

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

ARLETE INACIO DOS SANTOS

EDUCANDOS E EDUCADORES: IMAGENS REFLETIDAS
Estudo do processo de constituição da categoria ocupacional

Niterói
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

EDUCANDOS E EDUCADORES: IMAGENS REFLETIDAS
Estudo do processo de constituição de categoria ocupacional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre.

Vínculos Temáticos

Linha de Pesquisa do Orientador: Desigualdades Sócio-econômicas e Fronteiras Culturais.

Projeto do Orientador: O legado da Pobreza e a Inserção Geracional.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Delma Pessanha Neves

Niterói
2006

Banca Examinadora

Prof. Orientador - Dr^a Delma Pessanha Neves
Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Universidade federal Fluminense

Prof. Dr^o. Milton Ramon Pires de Oliveira
Universidade Federal de Viçosa

Prof. Dr^a. Jaqueline Ferreira
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr^a. Simone Pereira da Costa
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr^o. Cesar Augusto Ferreira de Carvalho
Universidade Estácio de Sá

RESUMO

Na presente dissertação, propus-me estudar o investimento de educadores sociais no reconhecimento de sua categoria ocupacional, fundamento da luta pela conquista de legitimidade de sua prática de trabalho frente a outros agentes do campo de prestação de serviços ao categorizado segmento *criança ou jovem em situação de risco*. Para tanto, tomei como unidade de análise a Associação Metodista de Ação Social, localizada em Niterói-RJ, visando demonstrar o quadro de relações de forças inerentes à constituição da categoria ocupacional e das correspondentes ou coadjuvantes instituições que lhes acolhem e os legitimam. Portanto, quadro em que agentes institucionais produzem o duplo reconhecimento social de si mesmos e das equivalentes instituições.

Utilizo o termo categoria ocupacional para demonstrar o alcance e os limites dos investimentos em ações coletivas por eles objetivadas, todavia dependentes de formas de organização de instituições, geralmente filantrópicas, que consagram a entrada na função e as condições de formação e de saber exigidas. Optei, para atingir os objetivos previstos no trabalho de campo correspondente, pelo estudo da constituição da trajetória dos que ocupam a função de educadores sociais na instituição referida. Por esta perspectiva, valorizo uma de suas vertentes paradigmáticas: o processo de mudança de posição de educando a educador, fruto do investimento na constituição e reprodução desses espaços institucionais.

Palavras-chave: *Educador social; Categoria ocupacional; Filantropia.*

ABSTRACT

In the present dissertation, I propose to study the investment made by social educators aiming to the acknowledgement of their occupational category. This investment lays the foundations for the struggle to legitimate their work practice, if compared to other service renders dedicated to the so-called segment *child or adolescent in situation of risk*. For this purpose, I have decided to analyse the Associação Metodista de Ação Social (Methodist Association for Social Action), located in Niterói - RJ, so as to demonstrate the panorama of the relationship between powers which are inherent in the constitution of the occupational category, as well as the corresponding or coadjuvant institutions that welcome and legitimate the above-mentioned educators. For instance, the panorama in which institutional agents produce both their own and the equivalent institutions' social acknowledgement.

The expression *categoria ocupacional* (occupational category) is used in order to outline the reach and the limits of the investments in collective actions objectified by those educators, despite being dependent on organisational methods of institutions, in general philanthropic ones, which establish the entering in the activity plus the required conditions of academic background and specialised knowledge. To meet the objectives settled in the corresponding field research, I have opted to study the constitution of the career of those who work as social educators in the referred institution. From this perspective, I'm able to depict one of its paradigmatic aspects: the changing process from pupil to educator, resulting from the investment in the constitution and reproduction of these institutional spaces.

Key words: *Social educator; Occupational category; Philanthropy.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
I O PESQUISADOR E O UNIVERSO DOS EDUCADORES SOCIAIS: O TRABALHO DE CAMPO	18
I.1 Trabalho de Campo	23
II A AMAS E O CAMPO INSTITUCIONAL DE ATENÇÃO À JUVENTUDE POBRE	32
II.1 A gestão da assistência precária	35
II.2 A AMAS e os investimentos inter cruzados	46
II.2.1 <u>A AMAS pelos educadores</u>	46
II.2.2 <u>A AMAS pelos educandos</u>	48
II.3 Educadores e educandos: percepções recíprocas	48
II.3.1 <u>Os educandos pelos educadores</u>	48
III EDUCADOR SOCIAL: O RECONHECIMENTO DA FUNÇÃO	51
III.1 Conteúdo dos Cursos	56
III.2 ECA: avanços e retrocessos	61
IV O EDUCADOR SOCIAL E A SUA TRAJETÓRIA	65
IV.1 O educando que virou educador	72
IV.2 O agente evangélico em missão salvacionista	73
IV.3 O educador que se constitui pela demanda imediata do mercado de trabalho	75
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83

INTRODUÇÃO

A preocupação com a *questão do menor*, termo pelo qual crianças e jovens das camadas populares eram objeto mais imediato de ação política, mas que os identificava pelo abandono ou infração, remonta ao século XIX, quando uma gama de profissionais se debruçou sobre as mazelas da prole de famílias de procriação que não lhe asseguravam assistência socialmente requerida. Recorrentemente eram médicos, juristas, políticos, cronistas, jornalistas e escritores. Com o crescente número de crianças nas ruas - ou a possibilidade de construção de olhares coletivamente mais atentos sobre as crianças residindo e/ou trabalhando nas ruas das cidades, isto é, segundo registro escrito, *perambulando, trabalhando* e, mais que tudo, realizando *pequenos furtos e algazarras* -, esses profissionais passaram assim a pressionar os agentes estatais para se ocuparem do atribuído problema. Surge então um debate em torno de alternativas, entre elas a criação de um quadro de profissionais institucionais voltados para a incorporação de crianças que se encontram nas ruas para colocá-las em abrigos, entre os quais os registros mais recorrentes recaem sobre os inspetores. O SAM- Serviço de Assistência ao Menor- foi uma dessas instituições, criado em 1940, com o objetivo de combater e prevenir a “criminalidade infanto-juvenil”. Na década de 1960, ele foi objeto de várias críticas, por ter tido alguns dos seus egressos envolvidos em crimes¹. Como é recorrente no padrão de intervenção oficial na sociedade brasileira, uma das formas de se resolver o problema, quando uma instituição do Estado recebe críticas ou denúncias, é dissolvê-la por completo. Desfaz-se todo o aparato antigo e supostamente no plano formal ou normativo cria-se um novo. A partir dessas críticas, no final da década de 60, sobre os edifícios e os funcionários públicos do SAM, criou-se a FUNABEM- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Todo um trabalho de integração de novos funcionários foi mobilizado para objetivar a proposta de atendimento a esse público específico, ou seja, uma requerida inovadora proposta de reeducação do menor².

O estudo sobre a *questão da infância pobre* no Brasil por parte dos cientistas sociais se iniciou na década de 70. Nessa época, coincidentemente, criam-se diversos cursos de pós-graduação e alguns pesquisadores se interessaram por essa temática para elaborar dissertações e teses . São também editados muitos livros que demonstravam os maus-tratos dispensados aos *meninos e meninas de rua*, tanto nos espaços públicos

¹ Ver Faleiros,1995; Rizzini,1995.

² Ver Bazilio, 1985; Violante,1982; Passeti, 1992

como institucionais das FEBEMs- Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor. A ênfase desses textos iniciais era a demolição da forma internato. Com efeito, emerge, articulando-se à reflexão sobre formas alternativas de atendimento aos menores *carentes*, a reivindicação da rua como espaço institucional, na prática a valorização de atividades fora das instituições fechadas, nos locais de convivência das crianças, nas ruas³. Em respaldo, vários autores, suportados por ONG's, trataram de compreender os modos e condições como crianças e adolescentes viviam nas ruas das cidades, contribuindo dessa forma, para a elaboração coletiva de melhores formas de atuação junto a este público específico.⁴ A essa mobilização muitos filantropos aderiram e, em consequência, muitas instituições se constituíram.

No município de Niterói, especialmente a partir da década de 1980, quando o debate político sobre a pobreza e as crianças de rua adquiriu maior intensidade, diversas instituições foram constituídas ampliando o campo de ação de agentes filantrópicos, o espaço de ação para voluntários e a criação de mercado de trabalho para educadores sociais.

No bojo desse processo, é criada a AMAS - Associação Metodista de Assistência Social -, instituição privilegiada neste texto, por se constituir em unidade social de reflexão e contexto de ação de educadores sociais. Para se ter uma idéia desse contexto de investimentos políticos, sobre crianças e jovens que tomavam a rua como lugar de moradia e trabalho, cito, entre outras, mais duas delas, objeto de reflexão incorporado ao projeto de pesquisa O legado da pobreza e a inserção geracional, do qual o texto desta dissertação é parte.

A Associação Beneficente São Martinho foi fundada em 1986, na cidade do Rio de Janeiro. Em Niterói, em 1987, a partir da Campanha da Fraternidade Quem acolhe o Menor a mim Acolhe, iniciam-se as atividades voltadas para o atendimento aos menores que permaneceram na rua. Os modos de organização das atividades vão se modificando conforme as ações dos voluntários ou as imposições de doadores e parceiros. Atualmente a Associação Beneficente São Martinho não funciona mais na cidade de Niterói, apenas no Rio de Janeiro.

As atividades se iniciaram com voluntários fazendo abordagens às crianças e adolescentes que ficavam pelas ruas de Niterói. Com a colaboração do superintendente da LBA (Legião Brasileira de Assistência), algumas salas em edifício, localizado no centro da cidade, foram cedidas. Com isso, as atividades passaram a ser diárias,

³ Sader,1987; Leite, 1991; Graciani, 2001

⁴ Ver Ferreira,1979; Borel e Silva,1987; Carvalho, 1989

podendo os meninos tomar banho, mudar de roupa e receber o dinheiro da passagem para irem a uma instituição vinculada à FUNABEM para se alfabetizarem.

Segundo Souza, “ A erradicação de fatores intervenientes na situação dos *meninos de rua* é o carro-chefe da instituição. O reconhecimento dessa situação como um problema social fez com que pessoas se mobilizassem, colaborando com os projetos implementados, para, de diversas formas, intervir nesta situação” (2002: 1030). Quando Souza realizou essa pesquisa em 1997, a São Martinho estava dividida em diversas unidades operacionais. Os serviços que integravam o Programa “ao Encontro dos Meninos de rua eram os seguintes: Coordenação Geral, Administração, Orientação Pedagógica, Serviço de Assistência Social, Serviço de Saúde-Médico e dentário e Serviço de Alimentação”. A rotina diária incluía dois grupos, um de 9h às 13h e o outro de 13h às 17h, com as seguintes atividades nos dois turnos: cursos semiprofissionalizantes/reforço escolar, almoço e lanche. As atividades eram feitas tanto pelos assistidos que moravam nas casas-residência da instituição, quanto pelos assistidos que moravam em comunidades próximas.

Uma outra instituição que também atuou nesse campo de atendimento às crianças e adolescentes que viviam nas ruas foi o CCDIA - Centro de Cooperação e Desenvolvimento da Infância e Adolescência, segundo pesquisa realizada por Torrentino. “A ONG oficializa-se em 1991, a partir da necessidade da institucionalização de um trabalho com profissionais de outras áreas e amigos cristãos junto a crianças de rua de Niterói. Estes realizavam, em princípio, a distribuição de alimentos, mas eram constantemente confundidos com “receptadores” de crianças”. (2005: 7).

O CCDIA é uma ong, isto é uma instituição civil e sem fins lucrativos. Ela se iniciou em São Gonçalo, tendo mais tarde filiais em Niterói, Itaboraí e Caxias . Assim como a maioria dessas instituições o CCDIA se mantém com doações.

Em síntese, a produção de estudos sobre as crianças e os jovens que vivem nas ruas das cidades brasileiras se articula ao grau de preocupação com as formas de controle social que sobre eles incidem, isto é, conforme reconhecimento de carências ou ainda, atualmente, *situação de risco*, cuja busca de soluções também não é recente. Dedicaram-se ao estudo de tais questões, entre outros: Oliveira (2003); Freitas (1997); Del Priore, (1992) e (1992) e Rizzini e Pilotti (1995).

Não tenho o objetivo de realizar mais uma resenha sobre o tema da assistência à *criança carente* no Brasil, empreendimento inclusive já bem realizado por Alvin e Valadares (1988). Todavia, como parte da construção do objeto desta dissertação-

análise de quadros de pensamentos e de aparatos institucionais que possibilitaram a emergência da ocupação do educador social- devo considerar, a partir de alguns textos exemplares, contribuição de certos cientistas sociais. Tomando o problema social enquanto problema sociológico (Lenoir, 1996), valendo-se da denúncia das condições de assistência social a crianças e jovens sob regime de internato, diversos estudiosos vieram a colaborar com a mudança do padrão institucional de prestação de serviço, fundado no internato, e dos modos de intervenção de seus respectivos agentes, denúncia cujos efeitos convergiram para elaboração do papel do educador social, inicialmente como educador (social) de rua.

