

# ***NARRATIVAS DE EDUCADORES: POLÍTICA E PRÁTICA DO ACOLHIMENTO A CRIANÇAS DE RUA EM SALVADOR, BRASIL***

**Georgina Gonçalves dos Santos**

## **RESUMO**

Este artigo apresenta alguns resultados de uma tese de doutorado em Ciências da Educação defendida na Universidade de Paris 8, França. A pesquisa descreve a prática cotidiana de educadores que atuam em estruturas de acolhimento na cidade de Salvador (BA), destinadas a crianças que romperam ou estão em processo de rompimento de laços familiares e que vivem nas ruas da cidade. Ao iluminar as situações vividas entre educadores e crianças no cotidiano de espaços de acolhimento noturno, as descrições fornecidas por estes autores/atores, seus impasses, questionamentos e lógica que atravessa suas decisões, o social é mostrado *en train de se faire*, ou seja, como constituição contínua da ordem fundada na interação e interpretação que cada indivíduo faz de sua existência, e não, como simples resultado de determinações normativas e legais relativas à infância em desamparo. Inscrita no campo de estudos qualitativos, esta pesquisa tem por quadro aportes fenomenológicos do interacionismo simbólico e da etnometodologia. O objetivo principal do trabalho foi fornecer elementos capazes de contribuir para a proposição de uma formação contínua para estes adultos, que no Brasil, não dispõem de suporte pedagógico ou existencial para dar conta das exigências de sua tarefa. Destaca-se a riqueza da contribuição aportada a essa pesquisa pela produção acadêmica francesa relativa ao trabalho social e, especificamente, à atuação do educador social, formação ainda inexistente no Brasil.

## **PALAVRAS CHAVES:**

Trabalho social – Crianças em situação de rua – Educadores sociais - Etnometodologia

## **1. INTRODUÇÃO**

A dívida histórica do Brasil com a educação de seus habitantes é enorme e provoca relações nem sempre amistosas entre os planejadores, políticos e os que têm por missão educar. Se nossos problemas educacionais são profundos, por outro lado, a produção brasileira em ciências da educação não é nada desprezível. Por todo o país proliferam grupos de pesquisa e pessoas implicadas no campo, que produzem conhecimento de reconhecida qualidade. Entretanto, a maioria esmagadora da nossa produção acadêmica na área da educação ainda concentra seus interesses e esforços na população que se encontra na escola. Todo o investimento do Estado em formação de pessoal volta-se para o professor. Raros são os grupos de pesquisa brasileiros debruçados no estudo da criança que se encontra nas ruas, mais raras ainda as produções cujo foco é o adulto que atua na área da infância socialmente vulnerável, o profissional denominado educador social. Mesmo que o problema não seja recente, abordá-lo de um ponto de vista educacional, pedagógico ainda se constitui em novidade<sup>1</sup>. Isso encontra compreensão na própria história da atenção dispensada pelo Estado à nossa infância pobre. É apropriado também considerar o relativo distanciamento da pesquisa acadêmica dessa realidade difícil.

No momento em que o país vive uma nova fase da política social da República pesquisadores, educadores e trabalhadores sociais, devem reconhecer a importância de encontrar saídas para um problema, cuja origem remonta à nossa história colonial. Repensar e aprender através das experiências e erros do passado pode representar uma ferramenta adicional para o enfrentamento e apreensão do cotidiano lacunar, escorregadio e hiper complexo das ações voltadas ao atendimento a esta parcela da infância que recusa tanto casa quanto escola.

---

<sup>1</sup> O livro “A Magia dos Invencíveis” de Lígia Costa Leite (1991) é um dos que relata a experiência desenvolvida pela autora de uma escola voltada para crianças de rua, na cidade do Rio de Janeiro. Em Salvador temos notícia apenas da Escola Barbosa Romeu, uma parceria entre a Prefeitura de Salvador e o Projeto Axé, ainda em funcionamento e a escola Mestre Pastinha extinta em 2004, que abrigava um projeto ligado à Universidade Federal da Bahia e atendia crianças do bairro e crianças de rua.

Passados quase vinte anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o caminho que nos separa da adoção de práticas fundadas na noção da criança<sup>2</sup> como sujeito subjetivo de direitos exige esforço político e compenetração ética por parte das instituições do Estado e de fora dele. Espera-se também como indispensável, a mudança de mentalidades em um país que majoritariamente só vê como alternativa para a criança em desamparo o extermínio, como afirma Silva e Milito (1995).

