVIDO PELO EDUCANDO

“Como educador, preciso ir “lendo” cada vez mais e melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que este é parte [...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de “leitura de mundo” que precede sempre a leitura da palavra” (FREIRE, 1999, p. 90).

Todo Educador Social precisa mergulhar na história de vida dos educandos, buscando por meio da compreensão perceber seus potenciais e limites, para que eles se situem no mundo enquanto seres em desenvolvimento e se percebam como sujeitos de direitos e deveres, sempre entendendo que eles possuem o tempo deles e que esse tempo precisa ser respeitado. É Paulo Freire que fala sobre a paciência histórica do educador?³² Às vezes nos atrapalhamos nisso, como costumam dizer, metemos os pés pelas mãos, aí vem um colega educador e nos diz: olhe o tempo do menino [...], e assim a gente caminha errando, acertando, mas, sempre com vontade de acertar, sempre com esse guri e guria tão sofridos (P4, POA).

Histórias de vida, essa é uma fala recorrente dos educadores, a necessidade de mergulhar de empapar-se como diria Paulo Freire, nas histórias de vida de seus educandos, buscando compreender seus potenciais e limites, buscando que se situem no mundo enquanto seres humanos em processo, sempre em processo, nunca acabado é um dos fenômenos que se desvela nas falas dos educadores. No momento que o educador se propõe a mergulhar nas histórias de vida de seu educando certamente emergirá com proposições que irão dignificar a educação social de rua e conseqüentemente poderão contribuir para a (re)significação da educação numa perspectiva emancipatória. Nesse sentido segundo Freire (2001, p. 11) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

³² Paciência histórica segundo Freire significa a inquietação esperançosa diante do outro, do mundo da realidade...

Na Educação de Rua, os educadores fazem o trabalho com os meninos na rua e visitam a casa, pois esta é uma forma deles estarem conhecendo a realidade do menino. Esses educadores vão e fazem o contato com a família para fazer o encaminhamento para o Axé, mas temos muita parceria dos educadores de rua com a gente, fazemos um trabalho em conjunto, de ir à casa, pois mesmos distantes, a família é importante no cotidiano da criança e adolescente que estão nas ruas (S3, SALVADOR).

Mas o procedimento normal é o Educador de Rua, antes de encaminhar para o Axé, ir até a casa do menino. Isso é fundamental para gente, ultrapassa um pouco a prática de muitos anos de negação para a família. O que se fazia alguns anos atrás ainda se faz muito, desqualificar a família e achar que todas as ONG's e o poder público dariam conta das crianças e que a família não tinha nenhuma competência. Isso é desqualificar mesmo. Por que nós fazemos o contrário? (S3, SALVADOR)

Porque a família precisa saber que seu filho não está mais na rua, que ele fez a opção de entrar numa unidade de atendimento do Axé, é uma questão de respeito por essa família. Então, quem faz isso é o educador que trabalhou com ele na rua, porque tem um vínculo, é a ele que o educando dá a liberdade (S3, SALVADOR, que se sente seguro e dá confiança para que os meninos de rua o convidem para ir a sua casa).

A leitura tem importância fundamental na vida das pessoas. Entendemos, com Luckesi (2003, p. 119) que “[...] a leitura, para atender o seu pleno sentido significado, deve, intencionalmente, referir-se à realidade. Caso contrário, ela será um processo mecânico de decodificação de símbolos”. Ler o mundo consiste em problematizar, analisar e compreender a realidade em que estamos inseridos. A partir da leitura de mundo, os seres humanos abertos aos diferentes objetos cognoscíveis presentes na realidade que os cercam, são capazes de transcender suas percepções já elaboradas e atingir novos níveis de percepção da realidade, ampliando conhecimentos. Freire (1982, p. 22), compreende que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. O sujeito cognoscente é um ser situado em sua cultura, sociedade e instituições a que pertence existencialmente. Logo, sua consciência não é vazia, porém condicionada pelo contexto. Por conseguinte, Freire, em suas obras, propõe a dialetização consciência-mundo.

Quando eles estavam debaixo da ponte não era um problema social, problema social é quando a sociedade vê, esse é o problema, que as pessoas não querem ver, tanto que a criança que sofre lá dentro da casa, dentro da vila, sofre tanto ou mais do que quem está na rua, mas isso não é problema social porque eu não estou vendo, pode estar na avenida ou nos becos morrendo espancado, sofrendo abusos sexuais, mas não é problema, só é problema quando ela aparece, aí ligam para FASC³³ (P5, POA).

Ler o mundo consiste em problematizar, analisar e compreender a realidade em que estamos inseridos, compreender como a sociedade vê as crianças e adolescentes em situação de rua. A partir da leitura de mundo, o Educador Social de Rua se abre aos diferentes objetos

³³ Fundação de Assistência Social de Porto Alegre.

cognoscíveis presentes na realidade que os cerca, são capazes de transcender suas percepções já elaboradas e atingir novos níveis de percepção da realidade, ampliando conhecimentos do cenário que está inserido existencialmente.

Minha namorada diz que sou louco, que deveria fazer outro concurso, que sou muito inteligente para ficar trabalhando nas ruas com esses meninos. Ba, acho isso um absurdo e pergunto para ela, por que para os guris e gurias que estão nas ruas tem de ser dado o pior? A secretaria em que eu trabalho pode ser uma porcaria, não valoriza também os guris, não valorizam o educador, mas eu acredito que a vida dessas crianças pode mudar, eu já vi algumas crianças e adolescentes mudarem de vida, é claro que gostaria de ganhar mais, ser mais valorizado, mas isso aí já é outra luta que a gente tem de travar (P3, POA).

O Educador Social de Rua sabe que seus educandos só conseguirão conquistar sua liberdade através de uma educação que valorize as suas experiências, vivências, sua cultura, seu mundo com todos os seus saberes que constitui sua história de vida.

O Educador Social de Rua que não acredita, que não tem esperança na transformação daquela criança e adolescente com quem ele trabalha, deveria sair das ruas, porque sua presença vai ficar insuportável, vai ser difícil para ele, ele não vai aguentar ver um mundo, ouvir histórias de tanta perda, tantas condições sociais que não favorecem o ser criança e adolescente. Às vezes nas ruas nos sentimos impotentes, patéticos, com a sensação de não poder fazer nada pelo outro que está diante de nós e isso é ruim de sentir, mesmo que seja às vezes, o Educador Social que não acredita que aquela criança possa sair das ruas para uma vida digna tem essa sensação não às vezes, mas sempre, e isso o faz adoecer (S1, SALVADOR).

A violência estrutural que está posta não é a família, a mãe que bebe ou o pai que agride, eles têm sua parcela de culpa, mas são pessoas também vitimizadas, então essa é lógica forte que a gente vai incorporando à outra lógica interessante, que eu acho, é que temos por compromisso político, construir o nosso desaparecimento, o desaparecimento do projeto Axé, do Educador Social de Rua, que deve se dar na medida que a democracia assumir, com um peso maior, as impossibilidades e incertezas do movimento, porque a gente veio de dentro do movimento social, viemos de dentro do movimento nacional de meninos e meninas de rua, esse movimento que luta e sobrevive até hoje, que ajudou na elaboração do Estatuto da Criança e Adolescente, que esteve e está com as crianças que estão nas ruas (S3, SALVADOR).

A leitura do mundo, a vocação para humanização do mundo, faz parte do humano, nesse sentido Freire nos diz que “é por estarmos assim, sendo assim, que nos vimos vocacionados para humanização e que temos na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra são destinos certos, dados, sina ou fato”. Por isso mesmo, é que uma vocação é outra distorção da vocação, a leitura do mundo do humano, a maneira como vemos o contexto educativo no qual estamos inseridos, vai certamente influenciar em nossa existência, em nossos modos de ser sendo Educadores Sociais de Rua.

A leitura do mundo implica em uma consciência de si e do mundo, a necessidade de ler o mundo interpretando-o de forma crítica o cotidiano, intervindo nesse cotidiano. Freire nos diz que “a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da *práxis*”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2000, p. 37).

A consciência de si, do que está fazendo, o acreditar na transformação do mundo, desse mundo no qual está inserido fazem parte do Educador Social, mostram o ser-Educador Social-no mundo. Muitas vezes sem a formação e a visão teórica necessária, eles possuem a solidariedade como marca, como tatuagem existencial que os leva a acreditar e produzir uma transformação no mundo, uma transformação amorosa, não piegas, como tão bem pontua Paulo Freire. A solidariedade, o sonho, a vontade de transformação do mundo, o vislumbrar de suas possibilidades como Educador Social de Rua a despeito de suas denúncias me deu a dimensão do mundo desse educador, que se constitui em um existir preocupado com o outro, uma necessidade de cuidar daquelas crianças e adolescentes que se encontram nas ruas. “O ser humano é um ente ontologicamente privilegiado, porque em seu existir está o jogo o seu próprio ser... Ele compreende a si mesmo a partir de sua existência” (HEIDEGGER, 1972, p. 21-22) a partir dessa compreensão ele elabora sua leitura de mundo.

7 TEORIAS QUE SE DESVELAM NO CAMINHO

Por estarmos inseridos na periferia procurei estabelecer diálogos com teóricos também da periferia: latino-americanos, intelectuais orgânicos, que aceitaram a responsabilidade de estar com o outro numa proximidade dialógica, sendo o outro, o oprimido.

Nas interações e diálogos estabelecidos com os Educadores Sociais de Rua para compreensão do fenômeno ao qual minha consciência se dirigia, fez-se necessária uma interlocução com Paulo Freire, interlocução essa que os escritos de Freire nos permitem fazer a todo o momento, é como se eu fosse a cada instante convocada por ele devido às aberturas dos seus escritos, que termina por dar ao seu interlocutor espaços para pensar.

Com essa pesquisa, pude vasculhar diferentes territórios e áreas de conhecimento que me falassem das margens, sem perder de vista o caráter essencialmente pedagógico; é na verdade, uma tentativa de romper com estruturas coercitivas, colonizadoras e domesticadoras. Freire me aponta diversos caminhos revolucionários nessa encruzilhada, pois é um teórico que se propôs não somente a falar sobre o oprimido, mas que teorizou a partir deles e com eles, que sentiu em sua própria existência o que é ser periferia, que optaram por ter uma utopia esperançosa. Ele caminha comigo nessa pesquisa, muitas vezes me fazendo dialogar com outros teóricos; caminha comigo como andarilho em cada Estado, fazendo-se presente em cada entrevista, facilitando o desvelar do fenômeno, não são poucas as vezes em que faço muitas perguntas a ele, que o questiono com ênfase, por vezes sua presença teórica nesse trabalho foi tão forte que me não raro me emocionava ao perceber por meio das várias obras de Freire a capacidade desse autor em fazer uma releitura sobre si mesmo e ensinar aos seus interlocutores o mesmo.

O registro das falas mais frequentes e significativas está resultou em um emaranhado de guias pedagógicos cheios de sentido, sempre submetidos à aprovação dos Educadores Sociais envolvidos na pesquisa para quem me encontro disponível, atenta a seus chamamentos e aos sinais diversos que chega até a mim por meio de suas experiências e vivências.

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto dos pássaros, á chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, á cara carrancuda de desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida- a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico,

emoção, desejo que vou aprendendo ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou á experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 1999, p 151-152).

Caminhei disponível, aberta, tentando olhar esse campo tão conhecido por mim enquanto Educadora Social de Rua, na posição de quem vê o novo, inspirada numa perspectiva fenomenológica existencial, com enfoque na compreensão da experiência. Penso ser isso possível devido às aberturas teóricas que temos hoje e da possibilidade de diálogo entre os diversos paradigmas. Na vida de um andarilho peregrino, o diálogo, o abrir-se a todas as possibilidades sem se deixar aprisionar por nenhuma, é sempre essencial.

Nas minhas andarilhagens tive a companhia teórica de Paulo Freire, a força de suas palavras no desvelamento dos fenômenos que se apresentavam a mim. As pedagogias freirianas têm um espaço como nenhum outro referencial quando falamos de Educação Social. Minha opção pela fenomenologia existencial é clara, no entanto, não tenho neste trabalho como me privar de uma leitura do fenômeno social como uma relação entre oprimidos e opressores. As propostas de Freire são cheias de sentido e significados, permitindo não só a mim, mas também a todos os Educadores Sociais a sonhar com outros possíveis caminhos de fuga. Não consigo encontrar essas possibilidades de forma tão forte em nenhum outro sistema filosófico, por isso esse trabalho está mergulhado teoricamente em Freire. São nas idéias de Freire que os Educadores Sociais de Rua encontram uma pedagogia que consiga dar conta de tanta contradição socioeducacional. “Sou assistente social e trabalho nas ruas há anos, quer dizer hoje sou Educador Social e Freire foi o único teórico que conseguiu dar a esperança que eu precisava para continuar trabalhando como educador” (V3, VITÓRIA). Freire apresenta propostas aos educadores sociais, e não só isso, ele os conclama a novas pedagogias, a invenções e reinvenções, numa postura política clara e uma leitura de mundo que nos permite ser utópicos.

Freire nasceu em 1921, na cidade do Recife, uma cidade com uma cultura diversa, de hábitos solidários. Formado em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco, não quis seguir carreira jurídica, preferindo se dedicar a estudos filosóficos. Foi perseguido pelo governo militar de sua época, rotulado de subversivo e traidor; durante o golpe militar esteve preso por 70 dias, indo para o exílio no Chile. Quando volta ao Brasil, Freire vai às ruas com os educadores, dessa experiência surge um pequeno livreto em que fala sobre a Educação Social de Rua, num texto coerente como foi toda sua vida, Freire fala aos educadores:

[o Educador Social de rua deve] colocar-se como pessoa, como agente, respeitando a individualidade da criança, seus valores e expectativas. O importante é saber para quem nós estamos fazendo a opção e aliança. É para o oprimido e não para o opressor. Nós estamos do lado da criança, do explorado, do oprimido. Há uma identificação com os interesses das classes populares (FREIRE, 1989, p 13).

De Paulo Freire elegemos guias pedagógicos cheios de sentido: Ação/reflexão, diretividade, amorosidades, dialogicidades, conhecimento, anúncio/denúncia, incompletude, leitura de mundo. Com essa base teórica, procurei compreender o sistema de opressão, sob o ponto de vista filosófico e relacional. Minha dupla formação – Pedagogia e Direito – viabiliza a abordagem do direito como sistema pedagógico exemplar da prática dominante e opressora, que não pode ser ignorada nesta compreensão.

Questionado por Carlos Alberto Torres (1981) sobre sua linha teórica, Freire se definiu naquele instante estar em meio à perspectiva da fenomenologia e da dialética. Não tanto certamente, da fenomenologia transcendental e idealista de Husserl, quanto da fenomenologia existencial ou do existencialismo de Sartre, Merleau-Ponty, Heidegger, como também do personalismo, ou do existencialismo personalista de Monier. Outro estudioso que qualifica o pensamento de Paulo Freire como um produto existencial é Moacir Gadotti (ANDREOLLA 2008, p. 184). Essa perspectiva, esse olhar teórico de Freire ajudou-me a desvelar os fenômenos do decorrer desta pesquisa. Olhar esse que não foi um olhar estático de Paulo Freire, em sua obra, nela podemos perceber vários olhares e perspectivas.

A força das palavras Paulo Freire surgem nesta pesquisa como interrogadora dos fenômenos que se apresentam a mim, que estou sendo pesquisadora quando me coloco nos horizontes da vida e para eles me volto percorrendo a interrogação ou as interrogações; Freire me ajuda na compreensão das vivências e experiências dos Educadores Sociais que participam dessa pesquisa, em alguns momentos me sinto em pleno diálogo com Freire, mostrando-lhe o que acontece em cada Estado pesquisado.

Freire é considerado um dos principais construtores do conceito Educação Popular e um dos principais referenciais para a Pedagogia Social de Rua, é bom que se diga que a Educação Popular se constitui a base da Pedagogia Social. Freire participou ativamente do movimento nacional de meninos e meninas de rua, ouvindo atentamente e dialogando com Educadores Sociais de Rua, participou também da formação dos primeiros Educadores Sociais de Rua do projeto Axé em Salvador. Pode-se inclusive afirmar que Paulo Freire é um dos mais

importantes teóricos da Pedagogia Social e que sua obra é reconhecida internacionalmente nessa perspectiva e tem servido de base para Pedagogia Social nos países europeus. Esses fatores mais que o legitimam como principal teórico nesta pesquisa.

Com a convicção de que a educação é um ato político, porque está a serviço de uns, mas de outros não, Paulo Freire nos convoca a fazer uma opção política, como educadores, encharcada, como diria ele, de compromisso com as classes populares:

é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade da política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (FREIRE, 1987, p 27).

Desenvolver as competências necessárias para a vida em sociedade exige sem dúvida uma postura a favor de uma ética da alteridade, da vida, da igualdade, em que o diálogo seja possível exatamente porque há igualdade, o que me faz entender o outro como sujeito válido, assim como sua cultura. Essa é a pedagogia compartilhada de Paulo Freire. Diante disso, não basta que a Educação esteja na Constituição de nosso país, preconizada como um direito; não bastam as garantias individuais ou um Estatuto da Criança e do Adolescente, sem reconhecermos que esse direito não está posto para todos, não basta que vivamos em uma sociedade desigual e injusta e que somente reconhecendo esses modos de ser do mundo-da-vida poderemos contribuir para um diálogo que levará a transformação, uma transformação em que todos de fato sejam sujeitos de direitos e participem das riquezas de seu país.