Como o meu objetivo se limita à análise da contribuição de cientistas sociais, vou apenas destacar três títulos de suma importância. Eles são marcos nesta perspectiva de construção de um novo olhar para a questão dos *menores carentes*, bem como na demonstração de que formas alternativas de atendimento deveriam ser criadas.

O livro de Rosa Maria Fischer Ferreira, “Meninos de Rua: Valores e expectativas dos menores marginalizados em São Paulo”, pode ser visto, no Brasil, como inaugural no estudo sobre os *menores de rua*. Ela foi uma das primeiras a realizar, nas ciências sociais, trabalho de campo *na rua*. O livro foi publicado em 1979, pela editora CEDEC - Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (ONG - São Paulo) e distribuído pela IBREX. A autora e a sua obra são apresentadas por José Carlos Dias, presidente da Comissão de Justiça e Paz de São Paulo; a contra capa, por Dom Luciano Mendes de Almeida, bispo auxiliar de São Paulo - Pastoral do Menor Secretário Geral da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a orelha, por Francisco C. Weffort, diretor do CEDEC. Com destacada atuação nas instituições católicas que se ocuparam com *menores de rua*, os apresentadores e os prefaciadores legitimavam e davam reconhecimento não apenas à autora, mas também à temática. Dirigentes da Igreja Católica foram de fundamental importância na produção do livro, partindo deles a encomenda da pesquisa. Esta foi realizada entre fevereiro e novembro de 1979 e utilizada como subsídio para as atuações a partir da Igreja. Nesta mesma época, foi comemorado o Ano Internacional da Criança, sendo, por isso, promovido pela Comissão na PUC - São Paulo, um seminário em que o *menor marginalizado* foi o ponto central das discussões. O resultado da pesquisa realizada por Fischer foi apresentada e discutida neste seminário.

O livro tem como objetivo “fazer o levantamento das configurações valorativas de crianças e adolescentes que vivem em situações de marginalidade socioeconômica na grande São Paulo” (p. 17). A autora visava compreender a forma de ser e pensar desses

meninos sobre alguns temas, cujos principais foram: trabalho, lazer, consumo, família, projeto de vida, instituição de políticas sociais, delinquência e violência. No limite, o trabalho estava comprometido com as intenções de programas de ação cujo objetivo era a resolução de um “problema”: atuar contra a marginalização desses jovens ou, no mínimo, atenuá-la; e abrir um campo de debate sobre essa questão.

Como Fischer realizou o trabalho sob a preocupação do enfrentamento do problema, ela ocupou-se em demonstrar os limites e as contradições das instituições que estavam voltadas para o atendimento dos *menores de rua*. Segundo ela, o Estado não estava interessado em resolver o problema, mas controlar e reprimir. E isso não apenas no caso dos *meninos de rua*, mas com os problemas dos pobres em geral.

As instituições de atendimento aos jovens são criticadas, de uma forma em geral, pelas atuações paternalistas, voltadas para objetivos assistenciais, tendo como finalidade apenas resultados paliativos. Planejavam suas ações sem levar em consideração o ponto de vista dos atendidos, sem conhecê-los e sem saber o quê eles querem para si. Os agentes destas instituições, bem como os agentes das escolas, principalmente, são acusados de não analisarem as necessidades, condições e potencialidade dos assistidos. Ela chega à conclusão que não se deve retirar as crianças das ruas, pois são delas que elas tiram o seu sustento.

O outro texto fundamental para elaboração de quadro de pensamento que excluísse o modo internato como formato geral de prestação de serviços para o segmento qualificado como *menor carente* é de autoria de Sader, Bierrenbach e Figueiredo: “Fogo no pavilhão: uma proposta de liberdade para o menor”, publicado em 1987, pela editora Brasiliense. Sader é sociólogo e Bierrenbach é assistente social, formada pela PUC-SP, tendo também trabalhado nessa função na LBA e na FEBEM/SP, onde chegou a ser presidente. Figueiredo licenciou-se em pedagogia pela PUC-Campinas, trabalhou como professora na Secretaria de Estado da Educação e, posteriormente, na FEBEM, onde foi diretora técnica educacional e realizou atividades com *crianças e jovens carentes, abandonados e infratores*.

Este livro é parte de um conjunto congênere de publicações do mesmo teor, editadas na década de 80, no bojo de várias denúncias sobre maus-tratos às crianças e aos adolescentes na FEBEM, expandindo a idéia da necessidade de acabar com essa instituição. Os livros editados integravam o tom de denúncias, mesmo que não reivindicados como acadêmicos. Foram escritos por cientistas sociais, mas também assistentes sociais, psicólogos e autores que viveram a experiência de gestão e prestação de serviços juntos às FEBEMS. Cientistas sociais se associaram como co-autores a

funcionários que passaram pela experiência de atuar na FUNABEM, tal como exemplifica o livro em foco. Os autores denunciam como nas FEBEMS são consubstanciadas práticas antidemocráticas, violentas e concluíam que elas “nada mais são que a continuação dos reformatórios tradicionais, com vestígios aparentes de um tratamento de caráter social e educacional do problema”(1987:23). Eles demonstraram todos os tipos de maus tratos por que passam esses menores. O internamento desses jovens por longo período de tempo, advertiam, transforma-os em desadaptados socialmente. Entre os autores, destaco ainda a contribuição de Ângela Campos, no livro “O menor institucionalizado: um desafio para a sociedade”, editado pela Vozes em 1984.

Sader et alii propõem soluções de curto e médio prazo para diminuir todos esses problemas, algumas delas sendo o término da FUNABEM, das FEBEMs e FEEMs e sua substituição por pequenas unidades descentralizadas para, no máximo, 30 crianças; criação de espaços de vivência, lazer, educação informal, cursos profissionalizantes, esporte para os chamados *meninos de rua*, de modo a extirpar a mentalidade de limpar as ruas. Todavia essas mudanças exigiam a modificação do Código de Menores, que previa a prisão cautelar, que não existia nem mesmo para os maiores. Propunha a criação de centros de formação de pessoal para o trabalho com crianças e jovens abandonados e infratores, inclusive nas universidades (1987:16).

No computo dessas proposições, vários agentes que atuavam junto às *crianças de rua* começaram a criar alternativas específicas de atendimento a essa população, alguns se celebrizando pelo exemplo prático.

Além disso, outros autores tornaram públicas novas alternativas de atendimento, contando suas experiências com *menores*. Tal foi o caso de Ligia Costa Leite, no livro “A magia dos invencíveis: os meninos de rua na escola Tia Ciata”. Este livro foi publicado em 1991, pela editora Vozes. O prefácio e a contracapa foram escritos por Darcy Ribeiro. Ligia foi autora do projeto de criação da Escola Tia Ciata e também a coordenadora da escola. Ela reflete sobre os pressupostos de uma escola ideal para os meninos de rua e conta a sua experiência na escola Tia Ciata, onde pretendia realizar essa escola ideal.

A Escola Tia Ciata tinha como parte do público *meninos e meninas de rua* (eram trinta por cento dos alunos), mas também faziam parte *meninos e meninas na rua* (40%), repetentes (5%) e jovens adultos residentes nos bairros populares dos morros vizinhos (25%). Sendo constituída para este público, a pedagogia a ser adotada deveria ser diferente daquela valorizada em escola de formatação geral, para esse público

especial, precisa-se de uma pedagogia especial. Surge daí uma crítica a escola formal, como afirma a autora, responsável em grande parte pelo fracasso escolar desses alunos especiais. Segundo ela, o problema “está precisamente nos currículos, programas e critérios de avaliação elaborados e planejados para um aluno ‘ideal’, identificado como uma criança branca, negando e desqualificando o viver do aluno negro; a escola é seletiva e elitista, seus conteúdos didáticos, métodos de alfabetização, hábitos, comportamentos e valores negam e desqualificam o viver do aluno pobre; sua vida, cultura, sua realidade são totalmente negadas e até qualificadas como algo negativo e pernicioso”(38). Essa escola ideal aos *meninos de rua* seria então totalmente contrária à escola formal. Tinha como proposta a interdisciplinaridade, não-seriação dos alunos em relação ao conteúdo do ensino. Partia-se daquilo que é exigido pela rede escolar, mas se utilizava a história de vida dos alunos, a realidade por ele trazida para iniciar o ato educativo. Portanto, não haveria um método exclusivo.

A escola fechou depois de 6 anos de funcionamento, por problemas políticos, mudança na administração pública: mudou o prefeito da cidade do Rio de Janeiro. A autora chegou à conclusão de que não se poderia retirar os *meninos e meninas das ruas* da cidade e de a sua relação viva com a sociedade na qual estão inseridas.

Com todas essas advertências sobre o quanto as instituições de atendimento aos *meninos e meninas de rua* eram a eles perniciosas, alternativas de novos tipos de atendimentos foram sendo sugeridas, debatidas, mesmo que sempre causando muitos conflitos e poucas adesões.

A tônica do debate é recorrente: esses meninos e meninas são especiais, não podendo ser tratados como todos os outros. Prevalece a inadequação das instituições fechadas para atendê-los. No livro *Garotos de rua à mercê da sorte*, de Borel e Silva, eles são veementes em afirmar que não seria indicado retirar esses jovens das ruas. Segundo eles, de “onde vêm se desenvolvendo e adquirindo experiência para se defender na vida”(1987:108)

Dessa forma, as instituições que eram consagradas como recurso de atendimentos às crianças qualificadas como *carentes* ou *delinqüentes* foram submetidas a uma análise crítica, fazendo ganhar certa legitimidade ou alcançar reconhecimento hegemônico de que elas não poderiam responder até mesmo pelo atendimento de crianças consideradas pobres, que não podiam contar com a ajuda da família ou de outras instituições⁵.

⁵ Ver Sader, 1987; Violante, 1982.

Havendo uma mobilização de vários segmentos da sociedade, principalmente educadores, militantes e voluntários de instituições filantrópicas, quanto à reivindicação de mudanças na legislação que incidia sobre tais crianças e jovens, algumas conquistas foram alcançadas com a promulgação e implementação do ECA -Estatuto da Criança e Adolescente (1990). Este documento se tornou parâmetro legal e moral para redefinição das condições de atendimento às crianças e aos jovens, especialmente pobres. A partir deste dispositivo legal e da mobilização correspondente, não poderiam mais ser aplicadas medidas de perda de liberdade aos adolescentes, a não ser em último caso ou ocorrendo flagrante. E, mesmo assim, por um período curto de tempo. Desativaram-se então as “Febems”, para priorizar o atendimento em meio aberto. Entram em cena as ONGs – Organizações não governamentais, como ambiente educacional mais adequado, muitas vezes em parceria com o Estado.

Passeti (2000:367) argumenta que “o atendimento redimensionado aponta, antes de tudo, para o corte de custos governamentais nas áreas de atendimento social, exigido pelas novas dimensões assumidas pela globalização. No caso de políticas sociais para crianças e adolescentes, o Estado dispensa, então, parte dos funcionários especializados”. O Estado diminui assim a sua atuação neste campo, delegando às ONGs e às instituições filantrópicas o atendimento a este público específico.

Estas novas alternativas de atendimento ocorreram mesmo que a elas havendo ainda muita contraposição, até mesmo entre os próprios educadores. Discutiam-se quais seriam as melhores propostas pedagógicas para esse tipo de atendimento (Alvim,1995). Desta nova concepção de atendimento, surge uma nova categoria de agentes sociais denominados *educadores de rua*. Estes se configuram, principalmente, pelo atendimento em projetos alternativos colocados em prática por instituições não governamentais. Segundo Alvim, o termo *educador de rua* enquanto categoria de definição de condições de atendimento e atenção foi encontrado pela primeira vez em textos escritos por técnicos que atuavam na FUNABEM, na UNICEF e na Secretaria de Assuntos Sociais do Ministério da Previdência Social.

Silva e Milito(1985) definem este novo agente como:

“O sócio do menino, em sua plena expressão, tradutor de seus silêncios, instaurador de sua voz, articulador de seus itinerários tumultuosos, não tanto os da superfície da cidade, mas, sobretudo os das profundezas de suas subjetividades errantes, presente, claro e falante, é esse novo personagem urbano: o educador de rua”(148).