De todos os problemas que um país como o Brasil se debate, esse é, sem dúvida dos mais graves, senão o mais grave de todos. Na verdade, crianças e jovens que sobrevivem nas ruas não são um problema em si, mas uma espécie de síntese, uma realidade sincrética que apresenta ao olhar do outro a dura face de inúmeras desigualdades.

A criança que vive e/ou trabalha nas ruas – continua a ser considerada como “um problema a resolver”. E é ao profissional que se encarrega dessas crianças, chamados inicialmente de “educadores de rua” e mais modernamente de “educadores sociais” que a tarefa de “resolver o problema” é atribuída. Sua ação deve produzir transformação, mudança. De indivíduo duplamente periférico: a “criança/jovem fora da família” deve transformar-se em “cidadão”, “trabalhador”, enfim, alguém socialmente responsável, sujeito de direito, recusando o lugar do eterno assistido.

O trabalho dos educadores sociais, personagens razoavelmente recentes na cena brasileira, quer seja em instituições governamentais ou em projetos organizados por ONGs, carece ainda de estatuto e compreensão. Só recentemente a nomenclatura “educador social” começou ser utilizada, convivendo ainda com nomenclaturas anteriores, que denunciam a frágil preocupação do poder constituído com a política educacional destinada a esta parcela da população: instrutor, professor, agente de segurança ou monitor são termos que continuam designando os adultos que trabalham neste campo e cujas tarefas não são precisamente diferenciadas.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho serão utilizadas as expressões “meninos”, “jovens” ou “crianças e adolescentes”, para designar em vários momentos a juventude brasileira exposta a condições de risco pessoal e social

Quem são estes homens e mulheres que se dedicam a este tipo particular de ação pedagógica? Que caminhos eles seguiram até a adoção desta prática profissional? Quais os objetivos de seu trabalho? Recuperar a criança? Resgatá-la e trazê-la ao “feliz mundo” das normas? Que sentem eles quando perdem uma criança, quer seja por recusa de retornar às unidades de atendimento, ou mesmo pelo seu desaparecimento físico? Por que escolherem esta atividade?

Frente às demandas desconcertantes do ponto de vista existencial, relacional e social, colocadas por estas crianças e jovens, urge perguntar o que este “novo educador” tem lhes oferecido. Poucos ainda são os parâmetros para situar a ação deste profissional.. As competências ensinadas nos campos da pedagogia, do serviço social, ou mesmo da psicologia estão longe de assegurar uma ação eficiente junto a esta população.

Ao longo de muitos anos de prática profissional em unidades de acolhimentos, pude testemunhar e vivenciar junto a educadores, o cotidiano por vezes extenuante de situações limite que demandavam doses sempre maiores de compreensão. Dentre as diversas questões que me instigava talvez a mais delicada se referisse à natureza do comportamento do educador em relação à criança acolhida. O trabalho realizado por este profissional, tanto poderia avançar fazê-la avançar, desenvolver um projeto de vida fora das ruas, e descobrir-se um sujeito de plenos direitos, como fracassar por completo. Havia bons educadores e outros, nem tanto.

Mas, qual era a diferença? O que caracterizava ter “sucesso” nesse trabalho, que exigia sensibilidade, perspicácia, solidariedade, paciência? O que acontecia no interior dessa relação que se pretendia educativa?

Nos espaços de atendimento onde atuei, pude compreender o quanto era imperioso oferecer aos adultos que trabalham diretamente com este segmento, uma formação adaptada à sua prática. O objeto/sujeito foco das ações desafiava a lógica, desconsertava certezas, fragilizava definições.

No final dos anos 1990, ao decidir retornar à academia para tentar organizar melhor essas questões, alguns dos meus professores que haviam estudado ou conheciam a produção teórica em Educação da Universidade de Paris 8, apresentaram-me uma

possibilidade instigante: realizar um estudo em que a experiência prática dos educadores fosse o centro de minha atenção acadêmica, privilegiando a subjetividade e o imaginário subjacentes às ações/relações educativas e, para conduzi-lo, lançar mão de múltiplas referências de variados campos do saber como era corrente nessa universidade francesa, cuja origem não deixa dúvidas acerca de seus objetivos de formação e de sua proposta epistemológica. Aceitei o desafio, candidatei-me a uma bolsa em uma das agências de fomento brasileiras<sup>3</sup> e tive sucesso em minha demanda.

Já na França, durante meus estudos de doutorado tive a oportunidade de refletir sobre os contrastes existentes na história, trajetória e procedimentos daquela ação educativa. No Brasil, como já afirmamos, são raros os autores que se debruçaram sobre a figura do educador social e as vicissitudes do seu trabalho. Estamos ainda em uma espécie de pré-história tanto na pesquisa, na produção teórica e, mais ainda na formação especializada.

