

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS NA ÁREA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

VANGRELINO, Ana Cristina dos Santos – UFSCar

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Introdução

Na sociedade brasileira, crianças e adolescentes ainda não tem completa garantia de seus direitos, há muito que se fazer no sentido de produzir mudanças por dentro das práticas sociais que desencadeiam processos educativos junto às crianças e adolescentes. Historicamente a política pública para a infância e juventude no Brasil ainda é influenciada por condutas prescritivas e de institucionalização.

É importante destacar que nas últimas décadas a questão da infância e juventude, no Brasil, adquiriu amplitude na mídia, nas universidades e em espaços de luta e discussão, principalmente nos movimentos sociais, denunciando o extermínio de crianças de rua, de jovens moradores dos bairros de periferia, as explosões de violência freqüentes nas unidades das FEBEMs, entre outros crimes cometidos crianças e adolescentes.

Podemos dizer que o movimento de defesa pelos direitos da criança e do adolescente, composto por grupos de diversos setores da sociedade (igreja, militantes, organizações não governamentais e sociedade civil entre outras), teve uma ação de mobilização coletiva em nível nacional que garantiu, em 1990, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Este ordenamento jurídico estabeleceu um marco no avanço de uma mudança na concepção de criança e adolescente e de política de atendimento, substituindo algumas práticas assistencialistas e repressivas que vigoravam junto ao Código de Menores e a Política Nacional de Assistência Social, por práticas progressistas apoiadas na perspectiva da cidadania.

Neste cenário surge a educação social de rua como uma prática social construída entre os anos 80 e 90, quando a problemática das crianças e adolescentes marginalizados ganhou visibilidade no cenário das políticas públicas. Emerge das referências teóricas da Educação Popular, entendida aqui, como uma prática social de engajamento político e de luta pela transformação da sociedade com papel importantíssimo na busca de uma consciência crítica da realidade e na conquista de direitos sociais de diversos segmentos da sociedade brasileira.

Contextualizando o aparecimento do educador social

Antes das mudanças trazidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, educadores e trabalhadores sociais já veiculavam princípios educativos que propunham ou não transformar a estrutura e o funcionamento dos serviços de atenção a infância, juventude e às famílias das classes populares.

A partir do final do século XIX, o fenômeno denominado por Donzelot (1986) como *ascensão do social*¹ produziu pessoas qualificadas neste setor o assistente social, educadores especializados, orientadores e trabalhadores sociais. O trabalhador social era uma profissão bastante marginalizada no início do século e progressivamente assumiu a tarefa civilizadora do corpo social antes atribuída ao professor primário. Vinculados aos aparelhos judiciário, assistencial e educativo, a unidade do trabalhador social se dá em função do seu domínio de intervenção que são as classes populares.

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

Esta preocupação com os problemas da infância desencadeia estratégias de reorganização dos comportamentos educativos para a classe burguesa por uma educação para os bons costumes, para a saúde e higiene da família e para garantia do desenvolvimento das crianças. Na classe popular, a intervenção nas famílias, que aparentemente trata com igualdade a preocupação de garantir a conservação das crianças, estabelece-se por meio das práticas de vigilância direta dos seus membros.

A administração pública se incumbiu de cuidar da criança abandonada, construindo os hospícios para os menores abandonados. Donzelot (1986, p.48) considera que a Casa ou Roda dos Expostos se traduziu como uma prática de isolamento da marginalidade. O modelo pedagógico para a criança pobre será, segundo definição do autor, o de *liberdade vigiada*, conduzindo a criança para espaços de vigilância e tomando como problema o excesso de liberdade e o abandono nas ruas.

¹Fenômeno que ocorre a partir dos séculos XVIII-XIX quando o social se constitui como um setor com características específicas, se originado do entrecruzamento de setores mais antigos como a medicina, a família e a escola, o público e o privado, o jurídico e o estabelecido pelos costumes.

O educador para a dita infância e juventude “em risco”, ou melhor dizendo, em perigo ou perigosa, surge como agente tutelar da chamada liberdade vigiada nos antigos orfanatos, asilos e escolas reformatórias. Entendemos que o discurso dominante nestes espaços mais disciplinadores e institucionalizados historicamente é o discurso tradicional que Paulo Freire (1987, p.57) denomina de **educação bancária** e o caracteriza com um ato de depositar valores e conhecimentos no outro, centrado na narração, memorização dos conteúdos e pela posição rígida do educador como o que detém o saber e do educando como o que não sabe.