No contexto da constituição desse ponto de vista hegemônico sobre o atendimento de *menores de rua*, a escola também foi vista como espaço fechado, local

que não atendia a todas as necessidades das *crianças*, agora qualificadas como *em situação de rua*. Houve muitas críticas formuladas pelos novos agentes, os educadores afirmando que a escola regular formal não está preparada para atender esse tipo de população, pois que ela mantém regras muito rígidas, opera com falta de correspondência entre os conteúdos e a realidade vivida por essas crianças, além de reproduzir condutas autoritárias e repressivas entre diretores e professores. Erige-se assim a dificuldade destes por não conseguirem se aproximar desses *meninos e meninas de rua*.

Assim como as relações existentes entre os meninos e os policiais, os pedestres, os comerciantes, etc são conflituosas, esses conflitos se desdobraram também entre estes últimos e os educadores sociais de rua. Milito e Silva mostraram que alguns educadores chegaram a andar armados, pois sofriam ameaças por parte dos policiais. Outros como comerciantes reclamavam dizendo, que se um dia as filhas dos educadores fossem estupradas por esses meninos, eles não iriam mais defendê-los. Como essas crianças e adolescentes são vistos pela sociedade como trombadinhas, pivetes, pequenos bandidos, viciados, os educadores por trabalharem com eles são vistos ou considerados como pessoas que defendem os bandidos, que os acoitam, ou que estão ao lado deles. Eles foram assim, de uma certa forma, considerados tão perigosos quanto eram acusados os meninos de rua.

Os educadores sociais de rua correspondem assim à condição alternativa de atendimento a sujeitos sociais, nessas mesmas circunstâncias reconhecidas pela qualificação das precárias condições de vida, tão possíveis de mudança que são designadas pela provisoriabilidade em *situação de rua*. Não se trata de uma qualificação específica ou profissão definida, tanto que a função ou o papel podem ser exercidos por pedagogos, professores, assistentes sociais, psicólogos, estudantes ou mesmo pessoas sem uma qualificação profissional definida, devendo, contudo, dispor de segundo grau completo de instrução formal. O que se solicita de todo e qualquer educador social de rua é sua disposição, constituída nessa experiência de utilização de espaços públicos para obter recursos e relações básicas à reprodução física e social para trabalhar com crianças e adolescentes. Entre tais disposições, uma é considerada fundamental: a abertura ao diálogo com tais crianças e jovens, mas também com seus agentes acusadores e repressores. Tais disposições, não sendo formalmente definidas, são explicitadas por expressões tais: ter paciência, aceitar contatos corporais que traduzem carinho, proteção e reciprocidade, estar sempre olhando no olho do outro, nunca mentir para os meninos e meninas de rua. Portanto, os educadores sociais de rua não têm

delimitado lugar específico de trabalho. Eles podem atuar apenas nas ruas, no interior de instituições ou, ao mesmo tempo, nos dois espaços.

O exercício das funções depende de sua iniciativa, através de abordagens com as crianças em plena rua. Geralmente, as abordagens têm por objetivo convidar os meninos e meninas de rua a conhecerem a instituição. Nos espaços institucionais, eles têm a liberdade de poder entrar e sair quando quiserem. Nesses locais, crianças e jovens podem almoçar, tomar banho, trocar de roupa. Podem realizar uma diversidade de atividades. Na maioria das vezes, têm aulas de recreação, alfabetização, atividades esportivas (principalmente futebol) marcenaria, etc. As aulas podem contar com o apoio instrumental de vídeos, músicas, desenhos, recursos mediadores da inculcação de responsabilidade, não referenciada a uma disciplina formal, mas baseada numa percepção de si como sujeito de seu próprio destino. Por isso, é fundamentalmente possível, se quiserem e se esforçarem, modificá-lo para sair da situação em que se encontram.

Seja pelo efeito da construção entre *meninos e meninas de rua* do direito de ir e vir, de procurar ou não a instituição, pela avaliação dos resultados da experiência de chamamento a outros mundos institucionais, cada vez mais diminui o número de educadores sociais de rua, isto é, que atuam com as crianças nas ruas. Atualmente os educadores se dedicam ao trabalho de “recolher”, mesmo que desprovidos de posições físicas ou morais, as crianças e adolescentes das ruas e levá-las para instituições filantrópicas ou abrigos das prefeituras, para morarem lá, até que se resolvam os problemas enfrentados nas famílias de procriação ou de adoção. Tais usuários também podem passar o dia e noite serem liberados para ir para onde quiserem. Poder-se ia pensar num retrocesso da prática de atendimento? Diferentemente nas décadas de 1970 e 1980, quando à possibilidade dos educadores atuarem nas ruas, nos locais onde se encontravam as crianças, hoje eles defendem o convencimento entre os desejados assistidos de que a instituição está aberta à decisão de uso e permanência. Pela falta de recursos para o trabalho preconizados, ao final estão cada vez mais confinando as crianças e adolescentes nas instituições.

Muitos foram os questionamentos sobre a eficácia do trabalho dos educadores sociais de rua, isto é, que atuavam no local de vida aos meninos e meninas. Indagava-se se realmente este atendimento seria o melhor, já que os meninos e meninas, de qualquer forma, permaneciam nas ruas, continuavam a assaltar, a se prostituir, a pedir dinheiro aos pedestres, a fazer algazarras.

Pelas entrevistas realizadas, suponho que, mesmo que nem sempre publicamente assumida, os agentes institucionais começaram a comungar com a população a mesma crença de que os jovens que vivem nas ruas não têm mais recuperação, no limite como tanto se apregoava, já estão praticamente perdidos para o mundo do crime.

Então, sob tal prognóstico, a melhor solução seria a prevenção. Daí várias instituições terem mudado o seu público alvo: de meninos e meninas de rua para *jovens de comunidade* (moradores de favelas) ou em *situação de risco social*. Até porque, como também relata Ramos (2004), essas crianças e esses jovens são vistos pelos agentes institucionais como ‘presa fácil’ dos bandidos. Ou seja: eles estão mais passíveis de ceder ao assédio dos traficantes, que os seduzem demonstrando que possuem acesso ao consumo, às mulheres e ao poder na comunidade.

Com o redirecionamento do público alvo dos programas de assistência aos *jovens* dito em *situação de risco*, aumentam as alternativas para o campo da filantropia e ação dos voluntários. Construiu-se a necessidade do investimento na formação do educador social, no caso brasileiro, de certa forma, um desdobramento do educador de rua. Digno de nota é o fato de a função de educador social se constituir de investimento no sentido de desqualificar o atendimento nas ruas. Ele aparece no momento em que a família e a escola se encontram em dificuldades de projetar alternativas para a inserção dos jovens na sociedade, essencialmente no que tange ao mercado de trabalho. O educador social, nesta situação, define-se pelo papel complementar a essas duas instituições, ambas sendo consideradas sob reprodução precária, com dificuldades de responder aos papéis que delas são esperado. Retoma-se então o debate sobre qual seria a melhor pedagogia para a educação dos jovens pobres, reacendendo a contraposição entre espaço fechado *versus* espaço aberto. Volta-se, em consequência, a se priorizar o espaço relativamente fechado das instituições. Essas mudanças nas formas de atendimento não significam que cada nova proposta suplante a anterior, como se esta deixasse de existir. Elas são concomitantes, concorrentes e, portanto, por vezes coexistindo como formas mistas de atendimento.

Dedicando-me ao estudo a partir de uma das situações institucionais do processo de constituição da categoria ocupacional educador social, no primeiro capítulo desta dissertação, trato da minha inserção no trabalho de campo e das dificuldades em realizar pesquisas em instituições que atuam de forma precária, estando os agentes institucionais, por isso, extremamente preocupados com a visão que os pesquisadores possam ter delas, imagens depreciativas que podem vir a intensificar a gestão da precariedade ou colaborar para sua inviabilidade.

No segundo capítulo, apresento a AMAS – Associação Metodista de Assistência Social, mas principalmente as diversas visões que os educadores têm da instituição e dos educandos, bem como a visão dos educandos sobre a instituição. Integro essas percepções à análise do campo institucional da filantropia e das dificuldades mais generalizadas de gestão dessas instituições ou dos limites de sua atuação, característica mais ou menos geral às unidades congêneres de atendimento aos reconhecidos jovens e crianças em *situação de risco*.

No terceiro capítulo, analiso os modos de apresentação pública da constituição da função dos educadores, valorizando reflexões sobre as trajetórias sociais, para compreender os caminhos percorridos para alcançar a atual posição.

I O PESQUISADOR E O UNIVERSO DOS EDUCADORES SOCIAIS: O TRABALHO DE CAMPO

São relativamente poucos os estudos sobre os educadores sociais e educadores sociais de rua. Na maioria dos trabalhos o educador aparece como coadjuvante, pois que privilegia, recorrentemente, o educando.

A despeito do meu cuidado de levantar da forma mais ampla possível a bibliografia concernente, restrito foi o meu acesso a boa parte dos títulos. Escolhi então três textos que tratam da questão da criança e do jovem *em situação de rua* e do trabalho do educador social. O objetivo da leitura se orientou pela análise do campo de disputas intelectuais que agrega interpretações sobre a prática do educador social de rua, no caso, como ele é apresentado como objeto de estudo.

Dos três textos, dois são livros de José Luís Vieira e o outro uma tese de doutorado não publicada.

Tá na rua: representações da prática dos educadores de rua, 2001;

Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida, 2001 (4ª edição) de Maria Stela Santos Graciani;

Espacio social de asistencia a niñas y niños callejeros em dos ciudades Latinoamericanas (Rio de Janeiro-Guadalajara), 2003 de Ricardo Flertes Corona.

Os autores analisam a situação dos meninos de rua e sistematizam a pedagogia e a atuação dos educadores sociais de rua junto a esse grupo específico. Os dois primeiros em São Paulo e o outro no Rio de Janeiro e Guadalajara. Eles se engajam em um campo de disputa em que cada qual tentar impor sua perspectiva sobre qual seria o melhor atendimento para essas crianças. Como os autores estão tratando de um problema social, os significados subjacentes à questão dos *meninos e meninas de rua* são destacadas pela flexibilidade: podem variar segundo as épocas e as regiões, e até desaparecer e reaparecer em outro momento. Os textos são elaborados a reboque de um quadro político em que a situação dos meninos de rua era preocupante, objeto de reportagens, denúncias e reivindicações cuja maior visibilidade, situado entre as décadas de 1970 e 1990.

Segundo Lenoir:

"Um problema social não é somente o resultado do mau funcionamento da sociedade (...), mas pressupõe um verdadeiro 'trabalho social' que compreende duas etapas essenciais: o reconhecimento e a legitimação do 'problema' como tal. Por um lado, seu 'reconhecimento': tornar visível uma situação particular, torná-la, como se

diz, 'digna de atenção', pressupõe a ação de grupos socialmente interessados em produzir uma nova categoria de percepção do mundo social a fim de agirem sobre o mesmo. Por outro lado, sua legitimação: esta não é necessariamente induzida pelo simples reconhecimento público do problema, mas pressupõe uma verdadeira operação de promoção para inseri-lo no campo das preocupações 'sociais' do momento (84)".

Os autores investem na visibilidade de uma determinada questão, tendo como objetivo torná-la um problema social e, conseqüentemente, fustigar a elaboração de soluções. Tomando-os como objeto de reflexão, pretendo compreender o processo pelo qual um determinado problema se constitui e se institucionaliza como tal.

De fato, os três autores investem em uma nova perspectiva de ação junto aos *meninos de rua*. Almeida e Corona têm uma visão mais crítica sobre essa atuação, sobre os limites e avanços de uma pedagogia de rua. Graciani reivindica a necessidade de elaboração de uma nova proposta pedagógica para se atuar junto a esta população específica. Contudo, todos estão em acordo sobre a importância do processo de mobilização social em torno da questão. Através dos seus livros tentam mostrar como a situação dos *meninos de rua* é degradante e quanto necessita ser modificada.

Portanto, mesmo adotando perspectivas diversas, todos concordam em um ponto: a situação dos *meninos de rua* deve ser modificada, mas muitos são os pontos de discordância sobre a melhor forma de atuar junto a este segmento social. O embate que eles travam corresponde à afirmação de Bourdieu:

“É o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem, expressa objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas. Não há ‘escolha’ científica-do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados parcialmente controlados - que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes.” (126).

Os autores dos livros se esforçam para mostrar a importância dos seus trabalhos, afirmando até como se deve posicionar o pesquisador diante do seu objeto de pesquisa e quais seriam os melhores métodos. Cada um coloca sua visão de como deve ser feita uma pesquisa. Eles a posicionavam contra a pesquisa sentimentalista, paternalista, que coloca o outro sempre como vítima. Preocupam-se com o reconhecimento de seu trabalho como acadêmico, mas sob sentimentos dosados, com limites. Isso é confirmado e valorizado pelos seus prefaciadores. Assim advoga do texto de Almeida (2001).