Não pretendo dizer que as conquistas em relação ao direito positivo³⁴ não sejam importantes, com certeza o são, afinal essas transformações surgem por obra dos homens conscientizados que clamam por justiça, a transformação do direito positivo, muitas vezes opressivo, faz parte do processo de libertação. Entretanto, o direito positivo não é um fim em si mesmo, ele faz

³⁴ **Direito positivo** é o conjunto de princípios e regras que regem a vida social de determinado povo em determinada época. Diretamente ligado ao conceito de vigência, o direito positivo, em vigor para um povo determinado, abrange toda a disciplina da conduta humana e inclui as leis votadas pelo poder competente, os regulamentos e as demais disposições normativas, qualquer que seja a sua espécie. Por definir-se em torno de um lugar e de um tempo, é variável, por oposição ao que os jusnaturalistas entendem ser o direito natural. As duas principais teorias acerca das relações entre o direito e o Estado divergem quanto à natureza do direito positivo. Para a teoria dualística do direito, Estado e direito positivo seriam duas realidades distintas. Já a teoria monística, por outro lado, entende que só existe um direito, o positivo, com o qual o Estado se confunde. Esta última corrente, portanto, iguala o direito positivo ao Estado que o produz. Há também uma teoria pluralista, minoritária, que afirma ser o direito positivo apenas uma dentre outras manifestações jurídicas, ao lado do direito canônico e outros.

parte do processo, que não se constitui em um ato final, mas em um ato constante. A estrutura normativa da ordem jurídica alicerça a efetividade da aspiração humana à justiça, mas não constitui o seu fundamento, conforme estamos habituados a acreditar. É necessário, enquanto cidadãos, que lutemos também pela cidadania plena de nosso próximo.

Freire foi um crítico feroz do neoliberalismo; neste sentido escreveu: o Estado não pode ser tão liberal quanto os neoliberais gostariam que ele fosse. “Cabe a partidos progressistas lutar a favor do desenvolvimento econômico, da limitação do tamanho do Estado. Este nem pode ser um senhor todo poderoso, nem um laçao cumpridor de ordens dos que vivem bem” (FREIRE, 2001, p. 22).

Olhe Jacyara, hoje o trabalho de rua está praticamente entregue as ONGS, o Estado não quer preocupação; não quero criticar as ONGS muitas fazem até um bom trabalho, mas tem muitas sendo criadas só para servir o Estado que quer ficar cada vez de fora, principalmente de seus compromissos sociais (P3, POÁ).

A preocupação de Freire em relação ao neoliberalismo e suas conseqüências era latente em seus discursos tanto que não perdia tempo em denunciar as falácias do fatalismo neoliberal, em Pedagogia da Autonomia vemos isso de forma clara quando nos diz:

contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade de conscientização. Insisto em atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da “prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão (FREIRE, 1999, p. 62).

Diante do neoliberalismo que Paulo Freire considerava muito mais que um discurso, considerava uma ideologia, uma visão de mundo contemporâneo em que as classes dominantes ditava as regras, Freire encontrava na esfera política a possibilidade de convivência social, a possibilidade de reação social, que para ele mudaria totalmente o destino de homens e mulheres solidários entre si. Por isso, está sempre conscientizando o educador a estar aberto a todas as potências e possibilidades que surgem do coletivo. Estar aberto, potencializado e sempre com alegria mesmo nas situações mais contraditórias, sempre poderemos dialogar, problematizar com alegria. Assim afirma Freire: “o meu desenvolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria [...] há uma relação necessária da atividade educativa e da esperança” (FREIRE, 1999, p. 72).

Fazer com alegria, com um olhar fenomenológico existencial atento, não quer dizer fazer sem realizar a crítica ao neoliberalismo, sem a consciência que o oprimido e o opressor não desapareceram num passe de mágica como nos que fazer acreditar o neoliberalismo; oprimido e opressor são classes sociais antagônicas em luta, sem ter consciência desses fatores torna-se impossível fazer com alegria acreditando na transformação da sociedade e trabalhando por essa transformação. É impossível ser Educador Social, praticar educação, sem um verdadeiro compromisso político social; fazer com alegria é um fazer de prazer, no qual a utopia e o sonho são sempre companheiros, olhar os horizontes possíveis.

[...] é certamente porque sei que mudar é difícil, mas é possível que eu me dou ao esforço crítico de trabalhar com um processo de transformação de educadores, por exemplo, ou de operários de construção. De formação e não de puro treinamento técnico-profissional. Na formação não dicotomizo a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Na visão pragmático-tecnicista, contida em discursos reacionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de poderes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo. Esse tipo de pragmatismo neoliberal a que mulheres e homens ontem de esquerda, aderiram com tanto entusiasmo se funda no seguinte raciocínio, nem sempre explícito: se já não há classes sociais, portanto seus conflitos também, se já não há ideologias, direita ou esquerda, se a globalização da economia não apenas fez o mundo menor, mas o tornou quase igual, a educação de que se precisa hoje não tem nada haver com sonhos, utopias, conscientização. Não tem nada haver com ideologias, mas com saber técnico. A educação será tão mais eficaz quanto melhor treine os educandos para certas destrezas. Introduzir no ensino e no aprendizado da matemática, da física, ou no *treino* de operários qualificando-se o sonho da libertação, a utopia a justiça social é repetir os mesmos erros funestos por causa dos quais pagamos caro. A educação para hoje é a que melhor adapte homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje (FREIRE, 2000, p. 94-95).

Diante dessa situação, Freire nos convoca à resistência, por não considerar a globalização um processo histórico globalizado. Para ele a globalização não passa de um processo elitista, que se reveste com capa de historicidade no curso dos acontecimentos mundiais. Ele acredita que para se fazer história é preciso que se compreenda o papel que cabe a cada um, por isso desconsidera o neoliberalismo como construção histórica, pois história se faz com o povo e não simplesmente com uma representação não representada dele.

A pedagogia freiriana não tem todas as respostas em relação à Pedagogia Social e Educação Social de Rua, não posso acreditar que um só pensador possua todas as respostas para um mundo tão complexo, em que o ser humano desconsidera outro ser humano, negando-lhe sua humanidade. Contudo, as teses freireanas nos abrem espaço para um novo pensar, podem ser tecidas, imbricadas podem caminhar em conjunto com outras teorias ou outras teses, outras

propostas, abrindo novos caminhos fazendo-nos enxergar oásis em desertos, como ocorre com os andarilhos, a teoria de Freire permite essa abertura e essas novas tecituras.

A perspectiva que daremos tem, eminentemente e indiscutivelmente, um viés pedagógico. Freire nos orienta como a *práxis* latino americana pode ser seguida nas trilhas de uma pedagogia da libertação, um discurso que não consideramos superado, porque os problemas sociais, a opressão, ainda não estão superados. Não podemos aceitar que não existam mais classes sociais, pois a exploração não acabou, a dominação ainda é forte, o conflito entre classes está ai diante de nossos olhos, as pessoas continuam morrendo de fome, continuam tendo seu direito negado, milhares de pessoas ainda morrem de fome, isso é trágico e vemos claramente pelas experiências vividas pelas crianças e adolescentes em situação de rua (PAIVA, 2006) e pelos relatos dos Educadores Sociais de Rua, que nesse texto são protagonistas dessa pesquisa.

(IN)CONCLUSÕES

Falo de (in)conclusões por acreditar na flexibilidade cotidiana, porquanto não há respostas prontas, tão pouco definitivas. As (in)conclusões deste trabalho de pesquisa são feitas por um olhar comprometido de quem, além de ser pesquisadora, é educadora social de rua há 29 anos. Posto isso, minha ligação com espaço educativo rua é visceral, minha escolha na pesquisa da especialização, mestrado e agora doutorado fala das ruas, principalmente porque acredito ser esse um tema que deve fazer parte da agenda das academias.

Durante o trabalho procuro dar espaço para que aquele que me lê, que me desvela, para que possa também ter suas (in)conclusões acerca do tema. Nessa pesquisa, tenho a rua como espaço educativo, Educação Social de Rua como ofício e Pedagogia Social como ciência. Esse mosaico é o que constitui este trabalho tecido por muitas mãos: dos meus colaboradores de pesquisa, dos Educadores Sociais das cidades de Porto Alegre, Vitória e Salvador. Eles se desvelavam diante de mim - assim como suas experiências e vivências cotidianas - a ponto de me fazer sentir uma neófito no assunto. Desse modo, foram momentos extremamente impactantes para mim, em que o desvelamento deles evocava o meu próprio desvelamento. Além disso, suas experiências e vivências produzidas no complexo cotidiano das ruas chegaram a me transformar como ser humano.

Em meio a todo esse contexto que (co)move, faz-se importante ressaltar que nem todos os projetos sociais, nem todas as atividades desenvolvidas com crianças nas ruas constituem-se Educação Social ou estão fincadas na Pedagogia Social, portanto enquanto pesquisadora ter essa compreensão com aporte teórico e metodológico da Pedagogia Social para foi essencial para que esse trabalho se desenvolvesse. Para forma o educador pensado pela Pedagogia Social os poderes constituídos precisam ter intencionalidades, consciência de que a educação é um ato político que não se negocia. Deve-se ressaltar também que o diálogo com as bases é essencial em sua prática, é escutar o outro, mergulhando no mundo-da-vida, considerando-o como sujeito válido sujeito de direito. Esse é o ouvir do Educador Social, diferenciado na prática do ouvir de outros profissionais.

Apesar da sociedade legitimar a rua apenas de forma negativa, sou testemunha de uma “outra rua”, que também é refugio, onde os invisíveis das favelas tornam-se visíveis nos bairros nobres e desenvolvem como ninguém suas resistências e resiliências. Hoje essa mesma rua,

por onde circulam drogas pesadas utilizadas por crianças cada vez menores, desafia os educadores sociais. O Crack, por exemplo, tem sido o grande desafio na educação de rua. Nessa pesquisa encontrei todo o tipo de Educador Social de Rua, uns com propósitos religiosos, outros sem propósitos e muitos com a certeza da dimensão política que seu ofício exige. Os últimos, tentando garantir espaço para participação crítica da criança e adolescente em situação de rua para que, dessa forma, esses jovens possam participar na sociedade lutando pelas necessidades e interesses de sua classe social. Esses são os educadores pensados pela Pedagogia Social.

Educadores implicados existencialmente com o mundo, suas falas evidenciam essa implicação, uma implicação solidária que os leva a sonhar e querer ver o mundo transformado, o cenário das ruas, seu imbricamento com as crianças e adolescentes é sua estrutura fundamental, ali percebemos o ser-no-mundo do Educador Social de rua, suas experiências cotidianas carregam o conhecimento de si e do mundo de forma quase mágica.

Andarilhar empapada de utopia nas cidades de Porto Alegre, Salvador e Vitória me permitiu sentir a dimensão política de seus trabalhos com as crianças e adolescentes, como estão organizadas suas políticas públicas. Assim, abri-me à compreensão desse fenômeno por meio do desvelamento das vivências e experiências dos educadores sociais que atuam nas ruas e que, além de lutar pelos direitos das crianças e dos adolescentes, anunciam e denunciam suas necessidades. São elas: segurança, uma vez que vivem sob constante ameaças (seja de traficantes ou mesmo da comunidade), carga horária de trabalho abrandada (alguns chegam a trabalhar 8 horas por dia sob sol escaldante), melhor remuneração (apesar da maioria com quem dialoguei possuir cursos superior não ganham como tal). Além disso, precisam de reconhecimento da profissão, como um ofício que pode provocar rupturas no ciclo da marginalização social, que é capaz de criar brechas no sistema. Hoje os educadores sociais produzem conhecimento, métodos e técnicas na educação de rua, mas sem um aporte teórico, o que leva a fragilização de sua produção. Mesmo assim avançam e sonham, junto às crianças e adolescentes em situação de rua, são capazes de criar mecanismos de exigibilidade do direito. Apesar de todas as dificuldades, encontramos Educadores que sonham, não no sentido piegas da palavra, mas sonham projetando um futuro, uma escola que seja pensada para todas as crianças - inclusive as que se encontram em situação de rua por descaso de nossas políticas públicas.

Essas minhas (in)conclusões emergem em cada um dos capítulos, muitas vezes nas falas dos próprios educadores, cheias de sentido. Para grande parte dos Educadores Sociais de rua é fundamental estabelecer algum vínculo pedagógico, esperançoso com essas crianças, nem que seja nas ruas, afinal, todas as relações devem ser pedagógicas nos espaços da vida.

O trabalho educativo de rua se diferencia do trabalho da escola pública inserida numa comunidade pauperizada. Isso se verifica, pois nas ruas questões como violência, fome e problemas sociais são, no mínimo, triplicados, e é nesse espaço que o Educador Social de Rua precisa atuar com uma outra Pedagogia possível.

Hoje, no Brasil, ainda carecemos de sistematização dos processos metodológicos e epistemológicos que emergem do trabalho do Educador Social de Rua. Isso termina por fragilizar o seu agir, dando a falsa impressão de espontaneidade na profissão de Educador Social de Rua, não fazendo jus à sua intencionalidade no fazer. Os Educadores Sociais de Rua pontuam a falta de formação específica na área, lutam por formações mais politizadas. Nesse sentido, durante a pesquisa tive o privilégio de conhecer pessoas como Dr. Roberto da Silva (USP), Dr. João Clemente Netto (MAKENSIE), Dr. Rogério Adolfo de Moura (UNICAMP) Dra. Sueli Maria Pessagno Caro (UNISAL). Estes, unidos a outros pesquisadores, formam o Grupo de Pesquisa de Pedagogia Social, que muito vem produzindo no Brasil e no exterior, grupo a que tenho a felicidade de fazer parte. Em 2010 esse mesmo grupo forma a Associação Brasileira de Pedagogia Social, no sentido de sistematizar ainda mais a riqueza produzida no campo social bem como fomentar pesquisas nessa área.

Trabalhar com a escuta dos Educadores Sociais de Rua das três cidades pesquisadas, suas subjetividades, experiências vividas com e nas ruas, permitiu-me a sistematização desse trabalho. Não me propus em momento algum um estudo comparativo, pois estive em territórios diferentes, com culturas diferentes, com pessoas diferentes, logo, não há como atribuir-lhes comparações, a não ser que o leitor queira fazê-lo.

Ter Freire como um dos principais interlocutores foi uma grata satisfação, sendo que às vezes me sentia literalmente dialogando com ele, fazendo-lhe perguntas e obtendo respostas. Ouvir para Freire é uma atitude pedagógica, é um saber escutar. Para o Educador Social de rua essa virtude pedagógica é essencial, exigindo constante exercício de aprender a ouvir, escutando pacientemente, não sobrepondo seu discurso, mas não se omitindo de discordar. Ao ouvir, o

educador criará vínculos com seu educando. Teoricamente Paulo Freire foi meu grande companheiro de pesquisa. Não percebi nas falas dos educadores simples denúncias, mas grandes anúncios de suas necessidades, de suas práticas cotidianas, de sua forma de fazer pedagogia nas ruas que, minimamente, nos levarão a pensar.

8 REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Custódio. **A vivência, monografia de titulação**, ECB, CE, 1994.
2. ALMEIDA, Fernanda Gonçalves; CARVALHO, Inaiá Moreira de. Projeto Axé: relato de uma experiência. In: **Caderno CRH**, Salvador, n.23. p. 76-97, jul/dez.1995.
3. ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Conforme as disposições do autor. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 2002.
4. ANDREOLA, Balduino. Contribuição de Ernani Maria Fiori para uma pedagogia política da libertação. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, ano 6, n 9 , p.41-72,ago/dez. 1997
5. ARAÚJO, Cristiano Luiz Ribeiro. **Projeto do serviço de atendimento social de rua do Município de Vitória**. Vitória, 2007.
6. ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Ed. Perspectiva, São Paulo, 2001.
7. ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
8. ÁRIES. P.(1981). **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
9. BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
10. BHABHA, Homi K. **O lugar de toda cultura**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.
11. BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação?** 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992 (Primeiros passos).
12. _____. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
13. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
14. BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto da criança e do adolescente**. 3. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006. 96 p. (Série E. Legislação e Saúde). Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/lei_8069_06_0117_M.pdf>. Acesso em 10 out. 2008.
15. BULGARELLI, R. **É possível educar na rua?** Rio de Janeiro: MPAS/FUNABEM, 1987.
16. CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: **I Congresso internacional de pedagogia social**, 1., 2006, . **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100015&lng=en&nrm=abn>. Acessado em 09 fev. 2010.

17. CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e ciências humanas**. Londrina: UEL, 1996.
18. CAPALBO, Creusa. Algumas considerações sobre a fenomenologia que podem interessar ao serviço social. In: **Debates Sociais**, Documento do Sumaré, Suplemento nº - Agosto de 1980, CBCISS.
19. CARO, S. M. P; GUZZO, R. L. S. **Educação social e psicologia**. Campinas: Alínea, 2004.
20. CARVALHO, Anésia de Souza. **Metodologia da entrevista**. Uma abordagem fenomenológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1987.
21. CHAUI, Marilena. Direitos Humanos e... medo. In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro et all (Org) **Direitos humanos e ...** São Paulo: Comissão de Justiça e Paz/Brasiliense, 1989.
22. COLOM, A J. Pedagogia social e intervención socioeducativa. In: COLOM, A. J. (Coord). **Modelos de intervención socioeducativa**. Madrid: Narcea, 1987.
23. CRITELLI, Dulce Mára. **Análitica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
24. CRUZ, Maria Alice da. **Roberto Silva, do abrigo para menores à docência responsável**. Disponível em:
<<http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao/2008/08/16/roberto-silva-do-abrigo-para-menores-a-docencia-responsavel>>. Acessado em 31 out. 2009.
25. DILTHEY, W. **Sistema da Ética**. São Paulo: Ícone, 1994.
26. DINIZ, NILSON FERNANDES. **Pedagogia de rua**: reflexões sobre uma nova prática. Campinas: Revista de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina.
27. DUARTE, A. Pensar e agir por amor ao mundo. In: **Revista Educação**. São Paulo, v. 4, p. 6-15, 2007. (Hannah Arendt Pensa a Educação).
28. ESPINHEIRA, Carlos Geraldo D'Andrea. **A casa e a rua**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1996.
29. ESTEVÃO, Carlos V. **Educação, justiça e democracia**: um estudo sobre as geografias da justiça em educação. Cortez: São Paulo, 2004.
30. ETXEBERRIA, F. (Coord.). **Pedagogia social y educación no escolar**. San Sebastián: Universidad del País Vasco, 1989.
31. FALEIROS, Eva. A criança e o Adolescente: objetos sem valor no Brasil colônia e no império. In: PILOTTI, Francisco. RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças**: A historia das políticas sociais, da legislação e da assistência á infância no Brasil. Rio de Janeiro, Instituto Americano Del Nino, Editora Universitaria Santa Ursula, Amais Livraria e Editora, 1995. p. 221-236

32. FERMOSO, P. **Pedagogia social: fundamentación científica**. Barcelona: Editorial Helder, 1994.
33. FESTER, Antônio Carlos Ribeiro. Introdução. all. In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro et all (Org). **Direitos humanos e ...** São Paulo: Comissão de Justiça e Paz/Brasiliense, 1989.
34. FICHTNER, Bernd. **Pedagogia social e sociedade numa perspectiva dos direitos humanos**. Conferencia de abertura do “Congresso Internacional de “Pedagogia Social” São Paulo 2010
35. FIORI, Ernani M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
36. FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisas**. São Paulo: Pioneira Pioneira Learning, 2002.
37. FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 7. ed. São Leopoldo, Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1997. Coleção Logoterapia.
38. _____. **Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo**. Aparecida/SP: Editora Santuário, 1989.
39. FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001
40. FREIRE, Ana Maria Araújo. Utopia e democracia: os inéditos – viáveis na educação cidadã. In: AZEVEDO, José Clovis et al (Org). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 2000.
41. FREIRE, Paulo & MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
42. FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
43. _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
44. _____. **Cartas á Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.
45. _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980a.
46. _____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
47. _____. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974

48. _____. **Educação e mudança**. 15. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
49. _____. Educação: O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador: vida e morte**. 3 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
50. _____. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
51. _____. **Paulo Freire e os educadores de rua: uma abordagem crítica**. Brasília: Unicef/ Funabem, 1986.
52. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
53. _____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
54. _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
55. _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
56. _____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.
57. _____. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
58. _____. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.
59. _____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem gosta de ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
60. FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 158 p.
61. FREYRE, Gilberto. **Além do apenas moderno: sugestões em torno de possíveis futuros do homem, em geral, e do homem brasileiro, em particular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.
62. FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA. TRABALHOS CRIATIVOS. 1 Seminário de práticas sociais, troca de experiências. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2002
63. GALEANO, Eduardo. **Veias continuam abertas na América Latina**. Entrevista concedida a Mario Augusto Jakobskind. Disponível em: <www.outerspace.com.br>. Acesso em 12 out. 2009.
64. GARRIDO, Noemia de Carvalho et all (Orgs). **Desafios e perspectivas da educação social: um mosaico em construção**. São Paulo: Editora Expressão e Arte, 2010.
65. GHON, MARIA DA GLÓRIA. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

66. GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Vivência, caminho à identidade**. Fortaleza: Ed viver, 1995.
67. GOMES DA COSTA, A. C. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Fundação Centro Brasileiro para Infância e Adolescência (FCBIA), 1991.
68. GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.
69. GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1995.
70. GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
71. JESUS, Denise Meyrelles de; et al (Orgs). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005b. p. 269-310.
72. JOSGRILBERG, Rui do Souza. A fenomenologia como novo paradigma de uma ciência do existir. In: DANUTA, Dawidowicz Pokladek (Orgs). **A fenomenologia do cuidar: prática dos horizontes vividos nas áreas da saúde, educacional e organizacional**. São Paulo: Vetor, 2004.
73. LEITE, Ligia Costa. **Meninos de rua: a infância excluída no Brasil**. São Paulo: Atual, 2001
74. LIBERALESSO, Rita de Cácia Borges _____. **Contexto sócio-educacional no Estado do Paraná: formação pedagógica e análise do trabalho do pedagogo na área social**. Tese de doutorado. Santiago de Compostela. USC. Es. 1998.
75. _____. Da ética à filosofia política crítica na transmodernidade: reflexões desde a filosofia de Enrique Dussel. In: FONSECA, Ricardo Marcelo (Org.). **Repensando a teoria geral do estado**. Belo Horizonte: Fórum, 2004.
76. _____. Educação Social de Rua e os pressupostos educacionais freirianos. Educere Et Educare – **Revista de Educação UFSM/RS**. Vol. 3 n 5 jan/jun 2008. p.117-123.
77. LOPEZ HIDALGO, J. **Los servicios sociales**. Madrid: Narcea, 1992.
78. LUDWIG, Celso. **A alternatividade jurídica na perspectiva da libertação uma leitura a partir da filosofia da libertação de Enrique Dussel**. Dissertação de Mestrado. UFPR: Curitiba, 1993.
79. MACHADO, Evelcy Monteiro. **A pedagogia social: diálogo e fronteiras com a educação não formal e educação sócio comunitária**. 2008.
80. _____. **Pedagogia e a pedagogia social: educação não formal**. 2002. Universidade Federal do Paraná.
81. MANCE, Euclides André. Uma introdução conceitual às filosofias de libertação. In: **Revista libertação-liberación**. Curitiba: IFIL, ano I, nº 1, 2000, p. 25-80.

82. MARSHALL, T.H. **Cidadania, status e classe social**. Rio de Janeiro: 1967.
83. MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.
84. MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 49-55. (Os Pensadores).
85. MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. São Paulo: Moderna, 2003.
86. MERLEAU-PONTY, Maurice. **A linguagem indireta e as vozes do silêncio**. Textos escolhidos. São Paulo: Abril cultural, 1975.
87. _____. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
88. MONTANO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. Cortes: SÃO PAULO, 2005.
89. MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomasson Learning, 2004.
90. OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de. Ética da Libertação em Enrique Dussel. In: ORTEGA ESTEBAN, J. A. **La busqueda del objeto, dès espacio y del tiempo perdido de la Pedagogia Social**. Cultura y Educación, 1997.
91. OTTO, Hans-Uwe. Origens da Pedagogia social. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia social**. São Paulo: FAPESP, Editora arte e Expressão, 2009.
92. PAIVA, Jacyara Silva de. **(Sobre)vivências: um estudo fenomenológico-existencial acerca dos modos de ser sendo crianças e adolescentes em situação de rua**. 2006, 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
93. PAIVA, Vanilda. Do problema nacional às classes sociais. In: **Revista educação e sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, ano I, nº 3, maio de 1979, p. 5-14.
94. PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira; MACHADO Érico Ribas. **A pedagogia social na educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil**. Congresso Internacional de Pedagogia Social, mar 2009. São Paulo.
95. PEIXOTO, Adão José (Org.). **Concepções sobre fenomenologia**. Goiania: Editora UFG, 2003.
96. _____. **Interações entre fenomenologia & educação**. Campinas: SP: Editora Alínea, 2003.
97. PENNA, Antonio Gomes. **Introdução á psicologia fenomenológica**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001.

98. PETRUS, A. (Coord). **Pedagogia social**. Barcelona: Ariel, 1977.
99. PETRUS, A. Educación social y perfil del educador/a social. In: SAEZ, J. (Coord.). **El Educador Social**. Murcia: Universidade de Murcia, 1994.
100. PETRUS, Romans, Mercé. **Profissão: Educador Social**. Mercé Romans, Antoni Petrus, Jaume Trilla, trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artimed, 2003.
101. PINEL, Hiran. **Adolescentes infratores: sobre a vida, o auto-conceito e a psico-educação**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 1989.
102. _____. **Apenas dois rapazes & uma Educação Social**. Vitória (ES): Do Autor, 2006.
103. _____. **Educação especial: conceitos básicos contextualizados**. s.l. Labor-Psi, 2003a.
104. _____. **Educadores da noite; educação especial de rua, prostituição masculina e a prevenção as DST/AIDS**. 2. ed. Belo Horizonte (MG): NUEx-PSI Editorial, [2003b]. 1 CD-ROM.
105. _____. **Educadores de rua, michês e a prevenção contra as DST/AIDS: uma compreensão frankliana do ofício no sentido da vida**. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2000.
106. _____. **Educadores de rua, michês e a prevenção contra as DST/AIDS: uma compreensão frankliana do ofício no sentido da vida**. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2000.
107. _____. **Família & prostituição: Educação não escolar (de rua) & a/diversidades**. In: Cadernos de pesquisa em educação. PPGGE –UFES. Vitória, v. 8; n. 15; p. 44-92, 2002.
108. _____. **Nascimentos! Inventando & produzindo “nascimentos de protagonistas estelares” nas existências e nas práticas educacionais (escolares e/ou não)**. In: In: JESUS, Denise Meyrelles de. et AL (Orgs). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005b. p. 269-310.
109. _____. **O’Damião P.: estudo de caso de um adolescente judicialmente infrator e com dependência psíquica em inalantes (e psicofármacos de prescrição médica)**. Monografia de conclusão curso de Pós-Graduação especialização (“lato sensu”) em “Educação Especial: Uma Abordagem aos Problemas de Aprendizagem”. Vitória (ES): UFES/ PPGGE, 1989.
110. _____. **Psicobiografias: conceitos, princípios e métodos**. Disponível em: <<http://www.neaad.ufes.br/psicologia/index.htm>>. Acesso em 22 mar. 2006.
111. QUINTANA, J. Maria. **Pedagogia social**. Madrid: Dykinson, 1988.
112. RAMOS, LÍlian Maria Paes de Carvalho. **Educação Social e educação popular: o que é, o que faz, o que pretende a educação de rua**. Rio de Janeiro: Amais Livraria e editora, 1999.

113. RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA COMISSÃO ESTADUAL DO MOVIMENTO DE MENINOS E MENINAS DE RUA – ES. Dezembro de 1996 (datilografado).
114. REQUEJO, A.; CARIDE, J. A. La formación de animadores: Universidad de Santiago de Compostela. In: MARIN IBÁÑEZ, R.; PEREZ-SERRANO, G. (Org.). **La Pedagogía social en la universidad: realidad y prospectiva**. Madrid: ICE, UNED, 1986.
115. RYYNÄNEN, Sanna. **Pesquisador no campo de pedagogia social: reflexões preliminares sobre o processo de pesquisa**. Artigo escrito em julho de 2009.
116. SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as “ciências” revisitado**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 777-821.
117. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.
118. SEMINÁRIO internacional Cidade Educadoras Contra a Exclusão e pela Paz. **Anais** do seminário realizado de 1 a 4 de setembro de 1996, Curitiba/PR; promoção UNESCO, AUGM, UFPR. Curitiba, 1996.
119. SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: FAPESP, Editora arte e Expressão, 2009.
120. SOUZA NETO, João Clemente de. **Crianças e adolescentes abandonados: estratégias de sobrevivência**. 2. ed. São Paulo: Arte Impressa, 2002.
121. STRECK, Danilo R.; REDIN; Educlides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte. Autentica Editora. 2008.
122. _____. Poderá o direito ser emancipatório? In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, n.º 65, p. 3-76, maio de 2003.
123. TELLES. Vera da Silva. **Pobreza e cidadania**. Curso de Pós graduação em sociologia. Universidade de São Paulo: Editora 34, 2001.
124. TORRES, C. A. **A política da educação não formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
125. TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Petrópolis: Vozes, 2001.
126. TRILLA, J. **La Educacion fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Ariel, 1996.
127. TRILLA, J.; PETRUS, A, ROMANS, M. **Profissão Educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

128. UNESCO; AUGM; UFPR. Seminário Internacional Cidades Educadoras Contra a Exclusão e Pela Paz, 1 a 4 de setembro de 1996, Curitiba: Anais. Curitiba: UFPR, 1996.
129. VENTOSA, V. J. **Educación social, animación e instituciones**. Madrid: Editores CCS, 1992.
130. VILANOVA, Valda. **A aprendizagem e as dimensões do sujeito**. Texto redigido para projeto Axé em 2007, Salvador, Bahia.
131. VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.
132. _____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
133. WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Porto Alegre**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Porto_Alegre_\(Rio_Grande_do_Sul\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Porto_Alegre_(Rio_Grande_do_Sul))>. Acesso em 16 out. 2009.
134. WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Recife**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Recife>>. Acesso em 16 out. 2009.
135. WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Salvador (Bahia)**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Salvador_\(Bahia\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Salvador_(Bahia))>. Acesso em 16 out. 2009.
136. WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Vitória (Espírito Santo)**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Vitória_\(Espirito_Santo\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Vitória_(Espirito_Santo))>. Acesso em 16 out. 2009.
137. WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Direitos humanos e filosofia jurídica na América**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.
138. XAVIER, ARACELY. **As ações, lutas, estratégias e desafios do movimento de defesa dos direitos das crianças e adolescentes no Espírito Santo**. Dissertação de mestrado em política social da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória 2008
139. HEIDEGGER, M. **O fim da filosofia ou a questão do pensamento**. São Paulo: Duas Cidades, 1972.

MÚSICAS

1. SANTOS, Lulu. Certas coisas. In: _____. **Tudo azul**. Rio de Janeiro: Estúdio Transamérica, 1984. CD, faixa 09. Disponível em: <<http://www.lulusantos.com.br/>>. Acessado em 10 out. 2009.

2. NASCIMENTO, Milton. Menestrel Das Alagoas. In: _____. **Millennium: Milton Nascimento: ao vivo**. Rio de Janeiro: Universal Music, 1990. CD, faixa 07.

ANEXOS

ANEXO 1

Na verdade, essas são as perguntas disparadoras nos diálogos estabelecidos com os educadores, não chegava com esta série de perguntas e iniciava um interrogatório, conversávamos, dialogávamos e a melhor pergunta sempre estava com o meu colaborador de pesquisa, ele me devolvia, elabora a melhor pergunta que eu precisava estar atenta a ela.

As histórias de vida dos educadores produziam muitas interrogações, umas respondidas, outras não...

Perguntas que se produziam nos encontros com os Educadores Sociais de Rua foram:

De que lugar você fala, me conte sua história.

O que é ser Educador Social?

É possível educar nas ruas?

Sente falta de ser cuidado?

Como ocorre a formação do Educador Social?

Como são os saberes/fazeres do Educador Social de Rua? É parecido com o do educador escolar?

Profissionalmente o que é ser Educador Social?

Qual o papel do Educador Social de Rua?

Teoria para o educador é importante/por que?

Como é educar nas ruas?

Quem é o Educador Social de Rua para as crianças e adolescentes? E para sociedade?

O que é e como é a prática educativa do Educador Social de Rua?

Quando está nas ruas o que é imprescindível ao Educador Social?

Como é a rua onde você educa?

É possível construir conhecimento nas ruas? Como?

Colaboradores com os quais dialogamos:

Cada encontro era único e diferenciado, contudo com uma intencionalidade direcionada que é o estudo da epistemologia da Educação Social, a partir dessa intenção o diálogo se iniciava...

IDENTIFICAÇÃO	ESCOLARIDADE/ CURSO	TERRITÓRIO	IDADE	SEXO	TEMPO COMO EDUCADOR
P1	3 grau Psicologia	Porto Alegre	53	fem	10 anos
P2	3 grau Tecnólogo/ informática	Porto Alegre	42	masc	10 anos
P3	3 grau Historiador	Porto Alegre	38	masc	10 anos
P4	3 grau Pedagoga	Porto Alegre	35	fem	10 anos
P5	3 grau Pedagoga	Porto Alegre	32	fem	10 anos
S1	3 grau Pedagoga	Salvador	68	fem	16 anos
S2	3 grau Historiador	Salvador	45	masc	15 anos
S3	3 grau Professor Letras	Salvador	37	masc	16 anos
S3	3 grau Assist. Social	Salvador	52	fem	12 anos
V1	3 grau Assist. Social	Vitória	24	fem	4 anos
V2	3 grau Assist. social	Vitória	32	masc	6 anos
V3	3 grau Psicologia	Vitória	27	fem	4 anos
V4	3 grau Assist Social	Vitória	45	fem	5 anos

ANEXO 2

-----Mensagem original-----

De: Jacyara Silva de Paiva [mailto:jacyara@superig.com.br]

Enviada em: sexta-feira, 6 de fevereiro de 2009 09:54

Para: lirene@fasc.prefpoa.com.br; juliaobst@fasc.prefpoa.com.br

Assunto: PRECISANDO DE AJUDA

Oi Jacyara!