Deste modo foi que empreendi um estudo de caso em uma instituição governamental, responsável pela política de proteção à infância na cidade de Salvador (BA), descrevendo o cotidiano dos educadores que atuam em estruturas de acolhimento a crianças e jovens cuja vida se desenvolve nas ruas da cidade. A pesquisa debruça-se sobre o dia a dia das casas de acolhimento, unidades da estrutura de governo municipal, criadas para dar conforto material a esta população de crianças, mas, sobretudo, para estimular e acompanhar o retorno à família de origem ou a ida para instituições tutelares.

## 2.O MÉTODO

Inscrita no campo dos estudos qualitativos, tributária das abordagens fenomenológicas expressas pelo interacionismo simbólico e pela etnometodologia, o estudo desenvolveu-se em torno de um “objeto entre”. Seu foco recai sobre aquilo que acontecia entre a criança e o educador nas situações vividas no cotidiano do atendimento. As descrições fornecidas pelos autores/atores, seus impasses, questionamentos, as lógicas que atravessam suas decisões, recuperando o social em *train de se faire*, como uma

---

<sup>3</sup> O doutorado em Educação na Université Paris 8 foi possível pelo suporte oferecido, na forma de uma bolsa, pelo CNPq.

construção continua da ordem baseada na interação e na interpretação que cada indivíduo realiza de sua existência e não como mero resultado de determinações normativas e legais relativas à infância em desamparo.

Além das análises das regras constitutivas e dos procedimentos construídos na cena pedagógica (etnométodos), foram também acrescentados ao texto compreensões sobre os meandros do sistema local de proteção a infância e os modos como nossa cultura considera estas crianças. Técnicas tipicamente utilizadas em abordagens etnográficas foram utilizadas para a coleta de dados a exemplo da observação participante e dos diários de bordo.

### 3. AS CASAS DE ACOLHIMENTO NOTURNO: O LUGAR DO POSSÍVEL.

Criada em 1992, como programa estratégico da Prefeitura Municipal de Salvador, o então programa Cidade Mãe transforma-se em Fundação a partir de 1995. Órgão responsável pela política pública de proteção a infância, a Fundação é resultado da mobilização de importantes setores da sociedade empenhados no debate pela planificação das ações de assistência à infância. Trabalhadores sociais, funcionários e militantes de movimentos populares que a idealizaram buscavam tomar distância dos modelos tradicionais de caráter assistencialista vigentes até então. Em seus documentos originais a FCM declara a sua pretensão de materializar um modelo inovador de assistência a partir da atuação especializada dos diversos profissionais que nela atuam. A estratégia escolhida para alcance destes propósitos deveria ocorrer a partir da formação continuada de seus quadros, além da manutenção de vias de interlocução com outros organismos e instâncias representativas que operam no setor da infância e juventude.

Ancorada nas recomendações legais de organismos internacionais engajados na garantia dos direitos da infância e respeitando as orientações preconizadas pelo Estatuto da Criança e Adolescente a atuação da Fundação realizava-se em três dimensões:

prevenção à vulnerabilidade, abrigo e cumprimento de medidas sócio-educativas em meio aberto.

As unidades de atendimento, contexto onde se realizou a pesquisa, não eram apenas um mero abrigo noturno. Já na sua criação estes espaços eram compreendidos como de caráter complementar, o que exigia ações ao longo do período diurno. A intenção de atuação pedagógica inovadora era evidente, influenciando o perfil de adulto que compunha a equipe de educadores: na composição da equipe eram privilegiadas pessoas com experiência com crianças, mas que estavam igualmente implicadas com ações políticas e trabalhos comunitários. Este critério era mais importante que um diploma universitário.

Conforme o depoimento de um dos dirigentes da instituição naquela época,

*(...) era interessante ver que uma qualificação profissional específica em educação não era exigida. Eu acho que na época, isso foi um grande achado. O trabalho era considerado como uma espécie de militância.*

O trabalho dessas pessoas implicava em um contato e articulação direta entre as várias instâncias do sistema de garantia de direitos à infância e adolescência, como também internamente entre os membros da própria equipe, uns dependiam dos outros, para discutir as ações que efetuavam; a análise da prática nascia assim, como parte integrante de trabalho daquelas pessoas.

*Havia muita troca sobre a complementaridade dos serviços, e buscávamos uma base teórica para as coisas que discutíamos. De fato, nós nos preocupávamos em colocar em prática novas idéias sobre maneiras de desenvolver o trabalho com crianças. Podíamos contar com a experiência uns dos outros (...)*

Por outro lado, mesmo animados com a perspectiva inovadora da assistência prestada naquele espaço, concebê-lo e fazê-lo funcionar, não parecia uma tarefa fácil, seu caráter inovador também era percebido, por alguns, como algo desconcertante.