“Almeida tem dado provas de seu compromisso epistemológico e político com as questões mais contundentes relativas ao sofrimento dos dominados e oprimidos, sem qualquer subterfúgio ‘intimista’. O autor construiu um poderoso instrumento de desmistificação da ideologia que se esconde sob a contemplação benevolente e paternalista do pitoresco popular, não enxergando a violência que se abate sobre a vida dos que estão na rua” (p.15).

O prefaciador de Graciana afirma:

“Não se trata de um tratado teórico sobre o tema (...) mas do relato, da análise e da sistematização de uma experiência vivida intensamente (...) O livro não relata e sistematiza apenas a prática da autora, mas a de numerosos educadores populares que com ela, ou, como ela, tiveram a ousadia de realizar em favor dos setores mais excluídos da sociedade” (p.11).

Graciani engaja-se em campanha para tirar as crianças das ruas, ou como categoriza a autora, “desrualização”.

Graciani enfatiza que o seu trabalho não é apenas teórico, mas também uma experiência, um relato. Para estes dois autores há limites no trabalho acadêmico, mas o envolvimento total do pesquisador com o objeto da pesquisa pode, em certos momentos, privá-los de enxergar análises que seriam importantes para a realização do trabalho.

Corona afirma que o cientista social tem a capacidade de trabalhar com o tema de *meninos e meninas de rua*, mas dependerá muito da sua capacidade de superar as discussões do senso comum e colocar em evidência as contradições sociais que significa a presença de meninos e meninas de rua, assim como as propostas para superá-las(4).

Há uma contribuição diferenciada quanto ao método pedagógico proposto. Almeida advoga uma pedagogia crítica e Graciani uma pedagogia social de rua. Os termos, embora aparentemente próximos, revelam as disputas de como atuar junto aos *meninos de rua* e afirmam a importância do educador social de rua, integrando o debate sobre a polaridade entre o espaço fechado x espaço aberto. Argumentam eles a escolha:

“Assim, a tendência dos pesquisadores a se concentrar nos problemas considerados como os mais importantes se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico mais importante”(125).

Almeida tenta se inscrever no universo da pedagogia crítica, por isso apresenta-se como comprometido com a transformação social. As tomadas de posição frente aos tipos de pedagogia correspondem a vinculações institucionais. Todos estes dois autores e seus prefaciadores são afiliados a departamentos de educação da USP. Os prefaciadores de ambos os autores já passaram pelo Instituto Paulo Freire, instituição à qual está afiliada.

Segundo Bourdieu, aquele que faz apelo a uma autoridade exterior ao campo só pode atrair sobre si o descrédito. Mas no caso dos problemas sociais não, principalmente quando se tratam de *meninos de rua*. É comum os autores se associarem a agentes eclesiásticos, eles também educadores. Graciani recorre a autoridades exteriores ao campo acadêmico, como forma de legitimar o seu trabalho ou valorizá-lo. Convida para a sua banca de tese de doutorado, Dom Luciano Mendes de Almeida; e para escrever a contra-capa do livro, o Mons. Júlio R. Lancelloti (vigário episcopal do Povo da rua e diretor da Casa Vida). Portanto, no caso dos estudos sobre problemas sociais, autoridades externas ao campo acadêmico dão legitimidade ao trabalho dos pesquisadores.

Na década de 1980, era comum nos estudos sobre os meninos de rua ou moradores de rua convidar pessoas de notório reconhecimento como benfeitor, filantropo, professor, juizes para prefaciar os livros. Uma outra forma de buscar legitimidade era incorporar o relato da própria experiência ou depoimentos daqueles que padecem do mal que está sendo denunciado. Além das descrições de eventos para criar impacto, utiliza-se também de fotografias.

Esse engajamento político se justifica porque os autores, aqui considerados, têm como objetivo erigir uma nova mentalidade, uma nova visão a respeito desse menor, apontar soluções, medidas para a resolução do problema e questionar o Estado que não adota medidas para acabar com o problema, nem as propostas adequadas como pauta da agenda política. Engajam-se então no processo de construção do beneficiário do Estado de bem-estar social. Nesse sentido, são partes do processo de disputas por políticas públicas. Para Graciani, a situação dos meninos de rua é um problema estrutural, econômico. Para Almeida também, mas, diferentemente da autora, ele não compartilha da concepção de que essas famílias são desestruturadas, motivo pelo qual os filhos vão para as ruas. Tanto para Corona quanto para Almeida, há de se reconhecer mais uma forma de família, uma forma de sobrevivência utilizada há muitos séculos no Brasil. Não é algo resultante dos problemas econômicos no Brasil na década de 1980. Almeida apoia-se no texto de Cláudia Fonseca, *Caminhos da adoção*, para se embasar e confirmar a sua tese; sempre existiu criança nas ruas, mas não eram vistas como parte de um problema; eram invisíveis até o momento em que não trouxeram problemas para certos segmentos da sociedade.

Há um debate entre Graciani e Almeida para se definir o educador social. Segundo Graciani, ele é:

“Profissional que desenvolve uma ação pedagógica junto às crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, que têm dificuldades de inserção social, e uma ação comunitária mediante a promoção de eventos e atividades de sensibilização e de informação junto às famílias e comunidades, escolas e toda a sociedade sobre os direitos das crianças; uma ação jurídica-institucional de contatos com instituições sociais organizadas, governamentais ou não, como respaldo e retarguada de seu trabalho educativo” (p.26).

Ainda continua ela:

“educador social de rua é um agente, intelectual orgânico, comprometido com a luta das camadas populares, que elabora junto com os movimentos um saber militante, captado na vida emergente dos marginalizados urbanos de rua. (...) O conceito de intelectual orgânico baseia-se na concepção de Gramsci”(p.27).

Segundo Almeida:

“Entende-se por educador de rua a pessoa que, estando vinculada a um grupo de trabalho sustentado política e financeiramente por uma entidade legalmente constituída, exerce atividades de cunho assistencial, educativa ou lúdico junto a estes meninos, atuando necessariamente, nas vias públicas e logradouros dos centros comerciais”(p.40).

Da perspectiva de Corona há pontos de consenso entre os autores quando versam sobre as qualidades que um educador de rua deve ter. Consideram a afetividade como parte importante no trabalho do educador. Graciani (2001) chama a atenção:

“O educador social de rua precisa de algumas características essenciais, muito mais de personalidade do que técnica-profissionais, embora as duas sejam fundamentais. As primeiras referem-se principalmente à dimensão relacional, isto é, qualidades pessoais na relação na relação com o outro, e as segundas, por sua vez, às habilidades e conhecimentos (competência) sobre determinadas áreas, pessoas ou processos específicos globais, tanto na reflexão quanto na ação e desempenho com os grupos na rua. É no corpo a corpo, no olho no olho cotidianos com esses meninos (as) que se pode revelar o acolhimento, o compromisso, a paciência e a competência, assim como os preconceitos, impaciências, rejeições ou rigidez comportamental ou perceptiva que o inabilitam para participar de uma pedagogia social de rua desse tipo. (...) A ausência de preconceito e discriminação racial e social em relação as crianças e adolescentes degradados, a crença autêntica e comprometida na emancipalidade, a empatia real com os meninos de rua e um potencial de afetividade equilibrado, sem dependência, gerando respeito, confiança e segurança (199).

Segundo Almeida, entrevistando os educadores, eles afirmam que o vínculo afetivo é fundamental na ação educativa. Portanto, não é um saber pedagógico científico que orienta a prática, mas é uma vivência; e porque é vivência, não tem dados a priori. Por isso os autores investem em demonstrar a recorrência de certos pressupostos nos trabalhos desses educadores, ainda que neles seja valorizada a intuição, o saber-abordar.

Para Corona, a função dos educadores sociais de rua é ambígua, ao mesmo tempo que ela tem o germe de trazer a mudança, a transformação na vida desses meninos e meninas, ela também é reprodutora da estrutura social:

“Se puede decir que los educadores de rua son apenas un agente especializado para trabajar com este tipo de niños y niñas –desde luego que lo es – y que su función es la de normalizarlos o rehabilitarlos. Sin embargo, como vemos más adelante, el educador no es apenas un certificador del estigma y la exclusión del niño de la calle, o bien, un reproductor inconsciente de la estructura social, sino que, algunas formas de trabajo con los niños y niñas desarrollan en estos últimos en enorme sentido crítico frente a la sociedad; no puedo afirmar que se esté realizando por parte de los educadores un trabajo de construcción contra hegemónica con estos niños, pero ciertamente no puedo decir de manera simple y llana que la labor de todos os educadores entrevistados es apenas la de un ortopedista social o un dotador de servicios par los niños y niñas con los que trabaja” (p.153).

Tanto Corona quanto Almeida compartilham da concepção de que o educador social de rua mascara a realidade social na qual os meninos e meninas de rua estão inseridos. Para o segundo, esses educadores não possuem uma auto-crítica do seu trabalho, das atividades que realizam e da metodologia empregada.

As análises dos autores que me precederam demonstram a importância do trabalho de pesquisa sobre a prática e a trajetória do educador social, tarefa à qual me agrego.

I.1 Trabalho de Campo

Muitas das minhas interpretações ultrapassam os dados de entrevista e observação, mas também acolhem minhas reflexões sobre a experiência que tive como educadora social. Antes de ingressar como aluna de graduação do curso de ciências sociais da UFF, fundei, em Niterói, com mais sete amigos, uma ONG. Vários de nós já tínhamos experiência no campo de atendimento aos jovens considerados *carentes*. Como eu nunca havia trabalhado com esse público, resolvi atuar como voluntária em uma instituição ligada à Igreja Católica para obter experiência. Quando, no meado do ano de 1998, abriu um curso de qualificação de educadores, resolvi cursá-lo com o objetivo de ampliar as minhas possibilidades de trabalho. O curso iniciou as aulas em 1999, integrei-me como aluna no curso de Qualificação Profissional de Educadores Sociais na Área da Infância e da Juventude, organizado pelo CAFERJ - Centro Articulador de Formação do Estado do Rio de Janeiro. O curso tinha como objetivo

contribuir para a qualificação do atendimento prestado a crianças e adolescentes, através de reflexões sobre as práticas de formação, investigação e intervenção pedagógicas. O público alvo era constituído de educadores que já atuavam ou tivessem interesse em atuar nesta área de intervenção. Contudo, a todos se impunha a exigência de ter, pelo menos, começado a cursar o segundo grau.

Na turma, a maioria dos alunos não detinha qualquer curso técnico, mas já trabalhava há muito tempo nesta área, principalmente em instituições religiosas. Por causa das exigências do curso, alguns estavam afiliados ao sistema de ensino supletivo, orientados para alcançarem, ainda, o primeiro grau. Outros se inscreveram no curso por imposição da instituição onde trabalhavam; ou simplesmente, como alegavam, para ter uma “profissão” ou “certificado”.

Era comum entre os comentários dos alunos, a afirmação de que as aulas eram boas e que poderiam ser úteis na prática cotidiana de suas atividades com as crianças e os adolescentes. Contudo, todo aquele conhecimento teórico, assim apresentado, alegavam eles, só ajudaria na medida em que eles já acumulavam saberes construídos na prática, que advogavam mais eficazes.

Eles reclamavam dos profissionais formados nas universidades que ingressavam nas instituições filantrópicas e, por esta posição, impunham as condições pelas quais o trabalho deles deveria ser realizado. Eles afirmavam, ainda, serem os mais indicados para atuar junto aos beneficiários da instituição, por terem vivido as mesmas experiências que aquelas crianças, por serem alunos ou beneficiários egressos dessas instituições e por terem uma larga prática. Os profissionais, isto é, segundo os educandos do curso, aqueles dotados de títulos universitários (assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, etc.) eram vistos, muitas das vezes, como intrusos, por não conhecerem a “realidade” dos assistidos e pretenderem o comando do processo, apontando erros na prática dos educadores. Estes, nos termos dessa relação contraposta, eram os desprovidos de ensino universitário e até segundo grau. No entanto, eram auto-consagrados providos da experiência de valorização do papel mediador de instituições que se apresentam como alternativas de deslocamento de posições sociais desfavoráveis, tal qual eles eram exemplares.

Na mesma época, havia uma mobilização, organizada pelos educadores sociais e pelos dirigentes das instituições que ministram cursos para formação desses agentes, visando à regulamentação da categoria educador social (principalmente para se criar um piso salarial correspondente). Até hoje esse objetivo não foi alcançado, mas os fatores constitutivos da institucionalização de uma possível carreira profissional estavam assim

sendo reivindicados e, sob tal contexto, delimitados. Essa não foi a primeira mobilização dos educadores. Em primeiro de maio de 1993, no Rio de Janeiro, houve uma primeira reunião, na qual tentou-se fundar uma associação profissional dos educadores (Cf. Alvim, 1995).