Realmente, fazer pesquisa não é fácil! Mas algumas etapas da organização e de formalização das parcerias são importantes, e gostaria de retomar contigo, para ver se ficou tudo ok.

1) Toda pesquisa a ser realizada na Instituição FASC ou em programas a ela relacionados necessitam de formalização, através do envio do projeto para a CRE ou CRB, que avaliará, encaminhará parecer para a Direção Técnica, e somente após o ok da Direção Técnica podem ser iniciados os trabalhos. Tu fizestes isso, e essa parte está ok.

2) Caso o estudo envolva outras instituições, como a AICAS, o pesquisador deve buscar autorização com a instituição. O fato da FASC autorizar não obriga as instituições conveniadas a concordar com o estudo, conforme te orientei por-email lá por outubro do ano passado. Assim, tu deves ter autorização da AICAS. Para a minha pesquisa do doutorado, todas as autorizações foram por escrito, assinadas pelos dirigentes, e no meu curso isso é obrigatório. Fizeste isso ou foi verbal? A instituição define a forma desse consentimento, se é por escrito, se é verbal... Talvez seja esse ponto que esteja em dúvida pela Cíntia.

3) Quanto á participação dos educadores, eles assinaram consentimento informado explicando o teor da pesquisa, eventuais riscos envolvidos, tempo que terá de disponibilizar, se será gravado, por escrito? Usas outra forma de garantir esse aspecto ético? Não é porque a FASC ou AICAS concordaram com a pesquisa que o indivíduo precisa concordar, isso é de sua livre escolha. Imagino que se eles concordaram em participar contigo, está implícito, mas é importante garantir essa parte da formalização da concordância, autorizando que uses os conteúdos para estudo.

Expliquei essas mesmas coisas para a Cíntia, que estava em dúvida se estava formalizado. Pela FASC está, mas tens que ver se tens o ok da AICAS e dos participantes individualmente. Feito isso, é só seguir o barco.

Se precisar entra em contato!

Um grande abraço,

Lirene

ANEXO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos profissionais em educação social (colaboradores da pesquisa) e em especial AICAS RUA, que possui convênio com a FASC – Coordenadora Geral Sr^a Fernanda, para o projeto de pesquisa intitulado “COMPREENDENDO O QUE É E COMO SER SER EDUCADOR SOCIAL DE RUA”, projeto este já aprovada pela banca de qualificação I de autoria da doutoranda Jacyara Silva de Paiva, como recomendação para a realização do Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Espírito Santo.

O objetivo da pesquisa é compreender o que é e como é ser Educador Social de rua, as políticas públicas que fazem parte de sua trajetória educacional, suas vivências, como ser educador fora do espaço escolar, investigar os sentidos, os discursos e as práticas que os educadores sociais produzem acerca das legislações garantidores de direitos e dos seus educandos como sujeitos de direito através da carta constitucional de 1988, Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e Adolescente),direito esses constantemente negados, tendo como foco as suas narrativas, ações e vivências nas ruas que se constituem em suas grandes e dispersas salas de aulas.

A pesquisa será realizada em 2009 a 2010 na análise dos documentos internos como: os projetos, relatórios, análise das políticas públicas e principalmente entrevistas abertas com os educadores sociais com registro em diário de intinerância e de campo.

Solicitaremos aos educadores sociais o consentimento para participação na pesquisa com esclarecimento sobre o tratamento ético dos dados. Para garantir o tratamento ético dos dados, os nomes dos educadores sociais, educandos de ruas serão mantidos em sigilo e para os quais utilizaremos nomes fictícios.

O trabalho será realizado a partir de negociações com os colaboradores de pesquisa e toda trajetória da pesquisa serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final que será apresentado na tese com a possibilidade de publicação.

Por isso, solicitamos autorização para que a doutoranda Jacyara Silva de Paiva, também educadora social há mais de 20 anos, tenho inclusive escrito uma dissertação acerca da educação de rua, possa desenvolver seu trabalho acadêmico de acordo com os objetivos propostos, no período de março de 2009 a março de 2010. Esperamos também que a presente pesquisa possa contribuir para formação de novas políticas públicas junto aos Educadores Sociais e Crianças e Adolescentes em situação de rua.

Em tempo a pesquisa será realizada concomitantemente nas cidades de Porto Alegre, Salvador e Vitória. Conforme o outro anexo a ser enviado a referida pesquisa já foi autorizada pela FASC e já estamos trabalhando com os educadores que lá atuam, no entanto nos interessamos muito pelo trabalho e história de vida dos educadores que trabalham nesse projeto conveniado a FASC, por isso gostaríamos de ter a autorização concedida.

Segue em anexo o projeto de qualificação I já aprovado pela banca

Atenciosamente

Dr. Hiran Pinel
Professor Orientador

ANEXO 4

Ofício DT/011-09
2009.

Porto Alegre, 05 de fevereiro de

Senhora Jacyara:

Ao cumprimentá-la cordialmente, dirigimo-nos a Vossa Senhoria com o objetivo de informar a autorização da realização da pesquisa acadêmica: "Compreendendo o que é e como é a experiência de ser Educador Social de Rua", a ser desenvolvida junto ao Serviço Ação Rua dessa Fundação.

Sem mais para o momento, aproveitamos a oportunidade para enviar cordiais saudações.

Mauro Chaves Vargas Junior,
Diretor Técnico.

À
Senhora Jacyara Silva de Paiva.

ANEXO 5

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Fundação de Assistência Social e Cidadania

SERVIÇO DE ABORDAGEM SOCIAL - AÇÃO RUA

Porto Alegre, Junho 2010.

Sumário

1. Dados de Identificação	02
2. Justificativa	02
3. Objetivos	03
3.1 Geral	03
3.2 Específicos	03
4. Público Alvo	03
5. Metas	03
6. Metodologia	03
6.1 Núcleos Regionais	04
6.2 Intervenção dos Núcleos	06
6.3 Articulação dos Núcleos	08
6.4 Sistematização das Informações	08
6.5 Formação Continuada	08
7. Gestão	09
7.1 Coordenação Geral	09
7.2 Coordenação Executiva	09
7.3 Rede Local	09
7.4 Interfaces	09
7.5 Supervisão	10
8. Monitoramento e avaliação	10
9. Recursos Financeiros	10
10.1 Recursos Humanos e Financeiros – Sugestão de aplicação	10
10.2 Contrapartida da Entidade	10
Referências	11

Coordenação Responsável: Coordenação de Proteção Social Especial de Média Complexidade

1. Justificativa

A presente revisão do projeto Técnico do Serviço Ação Rua justifica-se pela necessidade de integrar as ações atualmente executadas na modalidade constituída por esse Serviço às ações dos CREAS - Centros de Referência Especializado de Assistência Social, dada a implantação do SUAS – Sistema Único da Assistência Social no município de Porto Alegre.

Considerando:

- Que a proposta de trabalho do Serviço Ação Rua, executada de 2007 a 2009, sustenta-se na construção das políticas sociais realizada pela rede de atendimento da cidade de Porto Alegre e foi constituída com diferentes parceiros da rede;

- Que desde sua construção o projeto procurou ajustar-se à Política Nacional da Assistência Social -PNAS e à normatização do SUAS, no que diz respeito à territorialização e integração das ações de Proteção Social Básica e Especial, focando o atendimento nas famílias;

- Que o Serviço Ação Rua executa as ações descritas no Serviço de Abordagem Social previsto pelo SUAS, conforme Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, com o recorte de público de crianças e adolescentes em situação de rua;

- Que sua execução tem sido sistematicamente avaliada e tem significado maior eficácia no enfrentamento à situação de rua vivenciada por crianças e adolescentes e suas famílias;

- Que sua atuação já tem se direcionado no sentido do fortalecimento das micro e das macro-redes e que há um conjunto de práticas de trabalho e de interlocução em rede, internas e externas ao Serviço, que necessitam ser mantidas;

- Que as ações hoje executadas pelo Serviço Ação Rua, caracterizam-se em parte como ações de proteção Básica e em parte como ações de Proteção Especial de Média complexidade, sendo necessário determinar a melhor forma de sua execução dada a implantação de CRAS e CREAS;

Propõe-se:

Que no ano de 2010, com a implantação dos CREAS, o Ação Rua componha o Serviço de Abordagem Social, mantendo sua modalidade geral de trabalho e unidade de lotação, devendo referenciar-se ao CREAS de sua região. As ações de atendimento à família atualmente desenvolvidas pelo Ação Rua deverão ser referenciadas nos CREAS E CRAS, sendo atendidas pelo PAEFI e PAIF, de acordo com o grau de complexidade. Deverá ser realizado o planejamento do trabalho e a realização das atividades em conjunto com a equipe do CREAS, de modo a articular as ações regionalmente, e dentro do nível de proteção.

Essa nova modalidade de atendimento está descrita na metodologia deste projeto.

3. Objetivos

3.1 Objetivo Geral

- Propor alternativas de alteração à situação de rua vivenciada por crianças e por adolescentes que têm nela seu espaço de moradia e/ou sobrevivência, ampliando e articulando os serviços da rede já existente e incluindo a criança/adolescente e sua família na Rede Sócio Assistencial do Município, visando a garantia de direitos e inclusão social.

3.2 Objetivos Específicos

- Realizar abordagens e acompanhamentos descentralizados no Município, de acordo com a territorialização prevista;
- Propor plano de intervenção individual e familiar;
- Incidir no complexo de proteção, visando a construção de processos alternativos junto a crianças e adolescentes em situação de rua e suas famílias;

- Consolidar o atendimento na rede de proteção da região de origem de forma integral, transversal e com foco na família;
- Contribuir para a articulação da rede de serviços sócio-assistenciais de proteção básica e especial com as demais políticas públicas e instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos e Movimentos Sociais, buscando a ampliação e qualificação dos serviços;
- Manter atualizado mapa situacional e diagnóstico quantitativo e qualitativo da realidade de crianças e adolescentes em situação de rua, com vistas a subsidiar propostas de intervenção;
- Realizar processos de Mobilização Social, divulgando e sensibilizando a população quanto à situação de crianças e adolescentes em situação de rua, trabalhando a superação de preconceitos, co-responsabilidade e compromisso da sociedade para construção de alternativas de enfrentamento à situação de rua e proteção à infância;
- Contribuir com a produção de conhecimento sobre a realidade de crianças e adolescentes em situação de rua e suas famílias, subsidiando a qualificação dos serviços.

4. Público Alvo

- Crianças e adolescentes em situação de rua em todas as regiões da Cidade, com vínculos familiares e sociais fragilizados ou rompidos, e suas famílias.

5. Metas

50 a 100 abordagens mês por núcleo, conforme constituição de indicadores numéricos de abordagem e de acompanhamento de cada região.

6. Metodologia

As famílias que serão atendidas em CREAS serão definidas conforme os riscos sociais a que estão submetidas, ficando sob responsabilidade dos CRAS aquelas em situação de vulnerabilidade social (conforme estabelecido na Política Nacional de Assistência Social, PNAS- 2005).

6.1 Núcleos Regionais

Os Núcleos Regionais do Ação Rua estão referenciados nos CREAS de sua região, compondo o Serviço de Abordagem Social. Os Núcleos mantém intervenção territorializada e, em conjunto com o CREAS e/ou CRAS, a tarefa de fomentar a criação e manutenção de micro-redes. Estas têm como atribuição reunir, em cada um de seus territórios de abrangência, os diferentes atores que intervêm com as crianças e adolescentes em situação de rua e suas famílias, através das políticas públicas de assistência, saúde, educação, habitação, etc. e das organizações do terceiro setor. Compete a cada uma dessas micro-redes, coordenadas por CRAS e CREAS, a elaboração de *planos de intervenção*. Através destes, os agentes das diferentes políticas públicas, governamentais ou não, buscam potencializar, junto às famílias e aos serviços por elas acessados, a capacidade de acolhimento às crianças e adolescentes que têm como região de origem aquele território específico, e se encontram em situação de rua. A mobilização da capacidade de acolhimento local e comunitário de crianças e adolescentes em situação de rua deve ser preocupação constante de cada um dos Núcleos, em conjunto com CRAS e/ou CREAS. Através dela, se pretende alcançar a alteração consistente e duradoura da situação de rua, criando condições para o fortalecimento da capacidade de cuidado do grupo familiar.

O projeto original do Serviço Ação Rua, de 2006, previa que poderiam ser constituídos até 18 Núcleos na Cidade, de modo a abranger a totalidade das regiões do OP, através de núcleos próprios e conveniados. Inicialmente, a composição dos núcleos dar-se-ia por ao menos um núcleo próprio e 17 conveniados. À medida que o Gestor apresentasse condições de contratação de recursos humanos, apontava-se que 8 núcleos conveniados seriam transformados em núcleos próprios, de responsabilidade do Gestor, compondo, assim, uma execução paritária entre Governo e Sociedade Civil (9 núcleos próprios e 9 núcleos conveniados). Em 2010, ano de implantação dos CREAS, estão em atividade 14 Núcleos, sendo 1 próprio e 13 conveniados. As avaliações existentes apontam que esta estrutura é suficiente para atendimento da demanda neste momento, não sendo necessária

implantação de novos Núcleos. Cabe ao CREAS, através de elaboração do mapa situacional e diagnóstico quantitativo e qualitativo da situação de rua, verificar a necessidade de ampliação.

Cada Núcleo Regional é composto por dois técnicos sociais (preferencialmente 1 Psicólogo e 1 Assistente Social, 40h cada), 4 educadores sociais (40h) e 01 coordenador (20 a 40h semanais). O Coordenador pode ser responsável por até três Núcleos. Nos casos em que a mesma região da Assistência contar com mais de um Núcleo do Ação Rua deverão, preferencialmente, ter uma única coordenação. Entende-se que assim ficará facilitada a articulação nas regiões.

As demandas de atendimento constituem-se a partir das solicitações da comunidade e serviços em geral, via Central de Atendimento, das solicitações encaminhadas pelo Sistema de Garantia de Direitos e pelas geradas via mapeamento sistemático realizado pela equipe do Ação Rua. Os Núcleos Regionais atuam como articuladores e propositores de espaços de inclusão social para as situações de rua vividas na própria comunidade, atuando também de forma preventiva.

Os Núcleos Regionais funcionam de segunda à sexta-feira das 8h30 às 18h, mesmo horário de atendimento dos CREAS. Mantém-se um plantão para recebimento das demandas de abordagem na região Centro no horário das 18h às 24h, a ser realizado pela equipe do Núcleo Próprio. Nos finais de semana feriados, das 9h às 19h, realiza-se um rodízio entre as equipes do Ação Rua, em que cada uma delas é a responsável pela acolhida e encaminhamento das demandas.

São atribuições de cada Núcleo Regional:

1) **Abordagens solicitadas:** realizar as abordagens solicitadas pela comunidade via Central de Atendimento e direcionadas à região de abrangência;

2) **Abordagens planejadas:** realizar abordagens planejadas, monitorando e intervindo preventivamente em situações de rua na região. O planejamento desta ação deverá ser realizado em conjunto com a equipe do CREAS;

3) **Interface rede regional:** contribuir no resgate do papel de proteção à criança e ao adolescente pela comunidade e no desempenho da rede de atendimento;

4) **Acompanhamento:** realizar acompanhamento da criança/adolescente para inclusão na rede através de:

- Abordagem;
- Visita Domiciliar;
- Estudo de Caso;
- Plano de Intervenção Individual e Familiar, realizado em conjunto com CREAS;
- Interface/encaminhamentos com a Rede Socioassistencial;
- Integração dos Núcleos e entre CREAS e CRAS de diferentes regiões.

5) **Acompanhamento dos casos da Rede Inter-Rua¹:** realizar acompanhamento intensivo de casos de maior complexidade, em especial aqueles já em atendimento na rede Inter-Rua, até que possa ser feita a travessia à equipe da região de origem (ênfase para atendimento dos Núcleos da Região Centro, visto ser o local de maior concentração destes casos);

6) **Mediação Grande POA:** realizar encaminhamentos e fortalecimento da articulação com os Municípios da Grande Porto Alegre a partir dos casos (ênfase para atendimento dos Núcleos da Região Centro, visto ser o local de maior concentração destes casos). As ações de articulação referentes aos atendimentos devem ser feitas pelos CREAS, as ações de articulação intermunicipal são de competência da Coordenação de Proteção Social Especial de Média Complexidade.

7) **Mobilização Social:** promover campanhas educativas mobilizando a sociedade sobre a temática. Os Núcleos Regionais do Ação Rua estarão vinculados aos CREAS em suas respectivas regiões, conforme Quadro abaixo:

Quadro 1 – CREAS e Núcleos Regionais do Ação Rua

CREAS	ABRANGÊNCIA	ENTIDADE	NUCLEOS REGIONAIS AÇÃO RUA
Centro	Centro, Humaitá e Navegantes Ilhas	CREAS Centro e AICAS	02
		Fé e Alegria	01
		Fé e Alegria	01
Norte	Norte e Noroeste	Acompar	01
Eixo Baltazar	Eixo Baltazer e Nordeste	Tia Gessi	01
Partenon	Partenon	CPCA	01
Lomba Pinheiro	Lomba do Pinheiro	CPCA	01
Glória/Cruzeiro/Cristal	Glória, Cruzeiro e Cristal	Amparo Santa Cruz	01
		Pequena Casa da Criança	01
Leste	Leste	CPCA	02
Restinga/Extremo Sul	Restinga e Extremo Sul	AMURT	01
Centro Sul/Sul	Sul, Centro Sul	CALÁBRIA	01
Total			14

Durante o ano de 2010 será revisado coletivamente a territorialização dos Núcleos de Atendimento da Ação Rua.