*Ninguém sabia como deveriam ser estes espaços, como eles deveriam funcionar. Mesmo a elaboração do projeto não foi nada fácil. Queríamos fazer um espaço aberto, não um*

*abrigo comum, mas um espaço que funcionasse de modo complementar ao trabalho feito durante o dia.*

Improvisar e correr riscos pareciam ser a palavra de ordem daqueles que viveram a fase de implantação. Não havia nada elaborado, somente a idéia de que o espaço deveria ser aberto. Este pressuposto foi interpretado pelos arquitetos da prefeitura, por exemplo, com a construção de um espaço completamente “transparente” com a utilização de vidro em praticamente todos os ambientes. Era difícil imaginar uma casa que acolheria crianças e jovens que viessem por sua própria vontade. Do mesmo modo, na concepção arquitetônica deste espaço, não se levava em conta os possíveis conflitos entre as crianças e jovens acolhidos e os adultos educadores. Todos que conhecem estas crianças sabem que as armas que eles habitualmente utilizam são as pedras.

No momento da concepção das unidades a equipe idealizadora buscava romper com os antigos paradigmas preconizados no atendimento a esta população. Dentre elas duas questões nos pareciam fundamentais: a primeira diz respeito à identificação de uma população alvo que tinha uma relação direta com a definição de uma “verdadeira criança de rua” e o caráter aberto e provisório, preconizado pela legislação.

Era necessário admitir a dificuldade em dimensionar a complexidade da situação. Na época da concepção do projeto, a solução de recensear a população, permitiu avaliar a amplitude do problema mesmo obedecendo a uma compreensão distinção discutível entre as categorias “criança de rua” e “criança na rua”. Ao longo dos anos essa denominação considerada estigmatizante foi sendo substituída, nos documentos oficiais, pela terminologia “criança em situação de risco social e pessoal.

Outro aspecto, considerado pelos educadores como uma fonte de inúmeras dificuldades concerne à relação entre os pressupostos “regime aberto e o “caráter provisório do acolhimento”, definição legal prevista para o funcionamento destas unidades “o acolhimento é uma medida excepcional e não implica em privação de liberdade”.

Desde a época de sua instalação, a defesa desses dois pressupostos, que norteavam o atendimento das unidades noturnas foi interpretada com certa desconfiança. Tanto setores da sociedade, representantes dos diversos níveis e instâncias do sistema

(conselheiros tutelares, representantes do Ministério Público, Juizado, etc. ), bem como técnicos e representantes da própria municipalidade defendiam que o acolhimento não ocorresse sob a forma de regime aberto, mas de modo contínuo. Era difícil, como ainda continua sendo, pensar em ações educativas como alternativa a regimes fechados, coisa que a legislação de 1990, reserva apenas a uma parcela reduzida desse conjunto – aqueles que cometem atos infracionais mais graves.

Ao invés do processo de acolhimento ocorrer como resultado da ação dos educadores de rua, expressando desta forma o desejo da criança em participar da ação pedagógica, os setores que se opunham ao caráter aberto do abrigo defendiam que o acolhimento ocorresse observando o estabelecido nos capítulos I e II do Estatuto, quando trata das medidas de proteção. Na prática, no dia a dia do acolhimento, estabelecia-se uma falsa contradição entre aspectos de ordem pedagógica na ação e a observância dos dispositivos legais contidos no ECA.

Devemos pensar nas representações que circulam acerca de espaços de atendimento destinados a este segmento: historicamente, assistir meninos e meninas nestas condições, deve implicar no seu afastamento desse espaço de visibilidade que é a rua; uma espécie de *limpeza* deveria ser empreendida, livrando a comunidade e, de alguma forma, o poder constituído, do incômodo da sua presença. Esta intenção está, aliás, por trás das primeiras iniciativas de asilos e casas de “recuperação” para crianças nascidas com dificuldades físicas e/ou mentais na Europa ( Meirieu, 1996).

Dizia um educador:

*Nossa prática nos assegura que não somos nenhuma FEBEM, que não tenhamos cinquenta ou duzentos jovens confinados, não é mesmo? Eu penso que nossos resultados devam ser mais qualitativos que quantitativos. Nós educadores não deixaremos que as casas se transformem em faculdade da marginalidade. Se depender do Estado e de outros segmentos da sociedade, isso aqui seria um grande galpão, com seguranças armados de cassetetes.*

Ignorando as críticas a Fundação persiste exclusivamente com o atendimento noturno até o fim dos anos noventa, justamente quando as casas começam a esvaziar: os hábitos das crianças de rua haviam sofrido uma mudança que era necessária de ser considerada. Neste momento a instituição busca encontrar uma solução, através da criação do atendimento diurno.