Este modo de ser educador se estendeu por dentro de instituições tutelares destinadas a resolver a problemática de crianças e adolescentes postos à margem da vida social.

No final da década de 70, militantes de movimentos sociais, pesquisadores e trabalhadores sociais engajados na defesa da infância e juventude começaram a questionar as práticas em vigor que demonstravam, cada vez mais, resultados ineficientes e desastrosos sobre jovens e crianças institucionalizados. Estes questionamentos deram margem tanto as pesquisas acadêmicas sobre crianças e adolescentes em situação de rua quanto apontaram para soluções práticas inovadoras como, por exemplo, as experiências de uma nova abordagem proposta para o educador, desenvolvida pela Pastoral do Menor junto a criança e ao adolescente empobrecidos difundindo a concepção de criança e adolescente como sujeito histórico e participante do processo pedagógico, o qual deveria se dar no contexto social em que estava inserido.

Esta proposta ficou conhecida como atendimento em meio aberto e teve seus princípios baseados na teoria da Educação Libertadora, elaborada pelo educador e pedagogo, Paulo Freire (Ferrarezi, 1995, p.54 – 55).

No que diz respeito às políticas públicas estatais para infância e juventude, principalmente após o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o governo estadual e os governos municipais, do Estado de São Paulo, vêm tentando realinhar as diretrizes das políticas públicas de acordo com o que preconiza o ECA. Apesar disso, ainda é pontual e localizada a experiência de instituições governamentais que conseguiram este realinhamento. A experiência da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo, criada em 1986, por meio dos programas sócio-educativos para a

população de crianças de e na rua², instituiu o educador social, então denominado como educador de rua, enquanto cargo dentro do quadro do funcionalismo público, incorporando o modelo do educador delineado pelas entidades não governamentais.

Com as profundas mudanças na conjuntura econômica globalizada, a política neoliberal tem atingido os direitos sociais arduamente conquistados, desestruturando as políticas de formato universal e transferindo a operacionalização e gestão de áreas sociais de responsabilidade do Estado para o setor privado, também denominado como terceiro setor (organizações privadas sem fins lucrativos compostos de ONG'S, organizações sociais, entidades assistenciais e filantrópicas, alguns movimentos sociais, empresas denominadas cidadãs, etc.) de modo que este passa a ser financiado para que desenvolvam programas junto as comunidades empobrecidas e/ou com grupos de população de e na rua.

O perfil e o caráter da formação dos educadores sociais também se alterou diante desta mudança. Inicialmente a ênfase na formação deste educador se referia ao seu compromisso social, político e ideológico, prevalecendo o processo de formação por meio da militância como, por exemplo, na Pastoral do Menor e ou no Movimento Nacional de Meninas e Meninos de Rua.

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

Diante desta conjuntura, a educação social tornou-se uma prática social definida por uma área temática, a da criança e do adolescente de e na rua, desenvolvendo ações educativas em diversos tipos de projetos ou programas sociais com proposta político pedagógica explícitas ou não, ora implicados na luta política pelo reconhecimento dos direitos de cidadania deste grupo social, ora exclusivamente interessados no acesso a verbas e financiamentos para garantir sua existência.

² Denominou-se na pesquisa criança e adolescente de rua aqueles que moram na rua e crianças e adolescentes na rua aqueles que sobrevivem nas ruas e mantêm-se morando com suas famílias. Entende-se que se faz necessário uma discussão mais ampla sobre a conceituação e caracterização destes grupos sociais, porém não serão explicitadas neste artigo.

A educação social não tem ainda assegurado uma homogeneidade e um campo prático e teórico definido. De modo geral, tem como objetivo a reinserção da população de e na rua, o retorno à família, a reintegração na escola da forma mais vantajosa possível; a manutenção na escola o maior tempo possível; a facilitação da aquisição do saber sistematizado; a possibilidade de expressão de forma elaborada dos elementos da cultura popular, que correspondam aos seus interesses no futuro e a aquisição do hábito necessário ao ingresso no mundo do trabalho formal. Em algumas circunstâncias a educação social opta por ações compensatórias para minimizar os déficits sociais e está interessada em produzir resultados qualitativos e quantitativos. Embora se faça a abordagem de rua, atua, preferencialmente, dentro de espaços limitados como, por exemplo, as oficinas artísticas (Ramos, 1999, p.152-155).