6.2 Intervenção dos Núcleos

A metodologia do Ação Rua integra os conhecimentos práticos e teóricos desenvolvidos por diferentes serviços nos últimos anos na cidade de Porto Alegre. A seguir são apontados alguns conceitos e diretrizes já discutidos em diferentes momentos pela rede e que deverão ser reconstruídos e trabalhados pelo conjunto de Núcleos Ação Rua e equipes de CRAS e CREAS. As equipes deverão desenvolver seu trabalho utilizando instrumentos de planejamento e registro dos atendimentos e monitoramento da situação de rua da região, destacando-se a utilização em meio físico e sistema informatizado.

Os conceitos com os quais se trabalha “não são estanques, são elaborados e revistos nas práticas diárias, pois há a clareza da necessária flexibilidade de não considerar a verdade como única e estática, mas como ponto de partida para uma linguagem comum. O desejo é de consensuar sobre uma matriz conceitual que incorpore os princípios de ação e, ao mesmo tempo, respeite a especificidade e a caminhada de cada serviço, para a construção de redes internas e externas multifacetárias, mas efetivas” (PMPA, 2004a). Quando o foco passa para as regiões da cidade, da mesma forma deverão ser consideradas as construções e as realidades locais.

São apontados a seguir os conceitos de Observação, Abordagem, Intervenção, Acolhimento, Educador Social, Família.

Observação

Parte constituinte da abordagem planejada ou sistemática. Envolve observar as características dos locais e grupos que neles circulam, registrando o número de crianças e adolescentes encontradas, bem como as situações identificadas.

Abordagem¹

- Na abordagem, deverá ser privilegiado o estabelecimento do vínculo entre o Educador Social e a criança/adolescente. A presença constante do Educador Social na rua e a existência de uma rede acolhedora, ágil e articulada permite o surgimento de uma expectativa favorável quanto aos encaminhamentos relacionados a proteção de direitos. Crianças e adolescentes abordados sistematicamente em região diferente de sua região de origem deverão ser abordados em conjunto por educadores sociais da região que iniciou a abordagem e educadores sociais da região de origem da criança/adolescente e sua família, de modo que o vínculo esteja diretamente relacionado com os profissionais da região de origem.
- A abordagem deverá procurar, prioritariamente, trabalhar a possibilidade de retomada do vínculo familiar e/ou com espaço de proteção. Somente quando se verificar que esse vínculo está bastante fragilizado, e após discussão do caso na rede de proteção da região, poderá ser estabelecido Plano de Ação Individual que envolva o acesso a locais destinados ao acolhimento das situações de rua moradia.

- Devido ao princípio de privilegiar o vínculo, os Núcleos Regionais do Ação Rua não “recolherão” crianças ou adolescentes, não oferecerão comida, roupas e não estabelecerão qualquer relação assistencialista com crianças e adolescentes em situação de rua ou com suas famílias. Essa postura proporciona a criança e adolescente a oportunidade de conversar com o Educador Social sobre questões que vão além do que está sendo visto por aqueles que passam pelo local. As crianças devem poder falar dos medos, da violência, da rotina na rua, da droga e, com isso, fornecer elementos ao Educador Social no sentido de compreender a situação de uma forma não superficial.
- Por entender a complexidade que envolve a situação de rua, a equipe de abordagem procurará construir, individualmente ou em pequenos grupos, uma reflexão sobre o estar na rua e o desejo de sair da rua, ou seja, retornar para a família ou estar em um espaço protegido de abrigo.

Intervenção

Ação planejada a partir do processo de observação, mapeamento e abordagem nos locais onde existam crianças e adolescentes em situação de rua. Ocorre a partir do contato direto com as crianças, adolescentes e suas famílias. Conforme a urgência e gravidade da situação identificada, a equipe responsável pela abordagem poderá dar um encaminhamento emergencial ao caso, garantindo-se, sempre, a posterior discussão do mesmo. Tal encaminhamento emergencial poderá incluir o abrigo e/ou a priorização de seu acesso a algum tipo de atendimento em saúde. O acompanhamento do caso deve ser capaz de apontar quais encaminhamentos suplementares ou adicionais o mesmo requer, bem como, eventualmente, para uma mudança de rumo na estratégia de re-vinculação empreendida. O norte a ser perseguido pelo conjunto das intervenções será sempre o da proteção integral da criança/adolescente e de sua família. Nesse aspecto, uma interface efetiva com CREAS e CRAS, assim como com a rede socioassistencial, significará agilidade e eficácia na busca de soluções.

Acolhimento¹

Acolhimento deve ser um conceito coletivo que perpassa todos os serviços e que exige uma construção de confiança, de parceria, em especial com os Núcleos do Ação Rua, mas também em cada um dos serviços que passam a ser travessia para a criança/adolescente e sua família. “O *Acolhimento* é uma relação singular entre o Educador Social e a criança. Atravessa as práticas refletidas nos diferentes serviços, não é propriedade de um grupo, mas construção coletiva. Pressupõe disponibilidade, empatia, estabelecendo uma postura dialógica baseada no respeito, confiança e solidariedade” (PMPA, 2004a).

Os princípios do Acolhimento podem ser agrupados em três aspectos:

1. Postura/atitude acolhedora, que respeita, escuta e não discrimina, que aceita a diversidade, focalizando a atenção na criança e no adolescente (como sujeitos do processo de desenvolvimento) com toda sua bagagem social, afetiva, cultural e familiar;
2. Perspectiva de educar a cidade, no sentido de que os serviços públicos e sociedade civil da região de abrangência de cada Núcleo Ação Rua deverão ser trabalhados de modo a favorecer o desenvolvimento de atitude de acolhimento;
3. Ter em vista a construção de um projeto emancipatório para crianças, adolescentes e suas famílias.

Educador Social¹

Os trabalhadores sociais que atuam com a situação de rua procuram ir além de suas especificidades técnicas, buscando agregar uma identidade que os unifique: a de Educador Social. É o processo de ação-reflexão-ação (práxis) que possibilitará ao trabalhador social vir a ser Educador Social. Como diz Paulo Freire (1996), isso implica em consciência do ‘inacabamento’; rigorosidade metódica; criticidade; reconhecimento e assunção da identidade cultural; apreensão da realidade; comprometimento; compreender que educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; disponibilidade para o diálogo.

Família

Os Núcleos do Ação Rua deverão trabalhar com conceito amplo de família, com abertura para atuar com diferentes formas de organização familiar e afetiva. As intervenções deverão ser compartilhadas com os serviços de CREAS e CRAS específicos de atendimento à família (PAEFI E PAIF). Os atendimentos de famílias que se encontram no espaço da rua serão planejados de forma conjunta pelo Serviço de Abordagem Social (equipe de abordagem a crianças e adolescentes - Ação Rua, e equipe de abordagem de população adulta - CREAS), para definir o Plano de Intervenção.

6.3 Articulação dos Núcleos

A articulação deverá ocorrer sistematicamente a partir de reuniões técnicas entre as diferentes regiões, a partir de articulação e planejamento entre os CREAS, garantindo a identidade do trabalho, na medida em que os casos atendidos e identificados na Cidade se inter relacionam. É necessário considerar as contradições, contemplando o coletivo das reflexões e dos saberes que compõe a trajetória dos serviços que atuam com as situações de rua e as características da rede local junto à qual se irá atuar.

Construir uma identidade de trabalho entre os Núcleos do Ação Rua e o Serviço de Abordagem Social, envolve buscar a síntese de conceitos e uma linguagem comum, buscando uma matriz conceitual integrada, com parâmetros, princípios e pressupostos compartilhados coletivamente. Segundo Graciani “a *matriz conceitual integrada* pauta-se pela realidade e parte do grupo como conjunto de indivíduos que constrói a política pública. É uma construção: elaboração – edificação – arquitetura; não é trabalho episódico, é de elo, de continuidade; não é trabalho só, é coletivo, articulado com outras políticas públicas. Elabora a ação com muito labor, com muito trabalho e efetividade. Mais do que conceitos, a *matriz conceitual* integra os princípios que regem a atuação de cada um e de todos em busca da qualificação do atendimento, pois têm intencionalidade político-pedagógica. Apresenta-se, assim, a necessidade de construção de um projeto político-pedagógico comum, como mecanismos facilitadores da ação, tendo a sensibilidade política e a práxis como mobilizadoras sociais” (PMPA, 2004a).

6.4 Sistematização das Informações

Os Sistemas Informatizados da FASC devem ser utilizados como meio fundamental de comunicação, registro e sistematização das informações e atendimentos pelo conjunto de Núcleos do Ação Rua. Para tanto, deverá ser mantida a capacitação para uso da rede e assessoria sistemática para uso dos sistemas, assim como para a construção dos novos relatórios que se fizerem necessários de modo a garantir o funcionamento e agilidade necessários ao Ação Rua.

6.5 Formação Continuada

À Coordenação de Proteção Social Especial e CREAS cabe a constituição de espaços de formação continuada do trabalhador social, onde possam ser fornecidos suporte técnico e afetivo, de modo a favorecer o desenvolvimento das atividades. Como aponta relatório dos serviços da rede, “os trabalhadores sociais têm um desgaste emocional/natural que compromete a qualidade de seu trabalho, repercutindo também no acolhimento das crianças e adolescentes nos serviços, sendo necessário por isso privilegiar espaços de reflexão que permitam redimensionar a sua ação” (PMPA, 2004a).

A Formação Continuada está intrinsecamente relacionada ao modelo de atuação e de gestão do Ação Rua. É fundamental oportunizar espaços de construção de confiança e estabilidade entre os trabalhadores dos Núcleos, de modo que possam sentir-se parte de um todo. Deverão ser garantidos espaços de formação internos aos núcleos do Ação Rua, assim como espaços ampliados, incluindo a rede de atenção de cada região.

São objetivos da formação buscar assegurar uma linguagem e uma atuação comuns aos núcleos e demais serviços, contemplando as temáticas emergentes do cotidiano, qualificando as formas de atendimento, visando uma unificação conceitual e metodológica. Através do processo de formação também deverá ser garantida a sistematização do conhecimento acumulado pela prática. Da mesma forma, o espaço de formação possibilitará a qualificação de indicadores quantitativos e qualitativos dos Núcleos e demais serviços.

Como já foi experienciado de forma positiva pela rede, serão desenvolvidos Seminários de Formação, Ciclos de Reflexão, e espaços sistemáticos de formação dentro do horário semanal de trabalho de cada equipe.

Cuidando dos Cuidadores – trecho da Sistematização PAICA-RUA 2004:

“Segundo Adalberto Barreto, quando estamos cuidando dos outros, estamos cuidando de nós e vice-versa. “Se eu não me envolvo eu não me desenvolvo”, diz ele em assessoria ao Programa, pois não é possível atuar com a população de rua sem se envolver. O choque inicial com a realidade cruel das ruas, a reformulação de valores entre o “mundo da rua” e o “mundo institucional” e a ânsia de efetivar soluções imediatas e duradouras fazem com que o trabalhador social necessite estar em constante estado de reflexão e alerta. O desgaste emocional é muito intenso, como já foi referido, então é preciso acolher os outros sujeitos e os outros serviços. Só uma formatação de redes (micros e macros) pode oferecer a possibilidade de “costurar os nós” que arrebentam durante percurso. São as costuras das várias redes que formam uma grande rede/ teia de aranha; onde há várias agrupadas, quando rebenta uma não destrói o todo. A rede é uma via de mão dupla.

Mas, para isso, sujeitos e serviços necessitam estar abertos à acolhida. Esta abertura é balizada através da transparência, da confiança em avaliar e auto-avaliar sabendo que é no conflito que se cresce, através do fortalecimento das equipes e no diálogo e na solidariedade entre elas. É a passagem do solitário para o solidário. Segundo Gracianni, para extinguir o cansaço existencial do Educador Social é preciso revitalizá-lo, ter um projeto emancipatório de si mesmo em construção, contextualizando, olhando o próprio trabalho, percebendo os passos do processo e não apenas os episódios. Quem não tem qualidade de vida não dá para outro e quem não se transforma, não transforma o outro. O processo de amorosidade é afetar a si e, assim, ao outro” (PMPA, 2004a).

7. Gestão

7.1 Coordenação

Os Núcleos do Serviço Ação Rua estão sob a coordenação do Coordenador do CREAS.

A supervisão seguirá o processo descrito no Projeto de Monitoramento e Avaliação que será desenvolvido em toda a rede própria e conveniada da FASC.

7.2 Rede Local

É necessária uma articulação ágil entre os serviços que compõe a retaguarda imediata e a rede socioassistencial descentralizada para que a proposta do Ação Rua tenha efetividade e alcance social, e que a situação de rua vivida por estas crianças e adolescentes seja transitória.

Cada Núcleo Regional do Ação Rua deverá manter participação sistemática nos fóruns da rede de proteção de sua região, levando o foco temático da situação de rua para espaços mais amplos de discussão do conjunto das demandas da área da infância e juventude (reuniões da rede, CORAS, regionalizações), conforme planejamento junto ao CREAS. Sempre que avaliada a necessidade, deverá ser constituído Fórum específico para as articulações e acompanhamentos dos casos. Poderá ser considerado como modelo o Fórum Interinstitucional sobre a Rua (Inter-Rua), que está em funcionamento na região central de Porto Alegre, e que se caracteriza como espaço de articulação e discussão de casos dos serviços governamentais e não governamentais que atuam com crianças e adolescentes que se encontram em situação de rua nessa região, em especial os casos mais complexos da rede centro e rua-moradia.

7.3 Interfaces

Para compor esta rede identificamos como fundamental a participação das seguintes entidades/serviços em cada região, para além de CRAS e CREAS:

- Serviços governamentais nas áreas das políticas sociais: EPA, Casas de Acolhimento, DST/AIDS, Pró-Jovem, Casa Harmonia e PACS, como retaguarda imediata;

- Serviços governamentais e não governamentais, compondo a rede socioassistencial descentralizada, compreendida pelos serviços na área das políticas sociais de geração de renda, moradia, assistência, saúde, educação, cultura e esporte;
- Proteção Social Especial de Alta Complexidade;
- Rede de abrigos estadual;
- Conselhos Tutelares;
- Serviços Estaduais de Justiça e Segurança (JIJ e DECA);
- Coordenadoria das Promotorias da Infância e Juventude,
- Entre outros.

8. Monitoramento e Avaliação

O Monitoramento e avaliação do Ação Rua dar-se-á em diferentes níveis:

- através do processo de supervisão,
- em nível local, junto à rede de proteção da região,
- em nível micro, junto às equipes,
- nos espaços de formação continuada.

Serão mantidos inicialmente os instrumentos de avaliação já constituídos, os quais deverão ser avaliados posteriormente com a implantação dos CREAS.

Referências Bibliográficas

- Associação Cristã de Moços – ACM /Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente CMDCA (2005). *Projeto Técnico SOBRESAIR – Sorrindo, Brincando e Saindo das Ruas*. Porto Alegre: ACM/CMDCA.
- BRASIL (2005). Norma Operacional Básica – Sistema Único da Assistência Social. Brasília: Ministério Desenvolvimento Social/Governo Federal.
- BRASIL (1990). *Lei nº 8069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Governo Federal.
- UFRGS /FASC – Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Fundação de Assistência Social e Cidadania (2004). *Perfis e Mundo das Crianças e Adolescentes em Situação de Rua da Grande Porto Alegre – GRANPAL*. Porto Alegre: UFRGS.
- CMDCA (2005). *Plano de Enfrentamento à Situação de Rua de Crianças e de Adolescentes da Cidade de Porto Alegre*. (Apresentação em Power Point).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Prefeitura Municipal de Porto Alegre (2000). *Projeto Técnico do Serviço de Educação Social de Rua – SESRUA*. Porto Alegre: FASC.
- Prefeitura Municipal de Porto Alegre (2004a). *Relatório de sistematização de conceitos do Programa de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua – PAICA-RUA*. Sistematizado por Miriam Lemos. Porto Alegre: Secretaria do Governo Municipal.
- Prefeitura Municipal de Porto Alegre (2004b). *Projeto Técnico do Acolhimento Inicial Integrado*. Porto Alegre: FASC/SMED/Lar Dom Bosco.
- Prefeitura Municipal de Porto Alegre (2004c). *Projeto Técnico do SASE Travessia*. Porto Alegre: FASC.
- Prefeitura Municipal de Porto Alegre (2004d). *Mapa da Inclusão e Exclusão Social de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/ Gabinete do Prefeito/ Secretaria do Planejamento Municipal.

ANEXO 6

De: **Ercilia** <erciliapaula@terra.com.br>
Data: 10 de novembro de 2008 19:39
Assunto: Oie de novo
Para: Jacyara Silva de Paiva <jacyara@superig.com.br>

Jacyara

Tudo bem? O Eurico me passou o endereço da Sanna. A finlandesa que lhe falei que trabalhou no projeto Axé em Salvador. Ela é muito bacana. Acho que vai te ajudar... Diga a ela que vc nos conheceu e... se puder, passe seu texto tb.. acho que ela vai adorar.. ela é muito legal..

O e-mail da sanna é: sanna_ryy@hotmail.com. Jacyara, me diga se recebeu essa mensagem porque estou em duvida se está indo no endereço certo.