*As casas estão vazias. O trabalho encontra dificuldades. Temos a impressão de que estamos aqui enxugando gelo. O Projeto Axé, pelo que eu sei, praticamente parou de encaminhar jovens para cá. Talvez tenhamos dois ou três. As pessoas de direita se lixam para o que acontece com estas crianças.*

Logo em seguida o perfil da clientela se modifica, ainda que os níveis médios percentuais das taxas de ocupação, conforme dados de relatórios internos, permaneçam quase inalterados. Desde o início as casas de acolhimento estavam longe de responder às necessidades de sua clientela preferencial. Esta constatação evidencia as contradições originais de sua concepção. Contudo a municipalidade ainda hoje não instituiu nenhum outro espaço que pudesse absorver durante o dia as demandas encaminhadas às unidades de acolhimento.

#### 4.PASSADO E PRESENTE: RELATO DE UMA ORDEM (COR) ROMPIDA:

Durante a minha estadia no campo, um clima de nostalgia embalava as entrevistas e reuniões de análise da prática. Mesmo nas conversas informais era possível sentir esta atmosfera. As palavras marcadas pelo desencantamento, os testemunhos cheios de lembranças e saudades do passado.

No momento da coleta e análise de dados me pareceu evidente que os educadores distinguiram claramente o passado e o presente de seu ofício. Havia em seus discursos a preocupação em diferenciar “o antes” quando a instituição era implicada – e “o depois” onde se acumulavam as dificuldades de toda ordem, dificuldades que, segundo eles, tinham conseqüência significativa e negativa sobre a ação pedagógica junto às crianças e jovens acolhidos.

À primeira vista parecia que os educadores tinham uma visão algo funcionalista da realidade, atribuindo suas dificuldades cotidianas ao “sistema” como se suas ações

fossem um simples reflexo da política local e institucional. Paradoxalmente, eles se reconheciam como atores da instituição, mas a concebiam como exterior a eles. Exaltando o passado uma educadora diz:

*(...) eu acreditava muito no projeto, eu achava até revolucionário o que eles faziam. Era uma coisa concreta que vinha responder um pouco os desejos que tínhamos em termos de ideologia, a vontade de fazer qualquer coisa para mudar...*

Entre passado e presente outra educadora, mesmo prestes a deixar sua função, se considera como extremamente engajada em seu trabalho, e não sabe mesmo qual tempo verbal utilizar para situar sua fala e descrever seus sentimentos.

*(..) eu vivi situações limites, situações incríveis nesta casa.[ela se refere à casa de acolhimento]. Não digo isso porque estou saindo, isso só faz reforçar o valor que eu dou, que eu dava a este trabalho. Eu dou, eu dava muito valor a este trabalho, pois eu fui fundo, corajosa e tive muito boa vontade para fazer uma coisa nova, para poder tentar dar uma resposta a esta demanda social tão grave na Bahia.*

Analisar o contraponto feito pelos educadores entre passado e presente não estava previsto no projeto original da pesquisa, estes relatos se impuseram no decorrer do tratamento dos dados. Talvez este “antes” e este “depois” possam ser compreendidos também na dinâmica afiliação/desafiliação. Quando eles se sentiam centrais e valorizados naquilo que realizavam, nos primeiros anos de existência da Fundação “vestiam a camisa” da instituição. Ou melhor, estavam afiliados e podiam, assim, construir este mundo comum de que fala o interacionismo simbólico. Como Coulon (2005, p. 8) se refere estabelecendo uma diferença importante entre integração e afiliação: *Au-delà de l'intégration, l'affiliation transforme le monde (...), d'abord étrange, en un univers familier, qui sera ensuite immédiatement identifié comme tel par "l'attitude naturelle"*.

Os educadores que entrevistamos descreviam o caminho inverso: da afiliação à desafiliação que culminará em querelas no trabalho, desistência e desengajamento em relação aos objetivos da prática com a qual se comprometeram. Mesmo que se

considerassem como “defensores da causa da infância” eles não conseguiam religar o que faziam a estes objetivos que diziam ainda defender.