Orientada por essa reflexão e atenta à compreensão do quadro institucional que tornou possível a designação e o reconhecimento social da categoria, propus-me estudar a trajetória de constituição do educador social como agente complementar no processo de projeção de formas de gestão da inserção de jovens considerados *carentes* na sociedade.

Desde a década de 1990, como destaquei, vem ocorrendo um investimento, principalmente dos coordenadores de cursos de qualificação e/ou formação de educador social, para reconhecer as respectivas atividades exercidas como configurativa de uma profissão, base a partir da qual se tornaria possível a definição de um piso salarial e diminuir as defasagens de valores financeiros atribuído aos desempenhos assim definidos. Todavia, não só este investimento é de difícil realização, como também a defesa da especificidade requerida pelos educadores os afastam da definição como profissionais.

Os significados atribuídos ao termo profissionalização, segundo definição de Lallement (1996), isto é, reconhecimento resultante de investimentos de ações coletivas, fundadas em instituições ou associações que institucionalizam a entrada na função e as condições de formação exigidas, demonstram a distância ainda a ser percorrida pelos educadores sociais para alcançar os intentos. Por essa definição, pretendo compreender as dificuldades para o alcance da profissionalização, posto que há limites para constituição de regras e delimitação de fronteiras no mercado de trabalho de prestação de serviços educacionais a crianças e adolescentes das camadas populares. Algumas perguntas me orientaram então na caracterização da especificidade da ocupação social, qualificação que advogo para a função educador social: Como se dá o processo de criação de uma identidade profissional e quais os apoios fundamentais para que uma definição de um grupo se torne legítima para o resto da sociedade? Quais os agentes comprometidos nesse investimento, na legitimidade da função e por que meio isso ocorre?

Ora, para se analisar a construção de uma profissão, é de suma importância entender como se dão os sistemas de concorrência que estabelecem as condições necessárias para o exercício e o reconhecimento profissional, incluindo a presença de órgãos aptos a regular os fluxos de entrada ou adesões, os códigos necessários ao bom

funcionamento da atividade profissional e o zelo pela manutenção de interesses coletivos da profissão (Lallement, 1996).

O educador social está inserido no campo de atendimento às crianças e adolescentes pobres, onde convivem profissionais que compartilham de saberes e práticas que muitas vezes se contrapõem. Os educadores recorrentemente lutam por legitimidade de suas práticas frente a todos os demais que com eles concorrem, cada qual considerando mais importante do que o outro, dotado de pedagogia mais eficaz.

Utilizo-me, para esta análise, da noção de campo de Bourdieu, pois segundo ele: “Os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas).(1983:89). São características de todo e qualquer campo, os conflitos em torno da concorrência por legitimidade de posições e propostas de intervenção e reordenamento sociais, seja para manter ou alterar o sistema de posições dentro do campo, seja para impor inerentes concepções” (Bourdieu, 1983, 2001; Lenoir, 1996). Segundo Bourdieu: “Não é demais afirmar que a história do campo é a história da luta pelo monopólio da imposição de categorias de percepção e apreciação legítimas; é a própria luta que faz a história do campo; é pela luta que ele se temporaliza”(2000, p.88).

Aceitando essas premissas, tento compreender as relações constitutivas deste campo da educação do “menino ou jovem carente”, valorizando os investimentos na constituição da categoria educador social e de seu correspondente educando. Para entender esse jogo de forças, o ponto de vista dos educadores sociais será privilegiado, principalmente porque ele se constitui na perspectiva da contraposição aos demais funcionários e professores. Complementarmente, porque tal processo se ampara no investimento na constituição e legitimação de uma rede de instituições voltadas para práticas designadas como específicas, por, correspondentemente, equivalerem a pressupostas necessidades próprias das crianças e jovens considerados *carentes*. Os investimentos na constituição deste campo poderão então vir a corresponder reciprocamente ao da institucionalização da categoria sócio-ocupacional. Os processos são então interdependentes

Para entender as ambigüidades incorporadas à definição do papel do educador é preciso analisar a constituição da trajetória desses agentes, pois que eles mesmos tornam-na como tema inquestionável que legitimaria a ação. Dispor de história de vida de deslocamento social é trunfo na concorrência entre os educadores sociais e na luta

pelo reconhecimento de um papel singular. Por isso, é fundamental valorizar uma de suas vertentes paradigmáticas: o processo de mudança de posição de educando a educador, fruto do investimento de ambos na reprodução dessas mesmas instituições. Através das referências à integração nesta rede de relações, tentarei reconstituir os processos institucionais de construção de serviços e de referências comuns para auto-designação (cursos, congressos, relações de camaradagem etc). Em especial, analisarei dois cursos de qualificação e formação de educador social mais reconhecidos no Rio de Janeiro: CAFFERJ- Centro Articulador de Formação do Estado do Rio de Janeiro, realizado em parceria com as ONG's Fundação Fé e Alegria do Brasil, Se Essa Rua Fosse Minha e a Universidade Popular da Baixada; e o IPÊ- Espaço de Investigação e Pesquisa em Educação, realizado em parceria com o IBBIS- Instituto Brasileiro de Inovações em Saúde Social. Quando surgiram esses cursos, mas principalmente que agentes investiram nessa criação, qual o conteúdo programático, que profissionais são considerados habilitados a ministrarem as aulas e o público alvo dos cursos.

No estudo sobre a trajetória coletiva dos educadores sociais, novamente basear-me-ei na concepção de trajetória nos termos elaborada por Bourdieu “como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (1996:189). Ainda ressalta este mesmo autor: no estudo sobre a análise da trajetória, dois pontos não podem ser esquecidos, sob pena de se cair no senso-comum: primeiro não se deve ter uma noção linear ou constante da história de vida; e segundo, não se pode entendê-la sem antes ter construído os estados sucessivos do campo no qual ela aconteceu “e, logo, o conjunto de relações objetivas que uniram o agente considerado ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis” (1996:190). Mas tudo isto sob cuidado metodológico de relevar os significados em consonância com a reconstrução analítica do contexto em que as condições de possibilidade (ou as alternativas que permitiram a emergência da categoria social educador social) foram constituídas.

O trabalho de coleta de dados e observação sistemática subjacente ao texto desta dissertação se iniciou em outubro de 2003, data em que fui autorizada pela diretora a entrevistar os alunos e os educadores sociais da AMAS. Neste momento, eu era bolsista de iniciação científica do CNPq e integrava a equipe responsável pelo projeto de pesquisa “O legado da pobreza e a inserção geracional”, coordenado pela professora Delma Pessanha Neves. Por meio deste projeto, a professora propunha uma reflexão "sobre as políticas de inserção, especialmente aquelas fundamentadas na construção de

novas formas de enquadramento das camadas populares" (Neves, 2003:24). O principal objetivo da pesquisa era trazer à tona os projetos de inserção laborativa e social dos pais e jovens concebidos como *carentes* (Neves,2003:27).

Éramos três bolsistas e cada um encarregou-se de pesquisar uma das instituições presentes no campo de atenção alternativa aos jovens desse segmento social, entre aquelas situadas em Niterói. Como há muito tempo já conhecia a organização da AMAS, seus educadores e sua diretora, esta foi a instituição por mim escolhida. Além disso, como já enfatizei, havia participado de um curso de formação de educadores sociais, quando convivi com os afiliados à AMAS, até porque as aulas eram realizadas nas dependências dessa instituição.

O objetivo do trabalho de campo então iniciado era entrevistar os jovens a respeito do conhecimento e expectativas frente ao mercado de trabalho e as dificuldades de inserção laborativa. Como estava interessada em saber o que os jovens estavam pensando a respeito de seu futuro profissional, a assistente social da AMAS recomendou-me que eu participasse de uma das atividades desenvolvidas com o propósito de dotar os educandos de referências para os processos de seleção. Essa atividade é denominada *dinâmicas*: trata-se de um termo da linguagem institucional que abarca atividades e orientações em grupo, coordenadas por psicólogos ou assistentes sociais. Visa criar situações inculcadoras de valores e de comportamento valorizados neste meio. O trabalho como valor e a sociabilidade são alguns dos temas principais.

Explicou-me a assistente social que a *dinâmica* é uma atividade semanal, realizada com os jovens com idade acima de 14 anos, voltada para a reflexão sobre inserção no mercado de trabalho. Sugeriu-me que os entrevistasse antes ou após essa atividade. Aconselhou-me também a *ir me chegando aos poucos*, porque *os adolescentes da Casa-lar, advindos das ruas, são muito desconfiados*. Essas *dinâmicas* acontecem sob a direção de uma psicóloga e de uma assistente social: a primeira coordena as atividades, cabendo à segunda anotar o que acontece ou fazer algumas intervenções pontuais. A atividade inicia e termina com uma oração feita pela assistente social ou por um dos jovens. Geralmente as atividades se constituem de debates: a psicóloga apresenta uma história, um texto, ou um fato acontecido na instituição, e eles conversam. A psicóloga tenta fazer com que todos exponham as suas opiniões e, ao final, sempre há uma "lição de moral". Várias vezes foram realizadas atividades sobre as características positivas que cada um possuía. Enfim, posso resumir as *dinâmicas* como criação de espaços e situações onde os participantes são autorizados e se autorizam a falar formalmente em público.

Terminada essa atividade, eu entrevistava alguns jovens ou com eles conversava informalmente. Sempre chegava mais cedo na instituição, antes do início das atividades, para tentar entrevistar ou conversar com os funcionários ou com as outras crianças e adolescentes que não participavam desse encontro. Sentava no banco do pátio ou no banco no andar em que ficava a administração da instituição e, ao mesmo tempo que conversava também observava o que acontecia. Como todos já me conheciam, podia ficar lá durante horas – ou até mesmo o dia inteiro – anotando ou conversando. Ninguém vinha me perguntar o que eu estava fazendo, com exceção de alguma outra criança que queria saber se eu era uma tia nova (designação de professores e orientadores). Quando marcava entrevista e a pessoa não comparecia ou quando não havia a atividade, ficava conversando por horas com funcionários, como o porteiro. Um dia ele me perguntou qual o objetivo da pesquisa, e quando eu lhe respondi, disse que aquilo não ia dar em nada porque as pessoas só conseguem serviço quando têm alguém que as indique.

Quando chega alguém em uma instituição filantrópica, ele sempre é bem vindo por se tornar um voluntário em potencial; mas quando chega um pesquisador, muitos dos dirigentes institucionais não entendem a importância desse tipo de trabalho. Acreditam que uma pessoa que fica fazendo muitas perguntas o tempo todo, sem ajuda imediata, não tem serventia para a instituição. A postura de um pesquisador que só anota, faz entrevistas, é vista com desconfiança pelos dirigentes institucionais, trazendo isso algumas vezes dificuldades para a realização de um trabalho de pesquisa.

Não foi problemático realizar a pesquisa na instituição. Não aconteceu comigo o que aconteceu com Gregório (1999) que teve que ministrar aulas como voluntária para que lhe concedessem uma entrevista; como Tormentino (2004) que, para realizar a pesquisa, teve que assinar um termo do voluntariado; e como outros colegas bolsistas desse mesmo projeto, que tiveram uma certa dificuldade, um deles sendo até expulso de uma das instituições.

Segundo Félix (2004), a expulsão da instituição se deu da seguinte forma:

“Após realizar algumas entrevistas com os alunos, o presidente da ACIAC se aproximou e disse que poderia encerrar minhas atividades na instituição pois já havia atingido o “limite”. Surpreso, pedi para que explicasse melhor. Ele, então, disse que eu havia “extrapolado” pois estava querendo saber coisas e perguntando até quanto que os funcionários recebiam e que eles (o corpo diretor da ACIAC) não iriam aceitar isso já que tinham fiscais demais na instituição e que não queriam saber da UFF ali também. Ao reiterar que tinha atingido este “limite”, ele afirmou que não sabia de trabalho que tinha que ficar perguntando para os professores qual é o salário mensal pago a eles e se tinham contrato formal assinado em Carteira de Trabalho. Já que eu, como disse o presidente da instituição, não estava ali nem “para trabalhar” e nem “para ajudar”, não estava ali “para nada”, era melhor “dar adeus” (p.16).

As dificuldades de realização das pesquisas ou até mesmo as expulsões se deram porque os agentes institucionais são fiscalizados por órgãos do governo e pelos agentes financiadores. Ora, deixarem-se observar por mais uma pessoa, que pode acabar mostrando aquilo que eles não querem que seja visto, como, por exemplo, uma má gestão dos recursos recebidos, apresenta-se como ameaça.