Um abraço e boa sorte

Ercília

Obs: Eu estive pensando uma coisa, se vc não conseguir esse contato por e-mail... acho que vale a pena ir até Salvador e ir até essas ONGs... Está difícil, né? Mas estou torcendo por ti... vai dar tudo certo (email recebido em 10/08/08)

Date: Tue, 11 Nov 2008 19:44:56 -0200

From: jacyara@superig.com.br
To: sanna_ryy@hotmail.com

Subject: Re: educação de Rua

Oi Jacyara,

Só deu uma olhadinha aos seus textos agora, mas mesmo assim fiquei impressionada - as pesquisas que você está se envolvendo são muito interessantes e elaboradas numa maneira impressionante, parabéns! Vou tentar te ajudar, é claro. Como é que você preferia de agir: entrar em contato com a gerência do Projeto Axé primeiro ou contatar diretamente alguns educadores de rua? Se você preferir a primeira opção, poderia escrever para a diretora do Centro de Formação do Projeto Axé para alguém te receber lá, ou poderia te ajudar entrar em contato com alguns amigos meus, educadores sociais que trabalham ou trabalharam na rua.

E eu também queria te conhecer pq a temática do meu doutorado é bem próximo do seu, é sobre educação social com jovens no Brasil, do ponto da vista sócio-pedagógica. Vou chegar no Brasil no final de janeiro - o primeiro vou para Salvador e desde o início de março estarei em São Paulo, estudando na USP pelo primeiro semestre do 2009. Você entende inglês? Poderia te mandar o plano de pesquisa meu para você conhecer a minha área de estudos também - mas agora só tenho versões dele em finlandês e inglês.. mas também tenho que traduzir ele em português, é claro.

Quando tiver mais tempo, no final de semana, vou ler os seus textos com mais calma!

Um abraço,

-sanna

Sanna Ryyänen
t. +358 40 7483 822
e.sanna_ryy@hotmail.com

ANEXO 7

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
GERENCIA DE ATENÇÃO AO MIGRANTE A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA
COORDENAÇÃO DE ACOLHIMENTO A CRIANÇA A AO ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA

PROJETO DO SERVIÇO DE ATENDIMENTO SOCIAL DE RUA

VITÓRIA

2007

Prefeito Municipal

João Coser

Secretaria de Assistência Social

Ana Maria Petronetto Serpa

Gerente de Acolhimento e Proteção ao Migrante e a População em Situação de Rua

Gilderlandia Silva Kunz

Coordenador de Acolhimento e Proteção a Criança e ao Adolescente em Situação de Rua

Cristiano Luiz Ribeiro de Araújo

CRÉDITOS

Elaboração

Cristiano Luiz Ribeiro de Araújo

SUMARIO

1	INTRODUÇÃO / JUSTIFICATIVA.....	04
2	PRINCÍPIOS.....	09
3	PÚBLICO ALVO.....	10
4	ÁREA DE ABRANGÊNCIA.....	11
5	OBJETIVOS.....	12
5.2	ESPECÍFICOS.....	12
5.1	GERAL.....	12
6	REFERENCIAL TEÓRICO / METODOLOGIA.....	14
7	AÇÕES.....	16
7.1	MONITORAMENTO DOS LOGRADOUROS POR TERRITÓRIO.....	16
7.2	ABORDAGEM DE RUA.....	16
7.3	OFICINAS DE ATIVIDADES SÓCIO-EDUCATIVAS, LÚDICAS E ESPORTIVAS.....	18
7.4	PASSEIOS.....	19
7.5	TERAPIA INDIVIDUAL.....	20
7.6	ACOMPANHAMENTO SÓCIO FAMILIAR.	20
7.7	GRUPOS TERAPÊUTICOS PARA FAMILIARES DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA.....	22
7.8	TERAPIA FAMILIAR.....	23
7.9	ARTICULAÇÃO COM A REDE DE ATENÇÃO.....	23
8	PLANO DE AÇÃO / METAS.....	24
9	REFERÊNCIAS.....	25
10	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	39

1 INTRODUÇÃO / JUSTIFICATIVA

A existência de crianças e adolescentes vivendo e ou trabalhando nas ruas das cidades brasileiras certamente não é em si uma novidade. Estudos históricos nos revelam que esse é um fenômeno e um problema social desde o início da colonização do Brasil, e atualmente é também um problema mundial salvo as particularidades de cada época e local.

No início da colonização do Brasil esse contingente era normalmente formado pelas crianças “abandonadas” que eram trazidas de Portugal para povoar a nova terra e auxiliar na colonização das crianças indígenas (ARANTES, 1995; ROSA, 1999). Estas eram freqüentemente assistidas por instituições ligadas a igreja católica como os Jesuítas, Lazaristas, Salesianos, Redentoristas e Beneditinos (MONCORVO FILHO 1926).

Já no princípio do século XVIII começaram a surgir as primeiras ações estatais de tentativa de intervenção na questão. Dentre estas a mais significativa certamente foi o sistema denominado de Roda dos Expostos¹ importado da Europa, implantado no Rio de Janeiro em 1738 e em seguida levado também a outras cidades brasileiras¹ (ARANTES, 1995; MONCORVO FILHO, 1926).

Entretanto esse sistema não fora capaz de dar respostas eficazes diante do problema da infância brasileira vivendo e ou trabalhando nas ruas. Em muitos casos as crianças que haviam passado pelo sistema de roda incrementariam aos sete anos de idade o contingente daqueles que por algum motivo já estavam nas ruas inclusive em agrupamentos semelhantes aos encontrados na atualidade (FRAGA FILHO, 1996).

Futuramente, com a promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871, esse problema se agravou ainda mais. A criança e o adolescente negros, recém libertados, não podiam contar com qualquer tipo de política efetiva do Estado brasileiro que as desse alguma possibilidade real de sobrevivência. Entregues aos chamados mestre de ofício freqüentemente sofriam maus tratos e a rua mais uma vez se apresentava como uma possibilidade de vida (ROSA, 1999; FRAGA FILHO, 1996; ALVIM E VALLADARES 1988; DIMENSTEIN, 1994; PAIVA, 2006).

Daí em diante começaram a surgir, dentre outras alternativas, os primeiros espaços de reclusão da população infanto-juvenil em situação de rua. Eram quase sempre colônias agrícolas ou correccionais construídas em espaços afastados das cidades (SANTOS, 2000; RIZZINI, 1995). Posteriormente essas instituições foram sistematizadas, orientadas e agrupadas em torno do Serviço de Assistência a Menores – SAM, e ainda mais adiante, durante o período de ditadura militar, sob o controle da Fundação do Bem-Estar do Menor - FEBEM (RIZZINI, 1995; PEREIRA, 2003; FALEIROS, 1995; SILVA 2001).

A internação de crianças e adolescentes em situação de rua foi uma alternativa largamente utilizada ao longo da história do Brasil, entretanto, durante as últimas décadas sua eficácia, no que tange à

saúde, educação e bem estar da criança e do adolescente foi duramente criticada ao ponto em que compreendida enquanto uma prática meramente higienista, e em virtude dos sérios danos que causava ao indivíduo, foi posta na ilegalidade com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (FALEIROS, 1995; ALTOÉ, 1990).

O final da década de 1980 e início da década de 1990 se apresentou como um período particularmente difícil no que diz respeito a este assunto. A conjuntura política apontava para um momento positivo de reconquista de direitos fundamentais como o de ir e vir, direitos políticos, de expressão e organização, de voto e de greve, contudo a situação econômica era caótica. Vivia-se uma crise econômica sem precedentes na história do Brasil¹ (FALEIROS, 1995; PAOLI, 1994).

Nesse contexto, os habitantes das médias e grandes cidades brasileiras assistiram a um crescimento considerável do número de crianças e adolescentes que buscavam encontrar nas ruas destas cidades algum meio de sobrevivência¹. Eram trabalhadores infantis, que ganhavam a vida em atividades informais como venda de pequenos produtos, prestação de serviços e pedintes. A grande maioria destes, retornava diariamente para casa, característica observada nos dias atuais, muitos devido a uma série de fatores como a situação familiar, as experiências vivenciadas e a forma como cada indivíduo lida com as diversas situações que nos ocorrem durante um período de vida, se estabeleciam “definitivamente” nas ruas, adotando o espaço urbano como local de moradia.

Nesse período ainda, final da década de 1980 e início da década de 1990 começaram a surgir novas técnicas e tentativas de intervenção na questão das crianças e adolescentes em situação de rua. É nessa época que surge a Pedagogia Social de Rua, que atualmente é um referencial teórico exportado para outras áreas de trabalho pedagógico e também amplamente utilizado no trabalho com crianças em situação de rua em muitas cidades do Brasil, inclusive em Vitória pelo Atendimento Social de Rua, e no exterior.

A cidade de Vitória, salvo suas proporções, como tamanho físico e população, vivenciou durante as décadas de 1980 e 1990 um movimento de ocupação das ruas por pessoas em busca de sobrevivência semelhante ao vivenciado em outras cidades nesse mesmo contexto histórico e social, dentre estas pessoas muitas crianças e adolescentes.

Durante esse período também, em Vitória começaram a surgir às primeiras tentativas de intervenção, pós-promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, na questão da criança e do adolescente em situação de rua. As primeiras destas iniciativas foram desenvolvidas por funcionários da antiga Fundação Estadual do Bem Estar do Menor – FEBEM, e religiosos (XAVIER, 2005).

O trabalho se baseava na “criação de vínculos” e posterior tentativa de levá-los para casa. Nessa perspectiva buscava-se cuidar fisicamente dando roupa, calçados, comida, brinquedos e levando-os de volta para casa. Paulatinamente foram surgindo propostas de trabalho com grupos de capoeira, pintura e desenho e a preocupação central não era mais levá-los para casa a qualquer custo, mas

compreender o processo que os levava as ruas e auxiliá-los a buscar formas de enfrentamento as suas situações específicas estimulando o protagonismo juvenil (XAVIER, 2005).

As ações desses educadores impulsionaram a realização da articulação em nível municipal do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua e a implantação da Pastoral do Menor (XAVIER, 2005).

Esses grupos desenvolveram um papel importantíssimo no trabalho de educação social, denúncia dos maus tratos e extermínios de crianças e adolescentes em situação de rua e provocando os poderes públicos para que destinassem recursos para o desenvolvimento de serviços que atendessem as demandas desse público (XAVIER, 2005).

Nessa conjuntura, em 1994, a Prefeitura Municipal de Vitória, através da Secretaria Municipal de Ação Social, sistematizou o projeto Cidadão Criança com o objetivo principal de “resgatar” e “promover” essas crianças e adolescentes em situação de rua (MATEUS, 2003).

Compunham o projeto duas frentes de trabalho: uma relativa à abordagem das crianças em situação de rua, a *Abordagem de Rua*, e outra à rede de retaguardas, sustentada pelos abrigos e programas de saúde, de esporte e de renda mínima entre outros (MATEUS, 2003).

A Abordagem de Rua era realizada por educadores sociais que realizavam um mapeamento da cidade identificando as áreas e os horários de maior permanência das crianças e adolescentes em situação de rua. Nessa observação sistemática eram registrados: o número de crianças, a faixa etária, o sexo, as características físicas, os hábitos; onde dormiam, como se alimentavam se existia casos de envolvimento com drogas lícitas ou ilícitas e a situação familiar e escolar. Em seguida se iniciava um processo de viabilização da saída da criança e ou do adolescente da rua (NUNES, 2005; MATEUS, 2003).

Durante os 13 anos de existência do serviço de abordagem de rua, atualmente denominado Atendimento Social de Rua: Criança e Adolescente, houveram algumas alterações nos objetivos do projeto de acordo com os conhecimentos específicos sobre a complexidade do fenômeno construídos historicamente e disponíveis em cada época e com os interesses, arranjos e rearranjos das administrações públicas.

Presentemente, o Serviço de Atendimento Social de Rua: Criança e Adolescente está inserido na administração pública como parte integrante de uma Política Nacional de Assistência Social – PNAS, prevista pelo Sistema Único de Assistência Social – SUAS.

No seio dessa política o serviço de Atendimento Social de Rua se insere enquanto um serviço de média complexidade, destinado “a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso

de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas sócio-educativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras” (MDS, 2007).

Enquanto um serviço inserido na PNAS como um serviço de proteção social especial de média complexidade se orienta pelos seus princípios, além dos estabelecidos pela Constituição Federal da República, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.

A seguir especificaremos o modo como vêm sendo desenvolvidos os trabalhos do Serviço de Atendimento Social de Rua: Criança e Adolescente da Prefeitura Municipal de Vitória, e algumas de nossas metas para o ano de 2008.

2 PRINCÍPIOS

- Incentivo a Convivência Familiar e comunitária;
- Territorialização das ações;
- Respeito ao usuário;
- Flexibilidade nas soluções protetivas;
- Supremacia do direito a vida;

3 PÚBLICO ALVO

Crianças e adolescentes em situação de rua no município de Vitória e suas famílias.

Consideramos crianças e adolescentes em consonância com a demarcação legal estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº. 8.069 de 13 de julho de 1990, que em seu artigo segundo define; crianças as pessoas de 0 (zero) até 12 (doze) anos de idade incompletos e adolescentes as pessoas entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos incompletos.

Em Situação de Rua, é uma expressão cunhada pelo sociólogo suíço Riccardo Lucchini, e é atualmente a expressão mais aceita para indicar a condição das crianças e adolescentes, de ambos os sexos, que utilizam os espaços públicos das cidades para exercer atividades geradoras de renda e ou obtenção de recursos materiais, atividades como trabalho e ou mendicância e ou como local de moradia. Em quaisquer destas situações acompanhados ou não de seus familiares ou de adultos.

Consideramos enquanto **famílias** as pessoas aparentadas ou não que vivem na mesma casa, pessoas “pessoas de mesmo sangue, ascendência, linhagem, estirpe ou admitidas por adoção” (PRADO, 1985 p 07), “... uma unidade grupal onde se desenvolvem três tipos de relações pessoais – aliança (casal), filiação (pais/filhos)” (OSÓRIO, 1997 p. 50), ou ainda “associação de pessoas que

escolhe conviver por razões afetivas e assume um compromisso mútuo” (SZYMANSKI, 2002 p.09). Deste modo abrangemos um grande número de variáveis capaz de acolher as possibilidades de grupos familiares que temos encontrado em nossa prática de trabalho.

4 ÁREA DE ABRANGÊNCIA

A abrangência dos serviços prestados pelo Atendimento Social de Rua: criança e Adolescente se darão levando em consideração exclusivamente a área territorial do município para as ações de abordagem de rua, atividades lúdicas e esportivas e etc. E a região metropolitana no que tange ao acompanhamento, apoio e orientação familiar. Observando nesses casos a necessidade de encaminhamento da situação para os serviços da municipalidade e mantendo o acompanhamento apenas durante o tempo necessário para que o poder público municipal da localidade da residência da família possa assumir definitivamente o trabalho de acompanhamento, apoio e orientação da família.

5 OBJETIVOS

5.1 GERAL

Desenvolver trabalho sistêmico de monitoramento dos logradouros, praças e espaços públicos da cidade de Vitória, identificando e abordando crianças e adolescentes em situação de rua e a partir de intervenção psíco-pedagógica e sócio-assistencial individual e familiar e através de ação integrada entre órgãos governamentais e não governamentais, propiciar a superação das situações de rua.

5.2 ESPECÍFICOS

- Monitorar os logradouros e praças da cidade de Vitória objetivando identificar crianças e adolescentes em situação de rua;
- abordar crianças e adolescentes em situação de rua;
- Levantar informações pessoais, dados cadastrais e de caracterização relativos às crianças e adolescentes em situação de rua e suas famílias;
- Provocar questionamentos sobre as condições de permanência nas ruas;
- Estabelecer relação de confiança entre educador e educando;
- Fomentar a redução do uso de substâncias psicotrópicas;
- Reduzir a quantidade de situações de conflitos entre crianças e adolescentes em situação de rua e comerciantes e residentes dos bairros onde ocorrem seus agrupamentos;
- Reduzir a quantidade de atos infracionais praticados por crianças e adolescentes em situação de rua;
- Reduzir o número de crianças e adolescentes trabalhando, pedindo e dormindo nas ruas de Vitória;

- Despertar aptidões e potencialidades em crianças e adolescentes em situação de rua;
- Reconduzir (sempre que possível) imediatamente crianças e adolescentes recém-encontradas nas ruas para a família;
- Encaminhar crianças e adolescentes em situação de rua para atendimentos de saúde (situações de emergências médicas e odontológicas, tratamento clínico e de drogadição, etc.) sempre que necessário;
- Oferecer apoio, atendimento e acompanhamento psicológico a crianças e adolescentes em situação de rua e suas famílias;
- Auxiliar, quando necessário, crianças e adolescentes em situação de rua a providenciar documentação (registro Civil, Carteira de Identidade, Cadastro de Pessoa Física, Carteira de Trabalho, Título de Eleitor, etc.);
- Incluir crianças e adolescentes em situação de rua em programas e serviços de apoio e orientação;
- Incluir, quando desejado pelo usuário, crianças e adolescentes em situação de rua em atividades artísticas, esportivas, pedagógicas (preferencialmente em instituições próximas a sua residência);
- Contribuir para a inclusão de crianças e adolescentes em situação de rua, e de seus irmãos, em unidade escolar de ensino formal;
- Acompanhar e monitorar a frequência e o desempenho escolar de crianças e adolescentes em situação de rua;
- Informar ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil casos de crianças em atividades geradoras de renda nas ruas;
- Informar ao Conselho Tutelar todos os casos de crianças e adolescentes encontrados nas ruas;
- Encaminhar junto a Polícia Militar, Delegacia de Polícia Civil, Conselho Tutelar competente e ou autoridade Judiciária competente casos de aliciamento e exploração de crianças e adolescentes em situação de rua;
- preparar as famílias e familiares de crianças e adolescentes em situação de rua para receber e acolher as crianças e ou adolescentes durante o processo de retorno para casa.