Discutindo a relação que os homens podem ter com o passado Strauss (1999) assinala a que ponto os momentos de insegurança nos dão a sensação de perda de nosso próprio mundo em uma relação complacente ou totalmente ilusória com o passado:

*Quand nous parvenons à définir un objet ou un événement de telle sorte que nous pensons savoir ce qu'il est, alors nous avons l'illusion qu'au moins cette portion de notre monde est connue. Mais laissons l'objet abandonner pour un moment son caractère d'objet et aussitôt il apparaît que, quel que soit ce qu'il ait été, il ne l'est plus. **Il existe même la possibilité qu'il n'ait jamais été ce que nous pensions qu'il fût.** Alors qu'est-il, comment faire pour l'évaluer, le définir, agir par rapport à lui, et dans quels desseins ; et que sommes-nous, nous-mêmes, par rapport à lui? ( p. 44, grifos meus.)*

## 5. TECENDO O COTIDIANO DE ACOLHIMENTO

A instituição pode ser também traduzida em seu cotidiano a partir das regras e procedimentos internos que deveriam ser observados tanto pelos educadores quanto pelas crianças acolhidas. O trabalho dos educadores toma a forma de uma lista de rotinas que devem ser realizadas ao longo do acolhimento. Além da definição de horários de funcionamento, encontramos nos documentos oficiais, orientações sobre os procedimentos a serem adotados pelo educador desde a chegada das e crianças nas casas.

Os documentos indicam que desde o primeiro contato, o educador é incumbido de apresentar e consolidar as informações relativas às regras de funcionamento interno destes espaços, sublinhando que estas deverão ser adotadas como instrumentos pedagógicos. Observa-se também que a instituição pretende a aquisição ou a retomada

por parte dessas crianças de uma série de condutas consideradas como aceitáveis para a vida em grupo ou para uma futura vida em família.

É esperado que elas percebam, desde o início do acolhimento, que estão em um ambiente diferente, onde existem regras que não são definidas por eles. Neste espaço estruturado ele deverá aprender a se comportar em um novo quadro.

Para Rouzel (2000,p.107) *on peut concevoir le quotidien [dans les pratiques éducatives] comme structuré par deux éléments. L'une, la routine, qui se reproduit et se répète ; l'autre, l'imprévu, siège de ce que l'ethnologue Pierre Sansot nomme "les passions ordinaires"*. Como veremos, mesmo as rotinas mais simples e mais banais podiam ser descumpridas.

Cada dia, estes atores defrontam-se com situações definidas de maneira diferente. De um lado, o educador, porta-voz de uma lista de regras e de condutas previamente definidas; de outro a criança encaminhada às unidades por diferentes instâncias responsáveis pelo sistema de garantia de direitos, beneficiadas pelas medidas de proteção preconizadas pelo ECA.

Para realizar aspectos importantes do acolhimento, o educador deveria efetuar alguns procedimentos:

*São mais ou menos 18:00hs e um educador acaba de chegar; em alguns minutos, uma nova equipe vai ser substituída. Ele saúda seus colegas, e se dirige para uma sala reservada para guardar seus pertences. Ele retorna para sala reservada à administração e encontra o responsável pela unidade. O funcionário lhe dá informações sobre questões internas e burocráticas, o cardápio que será servido naquela noite, o material didático disponível, produtos de higiene, etc.. Ele lê o relatório da equipe precedente e espera a chegada das crianças que passarão a noite no espaço.*

Desde sua chegada, o educador busca se apropriar de todas as condições objetivas, previstas para o acolhimento de novas crianças. A obtenção destas informações, relativas ao funcionamento administrativo é uma primeira tentativa para familiarizar-se com elementos estáveis de uma cena onde se desenvolverão uma série de

acontecimentos imprevistos. E esta imprevisibilidade é alimentada pela indefinição das crianças que serão acolhidas naquela noite, pela dinâmica interna das unidades e sua posição na rede de atendimento. Ainda é necessário considerar como elemento os ecos da jornada nas ruas vivida por estas crianças que irão ressoar ao longo do acolhimento. Esta contingência implica em uma espécie de jogo no qual os atores implicados, crianças e adultos não conhecem a situação global onde atuam.