Como neste quadro de reciprocidade para realização da pesquisa, a condição do trabalho voluntário se revela, nele deter-me-ei um pouco mais. Ele é pré-requisito para a posterior seleção para inclusão profissionalizada e/ou remunerada. Os funcionários contratados, quase todos se submetem a este trabalho voluntário. De tal forma os dirigentes institucionais incorporam esta condição de trabalho como princípio de recrutamento, que eles se previnem de demanda trabalhista pela imposição da assinatura do contrato de trabalho voluntário. Dessa forma caracterizam a inexistência do direito, nos moldes estabelecidos pela lei do voluntariado.

Talvez a minha inserção tenha sido facilitada por eu já ser conhecida na instituição e por estar tratando de um tema que, pressupunham, poderia beneficiá-los no futuro. Ao mesmo tempo em que realizei a pesquisa com os educandos, entrevistava os educadores sociais sobre seus itinerários de trabalho. Entrevistei dois educadores na *Casa-lar das meninas*, local onde eles trabalham e moram; e outros na sede da instituição. Antes da entrevista, eu conversava com eles sobre o que eu estava fazendo, sobre o objeto da minha dissertação e depois tentava marcar uma entrevista. Com alguns educadores foi mais difícil porque eles trabalhavam em outro lugar ou rapidamente tinham que voltar para casa. Mas a diretora, eu jamais consegui entrevistar. Estava sempre ocupada, andando de um lado para o outro ou em reunião. Ou, às vezes, não estava na instituição. Quando eu queria alguma informação sobre a história da instituição, todos me aconselhavam a procurar um agente administrativo, enquanto tal de inserção recente, mas alto conhecedor da história institucional, porque havia nela sido educando. Estava cursando direito e escrevia os projetos da instituição para conseguir financiamento. Conversar com ele também foi muito difícil. Estava sempre ocupado elaborando projetos ou recepcionando algum estrangeiro. Todavia, tais limites eram elucidativos dos modos de reprodução institucional.

Na instituição, sempre que me encontrava com um educador que eu já conhecia, conversávamos sobre as situações que nos aproximavam. Eu então comentava que iria tentar a prova para o mestrado, falava sobre o tema de minha futura pesquisa, e eles se

congratulavam comigo. Todos me foram muito gentis, visando me deixar à vontade na instituição e adiantavam que, sempre que pudessem, estariam disponíveis.

A minha inserção em campo foi, portanto, facilitada por eu já ser conhecida pelos agentes institucionais. Como fora uma educadora social como eles, era vista como uma igual, uma pessoa que nunca traria malefícios para eles ou para a instituição. Foram me contando fatos de suas vidas que eu não teria coragem de perguntar nos primeiros dias de contato, mas que eram essenciais para que eu compreendesse melhor a trajetória coletiva da ocupação.

O que pode ter também facilitado meu trabalho é o fato de eles serem protestantes e darem testemunhos, terem uma maior abertura para falar em público, porque redimidos sobre assuntos os quais outros teriam vergonha ou receio de falar.

Como eu era conhecida, não tive que me preocupar muito com o que as pessoas pensavam que eu estava fazendo ou quem eu era, com a impressão que estava causando, com explicações a respeito do que fazia ali. Isso geralmente acontece quando o pesquisador não é conhecido no local ou é um estrangeiro, como bem exemplificado no caso estudado por Berreman (1990), que não tinha controle sobre as impressões que provocava em seus informantes. Como eles não o conheciam, faziam as suas próprias interpretações sobre quem era o pesquisador e sobre o que ele queria. Colocavam-no em papéis que já lhes eram conhecidos. Isso, de uma certa forma, prejudicava a pesquisa, já que muitos, por medo, não conversavam abertamente com o pesquisador.

Segundo Berreman (1990), seria um erro metodológico explicitar aos informantes as suas hipóteses específicas e até mesmo o seu campo de interesse, porque isso pode dificultar “a possibilidade de obter inúmeras informações essenciais” (143). Diferentemente do que ele propôs, o fato de ter dito aos meus entrevistados que eu desejaria estudar, facilitou muito a pesquisa: nas entrevistas eles sempre iam além do perguntado, contando-me fatos que consideravam importantes para que eu compreendesse o que é um educador social, o que ele faz e como tece seus percursos sociais. Estes entrevistados -educadores sociais-, consideravam, de uma certa forma, que a pesquisa que eu estava realizando poderia beneficiá-los em algum momento no processo de reconhecimento profissional de sua ocupação. Diferentemente do que às vezes ocorre com alguns pesquisadores, como, por exemplo, Foote-Whyte (1990), cujos informantes estavam desenvolvendo uma explicação própria sobre ele e sobre os seus objetivos, os meus nunca tiveram uma impressão errada de quem era eu e dos meus interesses ali.

II A AMAS E O CAMPO INSTITUCIONAL DE ATENÇÃO À JUVENTUDE POBRE

A AMAS- Associação Metodista de Ação Social tem suas atividades dirigidas para o atendimento de crianças consideradas *carentes*. Embora criada no início da década de 80, os agentes institucionais tomam 1985 como data oficial, momento a partir do qual a história da instituição é contada. Essa data marca o registro da AMAS como uma instituição sem fins lucrativos e de utilidade pública para o município de Niterói. Além disso, antes dessa data, as atividades aconteciam apenas aos domingos, das 14h às 18h, com oficina de contadores de histórias, bíblicas e de higiene pessoal. Depois, a partir das 19h, acontecia o culto. Segundo eles, o Projeto AMAS-Niterói é basicamente fundamentado no livro II, título I, capítulo I, artigo 87 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que declara: “ São linhas de ação da política de atendimento:

I- políticas sociais básicas;

II- políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem;

III- serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão;

IV- serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos;

V- proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente”(ECA, 2002:35)

O motivo da criação da AMAS é permanentemente contado e recontado pelos agentes institucionais. Segundo eles, a iniciativa se deve ao pastor da igreja e aos fiéis que, aos domingos, viam as crianças das favelas próximas embaixo da ponte se prostituindo, roubando (às vezes até mesmo os membros da igreja), pedindo dinheiro, sujas e pulando o muro da igreja para tomar banho. Eles se comoveram com essa situação e resolveram cumprir sua missão, tal qual já estava escrita. Segundo eles, não foi por acaso que aquelas crianças ficavam em frente à igreja. Segundo os agentes institucionais, elas queriam ajuda e não sabiam pedir. Embora os religiosos quisessem ajudar àquela população, não podiam, porque avaliavam que intervir na vida social na favela era perigoso. A ajuda só se tornou possível quando, providencialmente, as crianças se aproximaram da igreja.

A disposição dos primeiros religiosos que atuaram na instituição é sempre muito glorificada, pois eles trabalhavam sem qualquer remuneração financeira e ainda tiravam do próprio bolso o dinheiro da passagem. Essa ação filantrópica foi registrada em fotografia distribuída em um folder. Nesse instrumento de comunicação há várias fotografias, mas, dentre elas, há uma que se destaca com uma legenda, assim identificada: “A primeira equipe da AMAS-Niterói. Quando tudo começou”.



Uma figura central na história da instituição é a diretora Cleonice. Ela é a diretora da entidade desde a sua criação, início a partir do qual contou com a ajuda de sua filha. Na foto que apresenta a primeira equipe da instituição, uma pessoa se destaca: uma seta aponta em sua direção, sem que haja qualquer explicação. Não é possível contar a história da instituição sem falar sobre ela: é a única da primeira equipe que permaneceu até os dias atuais. Segundo os agentes institucionais entrevistados e até mesmo alguns assistidos mais antigos, a diretora faz de tudo para manter a instituição em funcionamento, chegando até mesmo a tirar dinheiro do seu próprio bolso para não ampliar as dificuldades de reprodução. Eles dão, como exemplo, o caso de um passeio que fazem todos os anos com os assistidos das unidades Casa-lar para um sítio. No ano 2003, não conseguiram dinheiro. Então ela tirou dinheiro do próprio bolso para não

deixar as crianças decepcionadas, tristes, já que esse passeio é aguardado durante o ano inteiro.

“De baixo, na área financeira. Mas ninguém nem percebe, que a gente vive num astral tão bom, que o pessoal que cuida desta área procura não mostrar pra você que está passando dificuldades, tá entendendo? Mantém todas as crianças comendo, nunca falta leite. Se falta, a diretora tira do bolso dela e dá. Já aconteceu isso, ano passado mesmo, nesta viagem que a gente ia fazer, ano passado estava sem dinheiro. Janeiro é o mês de férias, é o mês mais difícil do pessoal botar o dinheirinho no banco pra doar. Ano passado, nós fomos pra este acampamento, e é uma despesa grande porque tem comida, tem ônibus, tem gasolina e tal. E o que acontece: nós não tínhamos dinheiro pra ir. Nem um realzinho pra ir. Nós ia ser barrado, mas ela não deixou, porque é uma vez por ano e sabe que as crianças vão ficar muito tristes. Ela pegou o pagamento dela todo, ou o dinheiro da poupança, não sei. Ela tirou este dinheiro e manteve a semana, mais o ônibus e todas as despesas que você possa imaginar” (Fabrício, 21 anos, monitor na AMAS, morador da Casa-de-apoio)

A partir da legalização da instituição, as atividades foram expandidas, ocorrendo durante a semana, de segunda à sexta-feira, das 8h às 12h. O número de atendidos foi sendo ampliado, passando inicialmente de 15 para 22 crianças, e foi aos poucos aumentando; a instituição já contava na época com 100 crianças atendidas. As atividades lúdicas que só ocorriam aos domingos permaneceram, acrescidas de aula de reforço escolar, criatividade (aulas de desenho, pintura e colagem) e música. Em 1986, agregada à AMAS, foi inaugurada uma escola da alfabetização à quarta série do ensino fundamental. Estas atividades integram o CAC- Centro de Atividades Complementares. Outras podem ser ainda oferecidas, dependendo da disponibilidade de voluntários. O CAC tem como objetivos: reduzir os índices de evasão e repetência escolar; construir conceitos básicos de estruturas lógicas ao exercício da cidadania e possibilitar o desenvolvimento nas áreas cognitivas, social e afetiva” (folder da instituição).

Segundo os agentes que vivenciaram esse processo, as crianças saíam às 12h para irem para a escola, mas a maioria delas não ia, “ficava pelas ruas, nos sinais de trânsito, prostituindo-se”. Então a solução encontrada por eles foi implantar uma escola no interior da instituição. Dessa forma, elas não teriam como faltar às aulas. Um outro problema reconhecido era que essas crianças eram discriminadas ou não aceitas nas outras escolas, “por serem da favela ou por andarem sujas, rasgadas e fedorentas”. A implantação dessa escola foi possível a partir de uma parceria realizada entre a AMAS e a Prefeitura de Niterói.

Em 1996, criaram-se os abrigos (denominados de Casa-lar, para crianças de 6 a 14 anos e Casa de Apoio para rapazes e moças maiores de 14 anos), primeiro para os meninos e depois para as meninas. Segundo eles, o projeto Abrigo Casa-lar tem como

objetivo; “Deixar a criança ser criança, garantindo seus direitos, tirando-a da marginalidade, dos montes de lixo e da mendicância, dando a ela condições de conquistar um lugar na sociedade” (folder da instituição). Isso foi necessário, segundo os agentes institucionais, porque se realizava um trabalho com os filhos, mas os pais não eram alcançados. No momento de se procurar um responsável, não havia com quem falar. Os pais estavam presos, ou tinham algum tipo de problema mental, ou eram alcoólatras, ou então as crianças eram órfãs ou sofriam maus-tratos físicos ou violência sexual. Daí a necessidade de se ter um lugar para acomodar essas crianças e lhes dar um destino diferente daquele dos pais. Todos os problemas, segundo os entrevistados, decorriam do local de moradia dos assistidos, principalmente a Favela do Sabão e o Aterrado São Lourenço, embora eles também atendessem crianças do Morro Boa Vista, Juca Branco e algumas de São Gonçalo. Essas favelas são vistas como local de muita violência, tráfico de drogas, alcoolismo, com explícita presença de pessoas viciadas em drogas, de onde todas as mazelas sofridas por essas crianças.

II.1 A gestão da assistência precária

Proponho-me, a seguir, realizar uma análise das transformações pelas quais a AMAS tem passado desde o seu surgimento – mudanças de local, de educadores e de atividades – , tendo em vista a precariedade de recursos financeiros e o caráter de provisoriedade da política e assistência à *juventude pobre*.