6 REFERENCIAL TEÓRICO / METODOLOGIA

Sabemos que os motivos que impulsionam a ida de uma criança ou de um adolescente para “morar” nas ruas, são muitos e se relacionam entre si. Eles estão ligados a fatores de ordem biológica; como idade e sexo; a fatores familiares como a composição e organização familiar, a força e a qualidade dos laços familiares, a situação econômica da família e o grau de enraizamento da família na comunidade e cidade; a fatores diretamente ligados às ruas como as representações que a criança ou o adolescente tem das ruas, os contatos prévios com pessoas que já conhecem as condições de vida nas ruas, a rentabilidade das atividades, a natureza da repressão policial e a violência entre as próprias crianças e adolescentes; fatores ligados ao espaço urbano como, a importância da distancia entre a moradia familiar e a rua na qual ela exerce suas atividades lucrativas, o tempo de deslocamento entre esses dois espaços, a natureza do espaço urbano que a criança deve atravessar

para ir para “sua” rua e as oportunidades e ameaças presentes nesse trajeto, sem considerar ainda fatores macroscópios, como a situação econômica, política e social do país (LUCCHINI, 2003).

A criança e o adolescente não “decidem” de um dia para o outro ir viver ou “morar” nas ruas. A ida para as ruas pode ser considerada enquanto um processo no qual dois pólos, família e rua, “brigam” entre si até que se decida por um ou outro. Esse processo pode durar anos, em alguns casos toda uma vida anterior à ida da criança ou do adolescente para as ruas (RIZZINI, 2003).

O processo de superação da situação de rua por sua vez pode ser um caminho também muito longo e deve reconhecer e fortalecer as competências e qualidades das crianças e adolescentes em situação de rua. A criança, o adolescente e suas famílias devem ser considerados enquanto sujeitos de direitos envolvidos na construção de seu próprio projeto de vida coletivo ou individual (STOECKLIN, 2003).

O trabalho de auxílio e orientação em vistas à superação da situação de rua deve considerar as múltiplas complexidades que envolvem a questão: as descritas acima e outras ainda não especificadas nesse trabalho¹. O trabalho pode ser orientado por frentes específicas de ações destinadas diretamente à criança, à família comunidade de origem da criança ou do adolescente e comunidade onde a criança ou adolescente se fixam.

Durante o caminho de superação da situação de rua, a criança e ou o adolescente podem, e freqüentemente o fazem, oscilar entre um campo e outro, ou seja durante o processo de retorno para casa eles podem circular entre a casa, a rua e as instituições durante um período de tempo, até que venham a se fixar em um ou outro local (GREGÓRIO, 2000)

A prática educativa com crianças e adolescentes em situação de rua orienta-se pela pedagogia social de rua, que é um conjunto de técnicas de trabalho com crianças em situação de risco social elaborado em São Paulo em meados da década de 1980 a partir da experiência empírica de trabalho com criança e adolescentes em situação de rua (OLIVEIRA, 2004).

Os desdobramentos dessas técnicas e da metodologia que utilizamos estão explicitados com mais detalhamento nas ações que descremos a seguir.

7 AÇÕES

7.1 MONITORAMENTO DOS LOGRADOUROS POR TERRITÓRIO

Consiste no trabalho do Educador Social circular em veículo pelos logradouros da cidade a procura de crianças e adolescentes em situação de rua.

7.2 ABORDAGEM DE RUA

Quando o Educador Social avista crianças e ou adolescentes em situação de rua, ele pára o veículo próximo do local onde a criança e ou o adolescente está, observa ao redor e vai ao encontro da criança e ou do adolescente.

A abordagem deve ser procedida com técnicas fundamentadas na Pedagogia Social de Rua. O Educador deve iniciar a abordagem com algum assunto informal para “*quebrar o gelo*” e em seguida prosseguir em caso de primeira abordagem para a *pesquisa de preenchimento de cadastro* que servirá para auxiliar no acompanhamento do caso e na formulação de novas estratégias e políticas para o poder público municipal. Para preenchimento da Ficha cadastro o educador deverá *pedir autorização* à criança ou adolescente para registrar as informações e em caso de negação da autorização o educador deve *contra-argumentar* sem, contudo ser inconveniente ou faltar com o respeito, evitando qualquer postura que dificulte a obtenção dos dados posteriormente.

Após a fase de preenchimento de cadastro, tendo ou não conseguido as informações para o preenchimento do cadastro o educador deve *problematizar* com a criança ou o adolescente a situação encontrada nas ruas dialogando com estes a respeito de sua situação familiar e escolar e sobre a legislação específica para o tipo de situação encontrada.

Em seguida o educador deverá *propor* a criança e ou adolescente o *retorno imediato* para casa e se oferecer para acompanhá-lo nesse retorno objetivando conhecer o endereço de residência e, se possível, conversar com os responsáveis pela criança e ou adolescente sobre a situação encontrada.

Uma visita domiciliar para levantamento da situação econômica e psico-social familiar e problematização da situação encontrada a respeito da criança e do adolescente deverá ser agendada num curto espaço de tempo. Após esse levantamento a família deverá ser encaminhada para os serviços públicos aos quais tem direito. A situação deverá ainda, ser imediatamente comunicada ao Conselho Tutelar da região de moradia dos responsáveis, e em caso de a criança ou adolescente ser oriundo de outro município, o Conselho Tutelar da região onde a criança ou o adolescente fora encontrado também deverá ser informado da situação conforme o previsto no Art. 147 do ECRID (Brasil, 1190).

Esse procedimento visa desestimular a permanência e o retorno da criança ou adolescente nas ruas e prevenir assim um maior envolvimento com o “mundo das ruas” e apropriação do espaço público pela criança.

Em caso de abordagem recorrente, o educador deve iniciar do mesmo modo, com a conversa informal e seguir refletindo e problematizando com a criança ou adolescente a situação encontrada e a situação de vida da criança. O educador deverá estimular a criança ou adolescente a refletir sobre outras alternativas de vida, sobre a importância da escola e da educação em nossa sociedade, sobre

a definição de papéis na família, sobre a necessidade de profissionalização e o planejamento de vida futura.

Nos casos de crianças e adolescentes com alto grau de envolvimento com o “mundo” das ruas como crianças e adolescentes que estejam dormindo ou “morando” nas ruas em agrupamentos ou isoladamente e fazendo uso de entorpecentes o educador deverá proceder à abordagem como nos exemplos anteriores, e nos horários pré-determinados fazer convite para que participem de alguma atividade com os educadores, educadores físicos ou oficineiros.

7.3 OFICINAS DE ATIVIDADES SÓCIO-EDUCATIVAS, LÚDICAS E ESPORTIVAS.

As oficinas de atividades lúdicas, esportivas ou sócio-educativas, destinadas às crianças e adolescentes em situação de rua com alto grau de envolvimento com as ruas (crianças e adolescentes dormindo nas ruas, fazendo uso de entorpecentes, etc.), inserem-se no trabalho do Atendimento Social de Rua como estratégias de aproximação, criação de vínculos, redução de danos, ocupação e desenvolvimento pessoal, social e terapêutico.

As atividades que são desenvolvidas enquanto oficinas variam com frequência em decorrência da natureza das relações que se desenvolvem nas ruas, da natureza dos aspectos psicossociais da criança em situação de rua e da necessidade de se atrair a criança e adolescente que estão em situação de rua para participação na atividade.

A escolha pelas atividades deve ser feita em conjunto entre educadores e meninos(as) em situação de rua. Essas atividades geralmente são: Capoeira, Futebol, Vôlei, Literatura, Grafite, Fotografia, Dança, Música, Bijuteria e Basquete de rua ou qualquer outra atividade que se enquadre nos critérios de desenvolvimento de um trabalho pedagógico.

As oficinas poderão acontecer no próprio local onde se encontra ou permanecem as grupalizações de crianças e adolescentes em situação de rua (como Praça Costa Pereira ou Praça dos Namorados), em outra rua ou praça, em alguma quadra pública, em espaço disponibilizado por parceiro de instituição pública ou privada (Pontos de Apoio) ou em espaço próprio do Serviço de Atendimento Social de Rua que está sendo providenciado.

Antes do início de qualquer atividade de oficina deve ser feito um *contrato* com os interessados em participar da atividade. O Educador deve negociar e firmar um acordo das condições de realização da atividade e das regras de funcionamento. A oficina deverá ser presidida pelo “oficineiro” responsável pela elaboração da atividade, entretanto todos os educadores presentes devem se envolver para a viabilização de seu funcionamento.

Obs.: Não serão realizadas atividades nas ruas com crianças e adolescentes trabalhadoras ou pedintes com retorno diário para casa.

7.4 PASSEIOS

A dinâmica da vida nas ruas leva a criança e o adolescente a intensos níveis de estresse diante disso, os passeios inserem-se no trabalho desenvolvido pelos educadores sociais da equipe do Atendimento Social de Rua como estratégias de aproximação entre educadores e educandos de trabalho terapêutico e de acesso ao lazer e a cultura.

Essas atividades devem ser definidas sempre entre educadores sociais em avaliação em reuniões semanais da equipe técnica ou em decorrência de situações adversas encontradas nas ruas e em negociação na relação educador e educando.

Os passeios não são atividades desinteressadas. Eles devem ser aproveitados pelo educador para reflexão e problematização da situação de rua, das relações familiares e das relações que se estabelecem nas ruas entre o(a) menino(a), o grupo de meninos(as) e adultos em situação de moradia nas ruas, traficantes, comerciantes, transeuntes, etc.

Sempre que possível será incentivada ainda uma ida a casa, através do agendamento da busca e retorno da criança ou adolescente em sua residência. Deverá ser observado também, o envolvimento dos responsáveis aos quais deverá ser solicitada autorização para realização da atividade.

7.5 TERAPIA INDIVIDUAL

As crianças e adolescentes em situação de rua que estão morando nas ruas até chegarem a esse ponto, geralmente passaram por processos de afastamento da família de inversão de papéis, perdas, situações conflituosas, de violência ou negligência, etc.. Outrossim, as condições de vida nas ruas também podem causar vários comprometimentos na estrutura psíquica da criança ou do adolescente, seja pelas relações que se estabelecem nesses espaços ou pelo uso contínuo de drogas. Desse modo em determinadas situações as crianças e ou adolescentes que estão em situação de rua podem necessitar de apoio psicológico que será prestado por profissional psicólogo da equipe de atendimento social de rua.

O apoio psicológico poderá ser prestado durante as abordagens de rua, passeios ou oficinas através de atendimento terapêutico não clínico. A criança ou o adolescente podem ser levados igualmente para espaço alternativo, alguma sala em alguma instituição parceira para que seja prestado o atendimento quando necessário.

Nos casos em que o diagnóstico aponte para a necessidade de atendimento em clínica, o psicólogo deverá proceder ao encaminhamento para Unidade de Saúde próximo ao local de residência da família da criança ou adolescente.

7.6 ACOMPANHAMENTO SÓCIO FAMILIAR.

Frequentemente as famílias das crianças e adolescentes em situação de rua encontram-se em situações de vulnerabilidade social, com inúmeras fragilidades, tanto no que diz respeito aos aspectos psicológicos, morais, culturais e de organização, quanto no que se refere a situação econômica e social.

O acompanhamento familiar visa contribuir com essas famílias para resolução de tais situações de modo que a família tenha condições de se fortalecer enquanto tal e acolher sua prole com segurança.

O acompanhamento sistemático do atendimento social de rua às famílias das crianças e adolescentes em situação de rua inicia-se a partir da percepção e avaliação da equipe técnica de que os outros serviços de que o Poder Público dispõe ainda não estão sendo capazes de absolver e de dar conta de demandas muito específicas relacionadas aos aspectos encontrados nos casos de situações de rua. De fato, a complexidade do fenômeno exige certa especialização para que se alcance resultados satisfatórios, seja no atendimento a trabalho com as crianças e adolescentes em situação de rua, seja no acompanhamento técnico as suas famílias.

Nesse processo é necessário entender as razões da “escolha” ou “preferência” pelas ruas, as razões de determinados comportamentos e como então deverá ser traçada a intervenção. Após essa triagem deverá ser feito agendamento de visita domiciliar com a família.

A visita de início de trabalho de acompanhamento familiar deverá ser um momento de diálogo com a família no sentido de implicar e envolver o grupo familiar no processo de trabalho de retorno da criança ou adolescente para casa e família. Nessa visita deve ser feito um trabalho de reflexão e responsabilização da família perante a situação da criança ou do adolescente.

Os profissionais (Assistente Social e Psicólogo) que participarem desse primeiro contato de trabalho com as famílias deverão ser claros e objetivos com a família. A família deverá ser implicada na construção de um plano de trabalho orientando as ações no sentido de prepará-la para receber, acolher, manter e educar seus filhos.

Esse plano deverá ser elaborado integralmente em conjunto com a família, escrito e devolvido aos adultos. O plano deverá conter uma análise familiar e as ações que deverão ser implementadas e a quem cabe realizar cada ação. Deverão ser agendadas com a família avaliações periódicas dos resultados atingidos e a necessidade ou não de se traçar novas estratégias no decorrer do processo.

Na definição do contrato de trabalho entre família e equipe técnica deverá ser estipulado prazo de trabalho com previsões a serem cumpridas e avaliadas com a equipe e família.

Todo o trabalho realizado com as famílias de crianças e adolescentes em situação de rua deverá levar em consideração e envolver as redes locais de Assistência, Saúde, Educação, etc., de acordo com as necessidades familiares de cada família.

O papel da Equipe Técnica deverá ser garantir o acesso aos serviços públicos e superação das situações que dificultam ou impossibilitam a reorganização da família.

7.7 GRUPOS TERAPÊUTICOS PARA FAMILIARES DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA.

Não raro os responsáveis e toda a família das crianças e adolescentes em situação de rua (que estão em situação de moradia nas ruas) vivem com sofrimento (que se manifesta em sentimentos de angústia, dor, frustração) as ausências dos filhos e a certeza das degradantes situações que estes por sua vez vivenciam nas ruas. Esse sofrimento é percebido empiricamente através do trabalho de acompanhamento familiar e constatado também pelas teorias recentes que estudam crianças e adolescentes em situação de rua. Na prática resulta no acirramento das dificuldades da família em receber a criança ou o adolescente após um período de permanência nas ruas.

Os grupos terapêuticos se inserem nesse contexto como um instrumento de trabalho com essas questões. Eles têm o objetivo de preparar a família para receber a criança e ou o adolescente durante o processo de retorno para a família ou nos muitos retornos e ou visitas que eles fazem para a casa durante um período de trajetória de vida nas ruas.

Os grupos devem ser conduzidos por psicólogo e assistente social e deveram acontecer em horário noturno com hora de início e término contratada com os participantes e ser divididos por territórios de origens de crianças e adolescentes em situação de rua, e ter freqüência quinzenal ou semanal em cada território de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Os territórios são definidos a partir da identificação de quantidade significativa de crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas originadas do território.

7.8 TERAPIA FAMILIAR

Pelos mesmos motivos descritos no item anterior, faz-se necessário um acompanhamento psicológico com as famílias das crianças e adolescentes em situação de rua de modo a auxiliar essas famílias a lidar com a situação dos filhos, com suas fragilidades, definição de papéis, valores etc. para que elas tenham condições psíquicas de acolhimento e de manutenção de seus filhos em seus lares.

7.9 ARTICULAÇÃO COM A REDE DE ATENÇÃO

O trabalho do Educador Social qualquer que seja sua formação profissional deve considerar sempre a rede de serviços disponíveis que podem auxiliar no envolvimento da criança, do adolescente em situação de rua ou de suas famílias.

Deve-se procurar a todo o momento implicar a comunidade de origem da família e as comunidades dos bairros onde as crianças e adolescentes se fixam no processo de intervenção na situação familiar.

8 PLANO DE AÇÃO / METAS

- Garantir inclusão no PETI das crianças e adolescentes em situação de rua.
- Garantir inclusão das famílias das crianças e adolescentes em situação de rua no CRAS ou SOSF de acordo com a complexidade da situação familiar.
- Garantir inclusão das crianças e adolescentes em situação de rua em unidades escolares de ensino formal.
- Integração com a Secretaria de Educação para capacitação de professores e trabalhadores da educação para que compreendam questões relacionadas à situação de rua e tenham condições de melhor acolher crianças em situação de risco social auxiliando na prevenção da situação de rua.
- Ampliação da equipe técnica de profissionais de nível superior e criação de vagas de cargos efetivos no funcionalismo público municipal.
- Manter equipe técnica de educadores social qualificada para lidar com as situações relacionadas à situação de rua.
- Manter mapeamento dos recursos disponíveis nos territórios, bem como da rede de atenção municipal, estadual, não governamental e de sistema de garantias disponíveis.
- Abrir um Centro Sócio-educativo para atendimento de crianças e adolescentes em situação de rua.
- Interação com a Vigilância Sanitária para regulamentação e fiscalização da comercialização de solventes e demais produtos que possam ser utilizados como droga.
- Elaborar e distribuir materiais educativos, informativos e campanhas educacionais sobre crianças e adolescentes em situação de rua.