Considerando-se que o campo de atuação do educador social é muito diversificado e permite que encontre lado a lado educadores com formações em diferentes níveis de ensino, com diferentes vínculos institucionais (voluntário, funcionários contratados por ONGS, funcionários contratados pelo Estado ou militantes em movimentos sociais), que tem exigido, além da militância, novos conhecimentos para o desempenho de suas tarefas e que principalmente, a formação acadêmica desses profissionais, em qualquer nível de ensino, não os prepara para o tipo de prática e postura educacional para educar crianças e adolescentes de e na rua faz necessário compreender melhor como se formam estes educadores sociais.

Pelo que pudemos constatar na revisão da literatura sobre o tema existe uma tensão que afeta a formação destes profissionais. Por um lado há o compromisso com a militância social e política, característica marcante na história do surgimento do educador como uma figura advinda dos movimentos sociais e, por outro, a responsabilidade e o compromisso de ser funcionário de uma instituição governamental, legitimada, especificamente, para disciplinar e enquadrar meninos e meninas de rua.

Este trabalho tem o propósito de apresentar contribuições a respeito da formação de educadores sociais na área da infância e juventude e para a elaboração de propostas de formação em serviço para educadores da área da assistência à infância e juventude bem como para a formação de professores em outros lugares da educação.

Os caminhos que possibilitaram novas contribuições.

O estudo que dá origem a este texto desenvolveu-se no serviço público de atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco, pertencente à Secretaria Municipal de Assistência Social de Campinas. Esse serviço, conhecido como Projeto Casa Amarela, foi um programa de apoio sócio-educativo em meio aberto, criado em 1993 e extinto em 2002. Apresentava como objetivo atender crianças e adolescentes entre 07 e 17 anos e 11 meses, em situação de risco pessoal e social, na rua, na mendicância e/ou no mercado informal, criando junto a essas crianças e adolescentes “alternativas de vida, assegurando frequência à escola e às atividades educativas que lhe permitam orientação, proteção e apoio em seu próprio ambiente de vida” (Campinas, 1998, p.01). Em novembro de 2000 foi realizado um diagnóstico no projeto e proposta uma reestruturação para ele

Como participantes deste estudo foram escolhidos 03 educadores sociais que atuaram neste serviço público municipal de Campinas desde 1998 até o ano de 2002 e que, portanto acompanharam a elaboração de diagnóstico do serviço implantado, como acompanharam o processo de reestruturação do mesmo. Para este recorte de tempo de inserção do educador social no serviço e na vivência de um processo de reestruturação do atendimento prestado pelo mesmo serviço, partimos do pressuposto de que a formação é um processo educativo que abrange as experiências do educador antes e durante o processo de mudança que se instala no serviço.

A partir deste recorte para a escolha dos educadores participantes do estudo se configurou um grupo heterogêneo em relação a idade e gênero, mas homogêneo no que se refere a formação em nível superior. Todos os participantes são formados em psicologia.

Os depoimentos dos educadores foram coletados por meio de entrevistas e analisadas de modo sínteses de que é este educador, como vê a criança atendida, resgatar a história de vida e práticas anteriores e exteriores ao Projeto Casa Amarela e por fim analisar como estes educadores se formam nos espaços de trabalho institucionais.

Contribuições para a formação dos educadores sociais:

1. A inserção na área da infância e juventude e o tornar-se educador.

São vários os fatores que tornaram o profissional formado na área de Ciências Humanas em educador social. Um primeiro fator, intrínseco a origem deste tipo de profissional, o assistente social e o trabalhador social. Em segundo lugar, a crescente abertura de campo de trabalho no setor social para os profissionais das áreas de Ciências Humanas, principalmente para psicólogos, assistentes sociais, sociólogos e pedagogos.

Para os participantes da pesquisa, profissionais formados em psicologia, é a contratação para o cargo de educador social que os tornam educadores sociais e a necessidade de emprego foi o fator determinante para ingressarem no trabalho como educador social na área da infância e juventude. Mas podemos afirmar que são as incertezas, as dúvidas e os riscos deste exercício que os fizeram educadores sociais.