*As meninas chegaram por volta das dez e trinta. Elas estavam contentes, pois haviam passado o dia na praia. Após o inventário dos pertences de cada uma delas, tentamos encaminhá-las para o banho. Mas, nossos argumentos sobre a necessidade de higiene, saúde e cuidados com o corpo não fizeram nenhum efeito. Recusando a obedecer a rotina, F. reclamava de dor de cabeça. S. , coberta de suor continuava de biquíni, apesar de nossas reclamações... ela retrucava que ninguém lhe obrigaria a tomar banho. Ao mesmo tempo, R exigia pijamas e lençóis limpos. De nossa parte, argumentávamos que se ela não tomasse banho, não teria roupas limpas. Somente A. seguia nossas recomendações. O jantar, foi finalmente servido por volta das oito horas<sup>4</sup>.*

Como pudemos atestar a seqüência não aconteceu como previsto na lista de etapas de rotina. Somente uma menina tomou banho como previsto e, mesmo assim todas jantaram, mesmo que o banho seja condição para que o jantar seja servido. Infelizmente o educador não esclarece em seu relato o percurso até a negociação do “não banho = a jantar”. Deste modo, o que acontece pode variar bastante de uma noite para outra, sendo determinado sempre pela situação interativa. Mesmo amparados por procedimentos institucionais, os atores implicados no processo de acolhimento se serviram de elementos constitutivos de sua própria experiência para por em práticas as rotinas previstas.

Como pudemos constatar nas unidades, tanto educadores como os meninos e meninas agem a partir de inferências em relação ao comportamento do outro; desde o primeiro instante há todo um jogo de observação minuciosa de movimentos, de posturas, de

---

<sup>4</sup> Relatório interno da Casa de Acolhimento

olhares que resultam em avaliações que orientam os atores sem que geralmente haja declarações de motivos ou intenções.

Apesar da existência de rotinas institucionais para o acolhimento nas unidades não podemos caracterizá-las como situações convencionais no sentido dado por Strauss (1999, p.40): *Ce n'est qu'avec des activités conventionnelles qu'il est possible, instantanément, sans effort, presque automatiquement, de lire la définition de la situation et tout ce qui est implicite dans cette définition.*

Conforme Strauss, nestas situações, os participantes executam seqüências de atos esperados, auto-explicativos destas seqüências que resultam da natureza das situações e papéis que lhes são atribuídos. Quando as situações são problemáticas, ou não convencionais, os indivíduos implicados são levados a apresentar questões cujas respostas, quando são encontradas, lhes ajudam na leitura da situação que eles vivem ou observam. Mas encontrar esta compreensão não é garantia em um contexto de ambigüidades que provocadas, podem engendrar des *méprises, fútiles ou sérieuses, qui peuvent être commises en donnant un nom aux actes des autres* (Strauss, *op. cit.*, p. 65).

O caminho traçado pelos participantes do jogo de acolhimento, mesmo que ele seja jogado todos os dias, nas são pré- estabelecidos no conjunto das rotinas que figuram nos documentos e são recomendados pela direção para que sejam respeitados. Pois como observa Coulon (1993, p. 196):

*Suivre des procédures obligatoires de manière compétente n'est donc pas à proprement parler une question de conformité ou d'écart par rapport à ces procédures. Cela consiste plutôt à juger que telle action satisfait grosso modo, "raisonnablement", aux exigences de ces règles.*

## 6. SER EDUCADOR: ENTRE OFÍCIO E PROFISSAO

Se questionado, é difícil que alguém considere o trabalho desses educadores como supérfluo. O problema que se coloca, entretanto, é relativo à sua visibilidade, mesmo que suas tarefas sejam consideradas fundamentais no campo do trabalho social. Como

personagens de Pirandelo, clamam em favor de sua própria existência, como afirma Silva e Milito (1995,p.150): *ele vive em estado de perplexidade e alerta ante o inusitado e o risco. Esse trabalho sobre a auto-estima lhe confere, em meio ao caos do cotidiano no qual se debate, um solo de mínimas certeza e, ao mesmo tempo, cria um papel para si próprio, o de inventor de crianças.*

Freud considerava tanto a psicanálise quanto a educação um *métier* impossível. Philippe Meirieu no prefácio do livro *Être éducateur dans une société en crise* de Philippe Gaberan (1998) discute esta questão. Segundo Meirieu, toda a discussão decorrente da afirmação de Freud, no campo da formação de formadores, deve levar em consideração o adjetivo “impossível” e não o substantivo “*métier*”. Freud não disse que a educação era uma atividade ou um trabalho impossível. Desta forma ele aporta um novo olhar sobre a relação entre ofício e educação. É sobre o substantivo *métier* que deve se debruçar nossa reflexão. Ele diz: *Elle [l'éducation] n'est pas un métier car elle n'est pas œuvre de fabrication. On ne peut jamais l'assigner à des horaires fixes, l'enfermer dans des exercices comptables ou marchands* (p. 9). Para esse autor, a educação deve favorecer a emergência do humano no homem.

Os educadores relatam situações muito duras ocorridas no cotidiano das casas de acolhimento. Os altos níveis de exigência, os inúmeros conflitos a suportar, revelam a grande sutileza e habilidades dos recursos pessoais necessários para o exercício da função. É evidente, em seus discursos, que o adulto é afetado pelas relações com seu objeto de trabalho. Deste modo são expostos, os aspectos subjetivos de suas ações.