9 REFERÊNCIAS

1. ALTOÉ, S., 1990. *Infâncias Perdidas: O Cotidiano nos Internatos/Prisão*. Rio de Janeiro: Xenon.
2. ALVIM, Rosilene B; VALLADARES, Lícia P. **Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura**. BIB. Rio de Janeiro, nº. 26, 1988. 2º Semestre. p. 3-37.
3. ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In PILOTTI, Francisco. RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro, Instituto americano Del Nino, Editora Universitária santa Ursula, Amais Livraria e Editora, 1995. p. 169 - 220.
4. DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. 7ª edição. Editora Ática. São Paulo. 1994.
5. FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. In PILOTTI, Francisco. RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro, Instituto americano Del Nino, Editora Universitária santa Ursula, Amais Livraria e Editora, 1995. p. 47 – 98.
6. FRAGA FILHO, Walter. **Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX**. Salvador: HUCITE/EDUFBA, 1996.
7. GREGORI, Maria Filomena. **Viração: experiências de meninos nas ruas**. São Paulo: companhia das letras, 2000.
8. LUCCHINI, Riccardo. **A criança em situação de rua: uma realidade complexa**. In Rizzini, Irene. *Vida nas ruas*. Rio de Janeiro. Ed Puc Rio. São Paulo Ed Loyola. 2003.
9. MATEUS, Luiziane Guedes. **Pivetes, delinqüentes e contadores de histórias: a fala não autorizada dos “vencidos”**. Dissertação de mestrado em Estudos da Subjetividade. UFF. Niterói. 2003.
10. MONCORVO FILHO, ARTHUR. **Histórico da Proteção à Infância no Brasil, 1500 – 1922**. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica Editora, 1926.
11. NUNES, Wellington Rocha. **Que vida é esta? Com a Vitória da Cidadania das crianças e Adolescentes em Situação de Rua**. UFES/CCJE/DSS. Vitória. 2005.
12. PAIVA, Jacyara Silva de. **Educação de Rua: (Im)Possibilidades de Inclusão**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/opiniaio/opiniaio.asp?entrID=396>> acessado em 26 de agosto de 2006.
13. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília 2006.
14. PAOLI, Maria Célia. Movimentos Sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In HELLMANN, Michaela (org). **Movimentos sociais e democracia no Brasil** . São Paulo: Marco zero, Ildesfes, Labor, p25-55, 1994.
15. PEREIRA, Tânia da Silva. **Infância e Adolescência: uma visão histórica de sua proteção social e jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro. Rede INFA. 2003.
16. POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. – PNAS, aprovada pelo conselho Nacional de Assistência Social por intermédio da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004.
17. PRADO, Danda. **O que é família?** Abril Cultural. Brasiliense. São Paulo, 1985.
18. Ministério do Desenvolvimento Social e combate a Fome. **Proteção Social Especial**. Brasília, 2007.

19. OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Educação Social de Rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular.** Artmed. Porto Alegre 2004.
20. OSÓRIO, Luiz Carlos. A família como grupo Primordial. In David E. Zimmerman, Luiz Carlos Osório. et al. como trabalhamos com grupos. Porto Alegre. Artes médicas. 1997.
21. RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In PILOTTI, Francisco. RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** Rio de Janeiro, Instituto americano Del Nino, Editora Universitária Santa Ursula, Amais Livraria e Editora, 1995. p. 243 – 298.
22. RIZZINI, Irene. **Vida nas ruas.** Rio de Janeiro. Ed Puc Rio. São Paulo Ed Loyola. 2003.
23. ROSA, Miriam Debieux. **O discurso e o laço social dos meninos de rua.** Instituto de Psicologia – USP. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://test.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 ago 2006.
24. SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In Del Priori, Mary. **História das crianças no Brasil.** Contexto. São Paulo. 2000.
25. SILVA, Roberto da. **A construção do Estatuto da Criança e do Adolescente.** In: Âmbito Jurídico, agosto de 2001. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br/aj/eca0008.htm>>. Acesso em 26 nov. 2005.
26. STOECKLIN, Daniel. Das competências das crianças e adolescentes em situação de rua ao desenvolvimento social. In: RIZZINI, Irene. Vida nas ruas. Rio de Janeiro. Ed Puc Rio. São Paulo Ed Loyola. 2003.
27. SZYMANSKI, Heloisa. **Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança.** Revista Serviço Social e Sociedade. 71. Ano XXIII. 2002. Ed. Cortez. Edição Especial.
28. XAVIER, Aracely, **Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua de Vitória: Invenções cotidianas e memórias de lutas.** TCC. DSSO/CCJE/UFES. Vitória, 2005.

10 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. BABENCO, Hector. **Pixote: A lei do mais fraco.** Embrafilme. São Paulo 1981.
2. BARKER, G; KNAUL, F. **Exploited entrepreneurs: Street and working children. in developing countries.** Childhope USA. Working Paper. 1991.
3. BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil,** Brasília: Senado federal, 1988.
4. BRASIL, Lei nº. 8.060 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília. 1990.
5. Brasil, Lei nº 8.742, de 7 de Dezembro de 1993. **Lei Orgânica da Assistência Social.** Brasília 1993.
6. BRASIL, Lei nº. 2.040 de 28 de setembro de 1871. **Lei do Ventre Livre.** Rio de Janeiro. 1871.
7. BUENO, Ângela de Fátima Vieira. **Traços de Família: a identificação em Freud.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Pós Graduação em Psicanálise. Rio de Janeiro. 2002.
8. BUTLER, Udi; RIZZINI, Irene. **Young People Living and Working on the Streets of Brazil: Revisiting the Literature.** The International Center for Research on Childhood. Colorado. 2003.

Disponível em:

<http://www.colorado.edu/journals/cye/13_1/Vol13_1Articles/CYE_CurrentIssue_Article_Stree tsBrazil_ButlerRizzini.htm>. Acesso em: 06 set. 2006.

9. CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de. **Criança e Adolescente**. Capacitação em Serviço Social. CEFESS/ABEPSS/CEAD/NED/UNB. 2006.
10. CARVALHO, Maria do Carmo Brant. O lugar da família na política Social. In: _____. **A família contemporânea em debate**. São Paulo. Cortez. 3 ed. 1995.
11. CHAMOUSSET, H. Memórias Políticas sobre as crianças. In: Elizabeth Badinter. **Um Amor Conquistado** - o mito do amor materno. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1988, p 12 ss.
12. COSTA, Antonio Carlos da. **É possível mudar**. Cortez. São Paulo, 1993.
13. _____. A mutação social. In **Brasil urgente**: a lei nº. 8.069/90. São Paulo. Columbus Cultural, 1990. p. 38 – 41.
14. CRUZ NETO, Otavio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In Pesquisa social: teoria método e criatividade. Maria Cecília de Souza Minayo. 19 ed. Vozes. 2001.
15. DESLANDES, Suely Ferreira. **A construção do projeto de pesquisa**. In Pesquisa social: teoria método e criatividade. Maria Cecília de Souza minayo. 19 ed. Vozes. 2001.
16. DIMENSTEIN, Gilberto. **A guerra dos meninos**: assassinatos de menores no Brasil. Editora Brasiliense, São Paulo. 1990.
17. ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo. Global, 5 ed. 1984.
18. FALEIROS, Eva. A criança e o Adolescente: objetos sem valor no Brasil colônia e no império. In PILOTTI, Francisco. RÍZZINI, Irene. **A arte de governar crianças: A historia das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro, Instituto americano Del Nino, Editora Universitária santa Ursula, Amais Livraria e Editora, 1995. p. 221 – 236.
19. FORSTER, L.M.K. et al. **Meninos de rua**: Relação entre abuso de drogas e atividades ilícitas. ABP-APAL, 14, 1992 p.115-120.
20. Fundo das Nações Unidas para a Infância, **Indicadores sobre crianças e adolescentes**: Brasil 1990 – 1999. UNICEF, BRASÍLIA, 2001.
21. Fundo das Nações Unidas para a Infância, **Situação Mundial da Infância 2004**, UNICEF, Nova Iorque, 2004.
22. Fundo das Nações Unidas para a Infância, **Situação Mundial da Infância 2006**: crianças até 6 anos o direito a sobrevivência e ao desenvolvimento. UNICEF, Brasília, 2005.
23. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas. 5 ed. São Paulo. 1999.
24. GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia Social de Rua**. 3 ed. Editora Cortez. São Paulo. 1999. (GRACIANI, 1999)
25. ICCB. Fórum on street childrem and youth. Grand Bassam. Ivory Coast: International Catholic Children´s Bureau, 1985.
26. Instituto brasileiro de geografia e estatística. Ibge. Censo 2000.
27. Instituto brasileiro de geografia e estatística. Ibge. Pnad 2005. disponível em : <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=6868&id_p agina=1>. Acesso em: 15 set. 2006.

28. IBGE. CENSO. 2000.
29. LUSK, Mark W.; MASON, Derek T. **Meninos e Meninas “De Rua” no Rio de Janeiro**: Um estudo sobre sua tipologia. In Rizzini, Irene. *A criança no Brasil hoje: Desafio para o Terceiro milênio*. Editora Universitária Santa Úrsula. Rio de Janeiro. 1993.
30. MACIEL, Carla; BRITO, Suerde; CAMINO, Leôncio. **Caracterização dos meninos em situação de rua de João Pessoa**. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/hemeroteca/prc/vol10n2/10.pdf>>. Acesso em 13 ago. 2006.
31. MACIEL, Carlos Alberto Batista. **A família na Amazônia: desafios para a assistência social**. Revista Serviço Social e Sociedade. 71. Ano XXIII. 2002. Ed. Cortez. Edição Especial.
32. MACIEL, Rubens de Aguiar. **Sobre as circunstâncias em que transcorreu a infância de jovens que moraram nas ruas do município de São Paulo e os possíveis efeitos sobre suas personalidades**. São Paulo; 2005. [Dissertação de mestrado — Faculdade de Saúde Pública da USP], 2005)
33. MACIEL, W. et al. **Street children in Brazil**. International Child Health, 1991, p. 19-20.
34. MEDEIROS, Marcelo. **Olhando a lua pelo mundo da rua**: representações sociais da experiência de vida de meninos em situação de rua. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem. 1999. Disponível em: <www.usp.br/sibi>. Acesso em 1 maio 2006.
35. ONU. Relatório Mundial sobre a Situação da Infância. Nova York. 1998.
36. MEDINA, C. A de. **Família, ontem, hoje, amanhã**. Debates sociais: família ontem hoje e amanhã. Nº XXVI – Rio de Janeiro: centro de cooperação e intercâmbios de serviços sociais, 1997.
37. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In pesquisa social: teoria método e criatividade. Maria Cecília de Souza Minayo. 19 ed. Vozes. 2001.
38. MOURA, Ana Tereza. REICHEINHEIM, Michel. **Estamos realmente detectando a violência familiar contra a criança em serviços de saúde?** A experiência de um serviço público no Rio de Janeiro, Brasil. Cadernos de saúde pública, Rio de Janeiro, Julho e Agosto de 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n4/14.pdf>>. Acesso em: 15 dez 2006.
39. OLIVEIRA JÚNIOR, Constantino Ribeiro de. **Meninos de rua ou de um beco sem saída?** Um novo resgate. 2003. 190 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
40. OSÓRIO, Luiz Carlos. **A família como grupo Primordial**. In David E. Zimmerman, Luiz Carlos Osório. et al. *como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre. Artes médicas. 1997.
41. PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In Del Priori, Mary. **História das crianças no Brasil**. Contexto. São Paulo. 2000.
42. PEREZ, Olívia Cristina. **ONGs e Governo**: Um estudo sobre as organizações não-governamentais que trabalham com meninos(as) de rua no centro de São Paulo e as relações com a administração municipal. Universidade de São Paulo. Dissertação. São Paulo. 2005.
43. PFEIFFER, Luci. **Violência contra criança é maior na própria família**. Curitiba. Disponível em: <<http://www.aenoticias.pr.gov.br/modules/news/article.php?storyid=23343>>. Acesso em 16 de Dezembro de 2006.

44. PILOTTI, Francisco. RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro, Instituto americano Del Nino, Editora Universitária santa Ursula, Amais Livraria e Editora, 1995.
45. RIZZINI, IRMA. In: **A Assistência à infância na passagem para o século XX** - da repressão à reeducação publicado na Revista Fórum Educacional 02/90 da Fundação Getúlio Vargas, p. 80.
46. RIZZINI, Irene. **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro, Editora Universitária santa Ursula, 1993.
47. RIZZINI, Irene. **Deserdados da sociedade: Os “meninos de rua” da América Latina**. Rio de Janeiro: USU ed. Universitária, 1995.
48. RIZZINI, Irene. **Existem meninos de rua?** Disponível em: <http://www.redeamigadacrianca.org.br/artigo_meninosrua.htm>. Acessado em 23 out 2006.
49. SANTOS, Benedito Rodrigues dos. Longe dos maus tratos. *Jornal do Brasil*. 2004.
50. SILVA, Antônio Fernando do Amaral e. **O Estatuto, novo direito da criança e do adolescente e a justiça da infância e da juventude**.
51. SIMÃO, Rodrigo. **Espírito Santo: uma viagem de cinco séculos**. Sinproes. Vitória. 2002.
52. SOARES, Gláucio Ary Dillon. **Meninos na Rua, Pivetes da Lua**. Rio de Janeiro. IUPERJ e CESeC. Disponível em: <<http://www.ifb.com.br/arquivos/glaucio.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2006.
53. SOUZA, Celina. **Federalismo e gasto social no Brasil: tensões e tendências**. Lua nova. Revista de cultura e política. Nº. 52. 2001. p. 5 – 27
54. SZYMANSKI, Heloisa. Teorias e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **A família contemporânea em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 1995.
55. UNICEF. **Relatório Sobre a Situação Mundial da Infância**. 2001.
56. UNICEF. **Encontro de Bogotá**. Bogotá, 1989.
57. VITÓRIA, Prefeitura Municipal. **Dados da gerencia de atenção a população em situação de rua**. 2006.
58. VITÓRIA, Prefeitura Municipal. **Programa Cidadão Criança / Abordagem de Rua**. Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/secretarias/acaosoc/cidadao_cria.htm acesso em 02 dez. 2006.
59. VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto – Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e Adolescência no Brasil Contemporâneo. In: PILOTTI, Francisco. RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro, Instituto americano Del Nino, Editora Universitária santa Ursula, Amais Livraria e Editora, 1995. p. 299 – 346.
60. YUNES, Maria Ângela Mattar; ARRIECHE, Maria Rosaura de Oliveira; TAVARES, Maria de Fátima Abrantes. **Meninos (as) em situação de rua na cidade de Rio Grande: vida na rua e vida na instituição**. FAPERGS/cnpq Rio Grande. revista Momento. Depto. de Educação e Ciências do Comportamento da Fundação Universidade Federal de Rio Grande. 1997.
61. WIKIPÉDIA, enciclopédia, a enciclopédia livre. Massacre da candelária. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Chacina_da_Candel%C3%A1ria>. Acesso em 06 dez 2006.

ANEXO 8

RESOLUÇÃO Nº 109, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009

Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.

O **CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - CNAS**, em reunião ordinária realizada nos dias 11 e 12 de novembro de 2009, no uso da competência que lhe conferem os incisos II, V, IX e XIV do artigo 18 da Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993 – Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS;

CONSIDERANDO a Resolução CNAS n.º 145, de 15 de outubro de 2004, que aprova a Política Nacional de Assistência Social - PNAS;

CONSIDERANDO a Resolução CNAS n.º 130, de 15 de julho de 2005, que aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB/SUAS;

CONSIDERANDO a Resolução CNAS n.º 269, de 13 de dezembro de 2006, que aprova a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social - NOBRH/SUAS;

CONSIDERANDO a deliberação da VI Conferência Nacional de Assistência Social de "Tipificar e consolidar a classificação nacional dos serviços socioassistenciais";

CONSIDERANDO a meta prevista no Plano Decenal de Assistência Social, de estabelecer bases de padronização nacional dos serviços e equipamentos físicos do SUAS;

CONSIDERANDO o processo de Consulta Pública realizado no período de julho a setembro de 2009, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS;

CONSIDERANDO o processo de discussão e pactuação na Comissão Intergestores Tripartite - CIT e discussão no âmbito do CNAS da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais;

RESOLVE:

Art. 1º. Aprovar a Tipificação nacional de Serviços Socioassistenciais, conforme anexos, organizados por níveis de complexidade do SUAS: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade, de acordo com a disposição abaixo:

I - Serviços de Proteção Social Básica:

- a) Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF;
- b) Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos;
- c) Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas.

II - Serviços de Proteção Social Especial de Média Complexidade:

- a) Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos - PAEFI;
- b) Serviço Especializado em Abordagem Social;
- c) Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida - LA, e de Prestação de Serviços à Comunidade - PSC;
- d) Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosos(as) e suas Famílias;
- e) Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua.

III - Serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade:

- a) Serviço de Acolhimento Institucional, nas seguintes modalidades:
 - abrigo institucional;
 - Casa-Lar;
 - Casa de Passagem;
 - Residência Inclusiva.
- b) Serviço de Acolhimento em República;
- c) Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora;
- d) Serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e de Emergências.

Art. 2º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

MARCIA MARIA BIONDI PINHEIRO

Presidente do Conselho