Algumas mudanças ocorreram desde a pesquisa realizada por Gregório (1999). A pesquisadora no texto em que registra a experiência, assinala que várias vezes foi convidada a aderir ao protestantismo. Sempre havia alguém convidando-a para assistir aos cultos. Muitas vezes a condição para que uma entrevista fosse concedida, seria primeiro a participação no culto. Os agentes institucionais estavam sempre à procura de novos adeptos. Isso ocorria não apenas para se conseguir mais um adepto para a religião, mas também porque este seria mais um voluntário em potencial. A instituição nessa época funcionava com muitos voluntários.

Ter voluntários na instituição naquele momento era fundamental para a continuação das atividades, já que a instituição não possuía verbas para manter um número suficiente de educadores necessários para a realização das atividades. Outro ponto primordial para que a pesquisadora continuasse a realizar a pesquisa na

instituição, foi aceitar ministrar aulas de reforço escolar na disciplina matemática, mesmo não tendo qualquer habilitação para tal.

Quando eu fui realizar a pesquisa, a situação era diferente. Não sei se porque me conheciam ou porque não precisavam, mas em momento algum eles tentaram me evangelizar, ou convidaram-me a participar do culto, ou exigiram que exercesse alguma atividade. Apenas uma vez pediram que eu levasse uma turma para lavar as mãos no banheiro e que ficasse um tempo olhando enquanto o professor da escola municipal não chegasse (ele estava atrasado). Sempre que podiam me concediam entrevistas sem impor condição ou restrição. Entrevistando um rapaz que trabalha na parte administrativa da instituição, ele disse não haver muitos voluntários na instituição e que todos os educadores são assalariados. Enquanto antes eles faziam de tudo para conseguir voluntários, neste momento estavam, de uma certa forma, até desvalorizando o trabalho realizado por eles. Nesta época, deveriam dispor de dinheiro para pagar um número suficiente de educadores. Os voluntários que estavam atuando seriam um excedente de pessoal.

Os voluntários que permanecem são algumas pessoas aposentadas, como a enfermeira e algumas alunas de psicologia e serviço social, principalmente da UFF, que cumprem período de estágio obrigatório. Há uma valorização dessa autonomia, como foi expresso por um entrevistado: “Não tem muitos voluntários na instituição e isso até que é bom, afinal, sabe-se que o trabalho, quando é gratuito, não é muito bem feito”. Algo contraditório, mas realista, já que eles atuaram 12 anos apenas com voluntários.

Na época da primeira pesquisa, que foi realizada por Gregório (1999), as atividades aconteciam nas dependências da Igreja Metodista. Como eu mesma vi e através do que foi relatado pela outra pesquisadora, o local não era o mais adequado para se ter uma escola de primeira a quarta série e para a realização das demais atividades. As salas eram pequenas, com pouca ventilação. Algumas atividades aconteciam no refeitório da igreja. Como o espaço para brincadeiras era pequeno, tinham que ir para uma praça perto de uma rua movimentada.

Gregório(2002) relatou que, no início, os agentes institucionais recebiam uma contribuição mensal dos membros da Igreja, mas também contavam com doações esporádicas de associações do exterior, além de recursos advindos de bingos, rifas, sorteios.

Até 2000, as atividades da instituição ocorriam nas dependências da Igreja Metodista que fica no Ponto Cem Réis, em Niterói. Em 2000, a instituição passou a funcionar em outro local. Saiu das dependências da Igreja e foi para um prédio na Rua

São Lourenço, no Centro de Niterói. A instituição não funciona mais nesse local, mas considero importante mostrar como ela funcionava até o ano passado e como é o local onde ela agora funciona. Essa mudança ocorreu devido a dois fatores: pelo fato de a sede antiga não ser o lugar mais adequado para se realizar as atividades, por não dispor de uma quadra de esporte, as salas serem muito quentes e o número de crianças ser muito grande; ou b) pelo fato de a nova instalação criar a possibilidade de realizar um convênio com a Igreja Batista. Esta cedeu o prédio em troca do aluguel (que, segundo os entrevistados, é pequeno, é mais uma ajuda de custo) e da manutenção do prédio. A escola municipal foi para lá também e a Prefeitura assumiu o pagamento do salário de nove professores, de uma secretária, uma coordenadora pedagógica, uma diretora, merendeiras, cozinheiras e auxiliares de limpeza. São ao todo 16 profissionais pagos por ela. Com tal deslocamento físico, também aumentou os números de parcerias: A FIA (Fundação da Infância e da Adolescência, já citada) e mais a FIASG (Fundação da Infância e Adolescência de São Gonçalo), a Secretaria Municipal de Assistência Social de Niterói e o Juizado. Segundo os representantes da diretoria institucional, sem esse auxílio financeiro o trabalho não poderia ser realizado, porque eles gastam por semana, só com alimentação, em torno de 400 e 600 reais. E com essas verbas também pagam aos educadores sociais (quatro) e concedem uma ajuda de custo aos monitores, que são dois rapazes da Casa-lar.

Até 2005, o espaço onde ocorriam as atividades da AMAS era muito grande. Ao lado do portão de entrada, havia uma quadra de esporte cercada por tela. Em frente à quadra de esportes, havia um prédio de três andares, onde ocorriam as atividades realizadas pelos profissionais que compõem a AMAS e as aulas da escola municipal. No primeiro andar, situavam-se a cozinha e o refeitório. Este era composto de três mesas grandes rodeadas por bancos de madeira e um banco de concreto, colado na parede, de um lado a outro.

No segundo e no terceiro andar, ficavam as salas de aula. Além disso, no segundo andar havia uma sala destinada a reuniões e algumas outras atividades e uma sala de vídeo. Há dois banheiros: um para os alunos e outro para professores e educadores. Ao lado dos banheiros, havia um corredor com quatro salas: da diretora da AMAS, da secretária da escola, da psicóloga e da assistente social. No terceiro andar, encontrava-se também um ambulatório. No segundo e no terceiro, havia dois bebedouros.

Por ocasião do trabalho de campo, as salas estavam com as paredes sujas, algumas com o chão rachado, com ventiladores sem funcionar e com quadros em mau

estado de conservação. Em uma das últimas atividades de que participei, entraram dois homens para consertar o piso. As mesas e as cadeiras também estavam em mau estado de conservação, sujas, enferrujadas, velhas. A diretora da instituição esforçava-se para manter o prédio em bom estado de conservação, mas a falta de ajuda financeira dificultava a realização de reparos.

No mesmo espaço, em frente à quadra de esporte, havia um prédio, também com três andares, onde funcionava o Reencontro. Esta é uma instituição ligada à Igreja Batista. Ela oferece aula de reforço escolar. Nos fundos desse mesmo terreno, havia um refeitório do Reencontro e também uma creche. A já referida quadra de esporte era utilizada por assistidos de ambas as instituições.

A *Casa-lar das meninas* (local atual de funcionamento da instituição) foi reformada e ampliada há pouco tempo. O quintal está todo em piso de cimento e a casa toda pintada. Na casa da frente ficam as jovens até atingirem 14 anos, assim subdivididas: um quarto para aquelas entre sete e 10 anos e outro para as de 11 a 14 anos de idade. Uma educadora com a sua filha estão alojadas em outro quarto. Há uma sala bem grande para as refeições e as festas. Os móveis estão bem conservados. Fora da casa há cinco cômodos e um banheiro. Um é a cozinha, o quarto de um educador, uma biblioteca e, por último, um depósito para coisas velhas. Obtive a informação de que a diretora, neste cômodo, está pretendendo montar uma padaria.

No segundo andar há uma sala grande com televisão, destinada aos programas pertinentes às jovens. Tem um quarto com banheiro para quando a diretora quiser ficar lá, um outro quarto para as jovens de 14 até 18 anos.

Na *Casa-lar dos meninos* há duas casas no terreno. Elas não estão bem conservadas, as paredes estão com pinturas gastas e os armários com portas caindo, com buracos para enfiar as correntes. Na casa da frente fica o casal de pais sociais com os abrigados de até 16 anos. Na casa de trás, os de 17 anos em diante.

Na *Casa-lar dos meninos*, há um casal de pais sociais. Na *Casa-lar das meninas*, há a mãe social e mais dois educadores que a ajudam. Cabe a eles cuidar dos jovens de idade abaixo de 16 anos. Eles necessariamente devem ser evangélicos. São escolhidos pela direção da instituição e recebem um salário. Há uma grande rotatividade desses funcionários, principalmente na *Casa-lar dos Meninos*.

No início do ano, a AMAS mudou pela terceira vez de local. Agora a instituição funciona na *Casa-lar das meninas*, localizada no Fonseca, havendo também mudanças nas atividades prestadas. A estrutura das atividades da instituição não é muito diferente das anteriores. Ela agrega o CAC - Centro de Atividades Complementares, a Casa-lar

dos meninos e das meninas e casa de apoio para os rapazes acima dos 14 anos. O CAC encerrou as atividades. Não oferece mais as atividades voltadas para a população dos bairros próximos, antes definidas com atividades integrais: ensino regular, reforço escolar, aulas de música, orientação devocional, criatividade e recreação. Segundo informações por mim recentemente obtidas, agora só estão trabalhando com as crianças e os adolescentes abrigados. A escola acabou e as outras atividades são realizadas na Casa-lar das meninas. Conheci a Casa-lar, mas quando apenas funcionava como abrigo. O que ora apresento foi-me contado por telefone pela assistente social da AMAS e por uma educadora com quem viajei na van.

Em 2005, a situação financeira da instituição piorou. Não se estava mais conseguindo manter as atividades e a conservação das dependências. A prefeitura não mais ajudava, apenas pagava o salário dos funcionários já citados. Não oferecia uma ajuda para pagar a alimentação, a luz etc. Essa foi a explicação dada para que a diretora terminasse com o CAC e a escola e mantivesse apenas os abrigos.

No quadro do projeto geral de pesquisa que se desenrola a partir de 1997, foram estudadas, num primeiro contexto (1997-1999), as seguintes instituições: Centro Juvenil de Orientação e Pesquisa – CEJOP, Centro Espiritualista Unidos pela Caridade, Associação Metodista de Ação Social, Associação Beneficente São Martinho e Oratório Diário Mamãe Margarida, vinculada ao Instituto Salesiano. Posteriormente, entre 2003 e 2005, algumas delas foram retomadas como objeto de estudo, caso do Oratório Diário Mamãe Margarida e da Associação Metodista de Ação Social, complementadas por trabalho de campo junto à ACIAC – Associação dos Centros Integrados de Assistência à Criança e ao CCDIA – Centro de Cooperação e Desenvolvimento da Infância e Adolescência.

Remi Lenoir, (1996) O acompanhamento das condições de reprodução dessas instituições permite valorizar a proposição analítica de que nos adverte sobre a transformação de um problema social em um problema sociológico. Segundo ele, “o que é constituído como problemas sociais varia segundo as épocas e as regiões e pode desaparecer como tal, precisamente no momento em que subsistem os fenômenos designados por eles” (1996:63). Isto é, os problemas ditos sociais são construções sociais. E estudar o processo de surgimento da questão é fundamental para entendê-lo, bem como o processo de institucionalização e as condições sociais de mobilização para encaminhamento de resoluções ou enfrentamento. Esta interpretação é fundamental para entender o vai-e-vem das ações institucionais referenciadas ao campo de atendimento aos *jovens em situação de risco*.

A AMAS foi criada na década de 80, numa época em que a questão das crianças e dos adolescentes que viviam pelas ruas estava em pauta, o que é confirmado pela resenha de Alvim e Valladares (1988). As décadas de 60 e 70 foram um momento em que a questão dos meninos de rua estava em grande discussão. Porém foi na década de 80 que a discussão tomou maior expressão. Acompanhando essas mudanças pode-se perceber como o Estado vem cada vez mais deixando de atuar diretamente com a questão, passando a regular e/ou financiar outras instituições para trabalhar com crianças e adolescentes de rua, geralmente de orientação religiosa.

Como já destaquei, porta-vozes do Estado brasileiro tomaram algumas medidas para combater o “problema”. Uma das alternativas teria sido a criação da FUNABEM, com o recolhimento dos menores aos abrigos. Havia também uma grande preocupação dos juristas que associavam o crescimento da criminalidade desses jovens com o da pobreza no país.

No final na década de 70, expandem-se as várias críticas sobre o internato e crescem os grupos propondo projetos alternativos. Emergindo as alternativas de atendimento realizado em meio aberto, nas ruas, e reconversão de instituições especialmente religiosas, agora organizadas como se fossem uma família: casa com quarto, sala, cozinha, banheiro e com um casal de pais sociais, tal como a forma adotada pela AMAS, a ser aqui considerada.