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

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

2. O educador e suas concepções de criança e adolescente.

Foi possível identificar que as concepções de criança e de adolescente dos educadores originam-se em pontos localizados ao longo da história de vida e trabalho de cada um deles e, no que se refere especificamente à concepção da criança e do adolescente atendidos, aparecem semelhanças na conservação da imagem de criança abandonada, desprovida, carente e, ao mesmo tempo, perigosa, dissimulada, defendendo-se para sobreviver. No processo de formação dos educadores sociais está contido um movimento de construção e desconstrução das suas concepções de criança e adolescente que pode influenciar na manutenção ou transformação do pensamento dominante que classifica criança e adolescente pobres como em perigo ou perigosos.

Essa interpretação que os educadores fazem das crianças e dos adolescentes atendidos, provavelmente não representa o que de fato eles sentem, percebem como necessidade e como forma de dar conta dessas necessidades. Portanto, destacamos o aprofundamento no conhecimento destes grupos de crianças e adolescentes de e na rua, uma vez que estes são heterogêneos e vão continuamente se modificando. Sabe-se, por exemplo, que há distinções entre os diversos grupos que moram em mocós de crianças e adolescentes e os que circulam sozinhos pelas ruas.

É fundamental, na formação do educador, que ele possa fazer conhecer o que pensam esses grupos, ampliando e qualificando as vozes das pessoas atendidas e como explicam sua forma de conduzir a própria vida.

3. O processo de formação dos educadores e os aprendizados no se tornar educador.

Constatamos na pesquisa desenvolvida que os educadores se formam como tais no espaço familiar, escolar, nas experiências da maternidade, da paternidade e nas experiências profissionais anteriores e exteriores ao projeto educacional/assistencial no qual estão inseridos.

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

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

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

O educador espera da instituição a normatização de seu papel, ao mesmo tempo, tenta romper com as normatizações institucionais. Neste movimento, entra em contato com as contradições existentes na estrutura social refletindo-se na fala dos educadores a tensão que se mantém no tornar-se educador, seja pelo exercício do papel como agente controlador, bem como, de mediador de conflitos.

Na busca dos próprios educadores em compreender sobre o que fazem, para que serve ou a quem serve seu fazer, encontram a possibilidades de forma-se na experiência, entendida aqui como uma tentativa de vir a ser educador a cada encontro com a criança e o adolescente, a cada atividade ou oficina vivenciada.

Como afirma Paulo Freire(1987), o educador se constitui como tal quando trabalha com o educando e a sua tarefa termina convertendo-se também, na tarefa através da qual ele se reeduca com o educando que ele educa. O educando educa mesmo que não esteja consciente deste ato. Dialeticamente o ato específico de educar adolescentes comporta uma diferença importante de ser reconhecida e igualmente importante que não seja antagonizada.

Constatou-se, neste estudo, que o educador social aprende a educar adolescentes ao longo da vida, ou seja, a partir de suas experiências como pais ou com parentes próximos e também por meio da compreensão de aspectos infantis e da adolescência adquiridas na formação escolar e no modelo escolar anteriores ao exercício profissional.

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

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

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

O processo de formação dos educadores sociais e os seus aprendizados no se tornar educador foram analisados em dois espaços de trabalho diferentes: **a rua e a oficina**. No espaço de trabalho rua acontece abordagem de rua que teve suas formas de organização definidas de acordo com as propostas referentes a cada momento de reestruturação do programa sócio-educativo. O espaço de trabalho da oficina é o espaço no interior da instituição, com faixa etária definida, rotina, regras e limites.

O **espaço da oficina** é caracterizado como lugar de atuação do educador que mostra no depoimento dos educadores a participação transformadora das crianças e adolescentes atendidos, transformando também sua concepção de criança e de adolescente. Dentro de uma estrutura institucional mais rígida, surgem acontecimentos, aberturas para experiência finitas e singulares como a transformação do espaço de oficina em lugar de ser e estar.

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

O início no trabalho como educador social na oficina é dolorido, frustrante e solitário, indicando a importância de serem acompanhados em seu processo por outros educadores e pelas pessoas que fazem parte da comunidade ou grupo.

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

A **rua** aparece no depoimento dos educadores como um espaço ambíguo, repleto de incertezas, um lugar de fascínio e de medo, de movimento e de paralisia, de encontro e de anonimato. Ir para a rua significa sair dos espaços protegidos do projeto e ter que adentrar num outro mundo, ter que desmanchar universos rígidos, fixos e constituir um novo campo.