*É um trabalho difícil. A gente vai mudando na medida em que o tempo passa. Eu não saberia dizer se para melhor ou para pior ... Eu não sei. Mas, freqüentemente, eu me sinto tocado, afetado pelo que vejo aqui. Você deve se questionar sobre a vida, a sociedade todos os dias...*

Quando pensamos em “mudança” no interior da relação educativa, nós nos voltamos freqüentemente para as crianças e não para o adulto tutor. Este contato cotidiano com as exigências desta prática interfere na subjetividade dos adultos. Isso evoca o conceito de alteração utilizado no quadro de abordagem multirreferencial ( Ardoino, 2000,p.191):

*L'identité est alors largement altération (mouvement, processus, action, valeur en acte, dynamique, "modification", transformation, formation) plutôt que simple reconnaissance de l'altérité (état, statut, potentialité, essence).*

Neste texto, Ardoino lamenta que a noção de alteração tenha sido revestida de um caráter pejorativo, ao menos nas línguas latinas, designando qualquer coisa que degenera; para ele a alteração *mieux, correspond à la transformation d'un sujet, à la modification de ses comportements, de ses modes de représentation, de ses opinions ou de ses croyances, de son système de valeurs et, par conséquent, à la construction de sa vision du monde, dans la relation éducative.* (p. 196.)

Este autor considera que o trabalhador social não é nunca indiferente àquilo que faz; criança e educador estão em relação, e como tal saem afetados pois, a trama das interações que constituem a prática é da ordem da intersubjetividade. A este propósito a educadora declara, o que para ela é uma das condições mais importantes para o exercício da profissão.

*Eu acredito que o educador deva ter muito espaço interior. Eu poderia dizer usando uma expressão corrente "um grande coração", mas, não é isso exatamente... É te... deve ter uma disposição interior de acolher esta pessoa dia após dia, e se engajar, se interessar, se preocupar com ela. Se um menino não te incomoda, é porque ele não te diz nada. Não vai dá certo. Não existe pedagogia exata.*

Na medida em que a figura do educador social é uma peça central da política de acolhimento de crianças em situação de rua é necessário atentar para a sua formação, acompanhamento e avaliação dos efeitos de suas ações. Mas é necessário levar em conta que todas as profissões são realizações práticas e que os profissionais devem utilizar procedimentos de interpretação e de compreensão para dar sentido às suas ações. Os esforços para dar contorno ao ofício de educador social, para definir formas e limites para esta atividade é, na minha opinião, um empreendimento de pouca utilidade. A imprevisibilidade, característica principal da relação do educador com sua clientela, acentua a necessidade de não pensar a profissão com tendo um traçado predefinido.

A sabedoria necessária ao educador se instaura fora das estruturas formais de educação, exatamente no contato com as crianças. É no espaço das ruas, dos projetos de assistência, nas casas de acolhimento que sua competência será tecida. Essa competência será burilada, trabalhada, partilhada sob uma única condição que, longe das questões administrativas seja criado e garantido um espaço regular de formação – as reuniões de análise da prática onde tanto aspectos teóricos quanto aqueles que emergem do cotidiano podem ser consolidados tornando-se úteis para apoiar esses profissionais em sua difícil tarefa.

## Referências Bibliográficas

ARDOINO, Jacques. *Les Avatars de l'éducation*. Paris : PUF, 2000, 270 p.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente – Lei 8.069/90

COULON, Alain. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF, 1993, 238 p.

COULON, Alain. *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica/Anthropos, 2005, 240 p

GABERAN, Philippe. *Être éducateur dans une société en crise : un engagement, un métier*. Paris : ESF, 1998, 140 p.

GABERAN, Philippe et PERRARD, Patrick. *Moniteur éducateur : un professionnel du quotidien*. Ramon-Ville Saint-Ange : Érès, 2004, 198 p.

LEITE, Ligia. *A Magia dos invencíveis. Os meninos de rua na Escola Tia Ciata*. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1991, 200 p.

MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF, 1996, 127 p.

ROUZEL, Joseph. *Le Travail d'éducateur spécialisé : éthique et pratique*. Paris : Dunod, 2000, 201 p.

SILVA, Hélio e MILITO Cláudia. *Vozes do meio-fio*. Rio de Janeiro : Relume-Dumará, 1995, 192 p.

STRAUSS, Anselm. *Mirois e Masques*. Paris: l'Harmatan,1992. 196p.