Esse encontro de mundos traz o medo para o educador, pois é um encontro com as contradições do mundo da rua. Os educadores de rua em sua infância viveram a rua, aprenderam na rua e foram educados sobre a rua. Em seus relatos descrevem, com riqueza, a rua como lugar de brincadeiras, das festas populares, de convivência de crianças e adultos, quase como o quintal de casa. Lugar em que podiam transitar, ter acesso livre, aventurar-se e retornar para casa, para a segurança familiar.

O processo de urbanização das grandes cidades associado ao acirramento da desigualdade social, ao movimento de moralização da rua compõe a formação do pensamento social que liga pobreza e marginalidade e traz a violência, o medo e a insegurança como características marcantes desse espaço. Quando a rua se transforma

em lugar de trabalho do educador, apresenta traços de medo da violência, insegurança, de um lugar que perdeu seu fascínio, que não é cuidado, que deixou de ser um espaço público, de encontro e tornou-se um lugar de passagem.

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

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

Ir a rua implica em defrontar-se com a rua como espaço de sobrevivência da criança e do adolescente onde tudo pode acontecer e ao mesmo tempo como espaço negativo, como desordem, como impessoal e como impossibilidade de viver.

Na perspectiva de Ghiggi (1997) o *mocó*³ é um lugar de formação, com regras e normas a serem cumpridas que se contrapõe às alternativas oficiais, à casa, aos abrigos e aos espaços do projeto. É um espaço em que se constrói um jeito de ser e de viver diferente de todos os outros de que se têm conhecimento.

Segundo Silva (1997) expõe em seu trabalho sobre as crianças trabalhadoras das ruas, para estas crianças, a rua significa um espaço de circulação de pessoas em busca de sobrevivência. As situações cotidianas e as relações são permeadas por conflitos e contradições, sendo assim, aprendizagem de novos modos de conduzir a vida acontecem por medo, necessidade ou segurança. Esses novos conhecimentos são considerados como não próprios da infância, por serem referentes ao mundo das relações de trabalho, troca e subsistência e não ao mundo escolar, no qual se esperava que elas estivessem.

³ *Mocó* é uma expressão usada pelos meninos e meninas de rua para se referirem ao local de moradia na rua, geralmente residem nestes espaços em grupo.

Uma das aprendizagens do educador quando ele vai à rua, constituí-la como um lugar a ser construído na relação com o menino(a) de rua, com os demais personagens da rua, com o grupo de educadores.

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

Graciani (1997, p.218) ressalta que a equipe de educadores necessita de preparo, entrosamento e disposição para iniciar sua atuação, com clareza dos seus objetivos, sabendo como pretende chegar neles e também porque se quer trabalhar com meninos de rua.

Quando o educador e a criança se encontram nas ruas tem que se levar em consideração o espaço social “rua” com os seus significados para o adulto/educador e para a criança/menino(a) de rua, de modo a construir um outro lugar que se configure no seu lugar de trabalho e de ensino/aprendizagem no encontro do educador e seu par ou do grupo de educadores com o grupo de crianças e adolescentes para, deste encontro, gestar-se um grupo de adultos, crianças e adolescentes, formando uma rede humana de suporte e aprendizagem mútuos.

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

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

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

O direito a cidade, ou melhor, a vida urbana, à habitação, à dignidade é também pensar a cidade como um espaço de usufruto do cotidiano, um lugar de encontro e de se fazer cidadão.

Concluimos, no processo de formação dos educadores, a importância de se ter um lugar para conversar sobre suas concepções de criança e de adolescente, suas concepções sobre o trabalho de educá-las, suas concepções sobre a rua, como uma forma de encontrarem caminhos ou descobrirem os caminhos pelos quais foram se formando educadores, foram aprendendo a fazer o que fazem hoje como educadores. Talvez, refletirem sobre que mudanças ocorreram na sua concepção de educador de quando entraram no serviço público e o que os leva a permanecer neste lugar, a insistir no trabalho com as diferenças. O espaço de conversa, de troca entre diferentes, de reflexão sobre a ação no cotidiano, talvez leve os educadores a outras curiosidades pedagógicas, para além de saber quem são os meninos de rua, como se comportam na rua, quem são os educadores e o que fazem na rua ou na oficina, possam perguntar a si mesmos o que se pode fazer com o outro.

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RODRIGUES, Ligia Adriana. **Nômades, Bárbaros e Guerreiros**: os educadores e educadoras das ruas e das instituições para “menores”. 2001. 235p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SILVA, Reginaldo de Sousa. **O processo educativo de crianças trabalhadoras na rua.** 1997. 235p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.