Na década de 1980, o discurso sobre o número de crianças na rua era alarmante. A UNICEF foi uma das maiores responsáveis pela divulgação estatística sobre crianças nas ruas, abandonadas, carentes, pobres, o que, segundo Rosemberg (1993), era tido na época como sinônimo. Não havia explicação de como os dados foram conseguidos, através de que fontes, de qual pesquisa. No Brasil, isso também ocorreu com vários jornalistas, instituições e acadêmicos, utilizando dados sem citar as fontes.

A visão catastrófica de milhões de crianças e adolescentes na rua, precisando de ajuda, passando fome, cometendo atos de delinquência, fez com que porta-vozes de várias organizações governamentais e não governamentais, nacionais e internacionais, mobilizassem-se para minimizar esse problema. Segundo Rosemberg, através desse superdimensionamento de dados “A retórica *crianças* abandonadas e de rua com que se vestiu a pobreza brasileira veicula imagens fortes, amedrontadas, culpabilizantes, capazes de estimular impulsos altruístas e caridosos do hemisfério norte” (1993:78).

Todavia as verbas que poderiam ser utilizadas de forma a tentar solucionar o problema foram alocadas para soluções paliativas. Outro problema, segundo Rosemberg, consiste no “Freio que essa retórica pode impor à busca de soluções

concretas e imediatas para crianças e adolescentes que permanecem na rua. O problema é tão imenso que não tem solução” (1993:79).

Toda essa propaganda ajudou no surgimento de muitas instituições de atendimento às *crianças de rua*, naquele momento, principalmente as religiosas. Foram enviadas para o Brasil muitas doações de embaixadas e organizações não governamentais e também doações de religiosos brasileiros para as suas respectivas igrejas. Este é o caso da AMAS que se mantém até hoje com esse tipo de ajuda, procedimento que ocupa funções, como o caso que já relatei, quando no mês de dezembro de 2003, eu não pude entrevistar o auxiliar de administração porque ele estava ocupado com a visita de um holandês e uma americana à instituição. Em um folder que me foi dado na AMAS, viam-se fotos de crianças dormindo na rua e pedindo dinheiro no trânsito. Mostravam também os abrigos para os meninos e meninas e a frase: “Até quando a indiferença”, apelando para os sentimentos cristãos de solidariedade e cooperação.

“A instituição faz um bom trabalho com esses jovens, não custa nada ajudar. Ela os leva para um bom caminho, se não fosse ela, hoje eles poderiam ser bandidos, estar no mundo das drogas.”

O estar na rua é muito condenado. Ela é vista como um *espaço* perigoso e sujo, daí o investimento para fazer com que os assistidos fiquem o dia inteiro na instituição. Quando as crianças faltam, os educadores se preocupam, principalmente quando alguém as viu pelas ruas. Para as crianças não ficarem pelas ruas, a entrada delas é permitida a qualquer hora. Segundo uma educadora, isso atrapalha o aprendizado e não disciplina as mães nos horários de entrada e saída da instituição.

Mas, por outro lado, segundo a mesma educadora, a direção tem que permitir isso, porque as crianças não se adaptam à rigidez dos horários. Algumas já foram para outras escolas e tiveram que retornar à AMAS.

Por serem vistas como crianças de lares desestruturados, são transferidas à instituição. Os que demandam inscrição já chegam na instituição com esse discurso, apresentando-se nessas condições: moram apenas com a mãe e/ou avó ou os pais são alcoólatras ou envolvidos com drogas. Neves, estudando diversas instituições assistencialistas e cristãs na cidade de Niterói, afirma que isso ocorre porque:

“Não é a pobreza em si o fator diferenciador, mas os modos de administrar a carência de recursos, geralmente pela precariedade de condições sociais. Esta então se torna o critério de distinção básico entre eles. (...) A classificação final, que significa habilitação ou exclusão do acesso aos recursos distribuídos, depende, então, da capacidade de argumentação dos classificadores e dos classificados. A

participação neste campo pressupõem a aprendizagem da construção do caso, saber do senso comum que prefigura a elaboração do tipo ideal, isto é, a caricatura da realidade ou situações emblemáticas da pobreza e dos pobres” (Neves, 2001:30).

Segundo ainda Neves (2004:13):

“Se as proposições de gestão da inserção geracional da juventude reconhecida como *carente* se apresentam como universo aberto, na prática são o imprevisto, o acaso e o senso de oportunidades que regem as práticas institucionais”.

A autora qualifica essa tática de gestão do acaso: os gestores das instituições, contudo fazendo o que podem, valorizam suas ações para não deixarem os jovens nas ruas ou nas instituições sem ter o que fazer. Para eles, o importante é não os deixarem no ócio, não importando o tipo de atividade ou a qualidade das atividades oferecidas. Qualquer coisa é melhor do que deixar os jovens sem qualquer atividade, nas ruas ou nas favelas. A todo o momento surgem atividades diferentes nas instituições e que dependem de voluntários para colocá-las em prática. As instituições estão sempre atuando sob precariedade financeira, por isso elas estão sempre em busca de órgãos que possam financiar suas atividades. O problema é que na maioria das vezes esses órgãos definem o tipo de atividades que querem financiar e as instituições têm que se adequar e oferecer determinadas atividades. Essa situação é recorrente nas instituições. Há momentos em que as agências financiadoras acolhem projetos que visam trabalhar a questão da violência com os jovens, ou o problema das drogas ou a sexualidade. Todas as instituições elaboram projetos com esses objetivos estabelecidos. Depois de terminado o financiamento, as atividades não são mais realizadas. Dessa forma, é impossível manter um trabalho duradouro e de qualidade. Neves (2004:15) conclui:

“A precariedade no acesso aos recursos faz com que a gestão da instituição opere frente a várias dificuldades, que resultam, na maior parte das vezes, em descumprimento de regras e objetivos contratados. Sob tal precariedade, cada vez mais se torna difícil a obtenção de recursos e donativos regulares”.

As instituições trabalham por projetos, chegando a ponto de os dirigentes das instituições e os assistidos passarem a não mais chamar as instituições pelo seu nome, mas sim chamá-las de projeto. Segundo Neves (2004:20): “As proposições casuais e pessoais se expressam na facilidade como se cria uma miríade de projetos ou mesmo pela impositiva valorização de significados atribuídos ao termo projeto: proposição relativamente sistematizada e de realização pontual e provisória, que agrega esforços pessoais ou de um missionário em busca de adesões materiais e sociais”. Esta tendência está cada vez mais freqüente, já que até o próprio Estado, quando repassa recursos para

as instituições, o faz na forma de projetos. Um exemplo disso é o Projeto Curumim (por este projeto, a instituição recebe uma quantia por criança atendida), criado e financiado pelo Estado.

Isso demonstra bem a situação de instabilidade vivenciada pelos dirigentes institucionais e pelos assistidos. Na pesquisa realizada nas instituições mencionadas, a cada ano em que um pesquisador as visitava, encontrava mudanças: algumas atividades tinham deixado de ser ministradas, outras tinham sido criadas ou tinham mudado de local, de concepção pedagógica ou de público alvo. Isso ocorreu com a AMAS, mas também com o Oratório Diário Mamãe Margarida, pesquisada entre por Ribeiro em 1998 e depois por Ramos entre 2001 e 2003. Ramos (2003:40) afirma que:

“Ao final da década de 90 do século findo, os agentes institucionais do CEJOMM se definiam pela objetivação de um projeto pedagógico que articulava várias formas de estímulo: associavam o aproveitamento escolar e a melhoria da formação profissional, valorizada inclusive pelo incentivo provocado pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho. (...) Eram encaminhados a estágios remunerados, em empresas privadas e públicas, realizados por intermédio do CESAM. Depois diante da impossibilidade de garantir a inserção profissional dos assistidos, houve mudanças no conjunto de ações pedagógicas. A profissionalização e o reforço escolar perderam o lugar de carro chefe, diante da absorção de outra perspectiva pedagógica. Este passou a centrar-se em atividades lúdicas.

Nestas instituições, o voluntário é sempre bem vindo, até porque elas enfrentam dificuldades financeiras e restrições para manter um número adequado de educadores capazes de atenderem à demanda. Quando os voluntários cessam as atividades, ou por terem conseguido algum emprego ou pelo fato de alguém da família ter ficado doente ou então, simplesmente, por não querer mais dar aula, ele sai deixando um vazio. É principalmente por essa razão que muitas das atividades são intermitentes. Então esses assistidos têm múltiplas e superficiais noções, um pouco de capoeira, de xadrez, de dança, etc. Difícil uma atividade com início, meio e fim, onde o educando incorpore grande domínio.

No caso específico da AMAS, o impacto da saída e entrada de voluntários na instituição é minimizado por haver um corpo fixo de educadores. As atividades como orientação devocional, criatividade, reforço escolar e recreação são mantidas durante todo o ano. Já as atividades extras, que são ministradas por voluntários ou oferecidas por conta de algum financiamento, não têm essa garantia.

Como essas instituições não mantêm uma renda fixa que possibilite pagar todos os seus gastos, os dirigentes institucionais têm que estar sempre à procura de doações e financiamentos, chegando ao ponto de ter que, em alguns momentos, contar com o seu

próprio dinheiro ou de familiares. Esses dirigentes contam com uma rede de doadores que têm que estar sempre sendo mobilizado e sensibilizado para os problemas do “próximo”. Daí ser muito importante a adesão de mais um membro que comungue da mesma religião ou ideologia, pois que esse pode se tornar um futuro doador.

A AMAS apresenta especificidades em relação às outras instituições que atuam neste campo institucional de filantropia: é a única instituição em Niterói que possui abrigos para crianças e adolescentes e mais uma casa de apoio para os jovens com idade acima de 16 anos. Era a única que tinha uma escola de 1ª a 4ª série dentro das suas dependências, numa parceria com a prefeitura. Outra especificidade dessa instituição é a permanência dos jovens com idade superior aos 18 anos nas suas atividades. Após essa idade, os jovens, nas outras instituições, não têm mais lugar, têm que se desligar. Ao se depararem com a dificuldade dos jovens nessa idade, principalmente os abrigados, os dirigentes institucionais da AMAS montaram uma casa para eles. Os jovens têm mais um período para poderem se organizar e sair da instituição para um lugar mais adequado. Uma outra alternativa é inseri-los como monitores nas atividades do CAC, mas agora que ele foi extinto, esses jovens perderam o auxílio que recebiam. Isso é muito valorizado entre os educandos:

“Nós, que trabalhamos; o pessoal que trabalha aqui vai abrindo uma poupança, vai guardando um dinheirinho para poder, tipo assim, quando você sair aos 18 anos ter arrumado uma maneira e já uma condição pra se manter. Muitos não têm família, outros têm. Mas por precauções você tem que sair dali com a condição. Elas só mandam você sair dali quando elas vêem que você tem condição de sobreviver sozinho. Sabe que você vai estar naquele emprego fixo, com um salário que dá pra você pagar seu aluguel, sua luz, comprar sua roupa, a comida, as despesas diárias. Aí você vai sozinho”. (Fabrício, 21 anos, monitor da AMAS, morador da Casa de apoio).

Todos os agentes das instituições pesquisadas comungam da idéia de que as crianças e os adolescentes das camadas populares estão em *situação de risco social*, são carentes afetiva, nutricional e economicamente. Dessa forma, estes agentes tentam de alguma forma amenizar esse período de passagem da fase da adolescência para a fase adulta, oferecendo atividades voltadas para a sua socialização, e buscam inculcar valores morais, e inclusive os associados ao trabalho.

Em cada instituição há prioridades diversas quanto aos tipos de atividade. Na AMAS, no CCDIA - Centro de Cooperação e Desenvolvimento da Infância e Adolescência e no Oratório Mamã Margarida, os gestores investem nas atividades voltadas para o lúdico e a valorização da escolarização. São atividades que visam acompanhar o consumo da passagem do tempo de infância e da juventude, retardando a

sua entrada no mundo do trabalho. As três são instituições privadas, assistencialistas e filantrópicas e possuem atividades voltadas para o culto religioso. As atividades não visam dotar os educandos com uma profissão. No caso do Oratório, há oficinas que poderiam se dizer profissionalizantes, mas apenas ministram um curso básico, por exemplo, os cursos de cabeleireiro e manicure.

No Caso do CCDIA, atualmente na matriz e nas filiais da instituição, são proporcionadas atividades de apoio pedagógico (incluindo aulas de teatro, musicalidade infantil e educação física), oficina de matérias, tutoria escolar, classe especial, cursos de informática para crianças, adultos, inclusive com deficiência auditiva (surdo-mudo), e jovens indicados pelo Conselho Tutelar, além de libras, musicalização infantil, leitura e produção de textos no computador para crianças, escola dominical e cultos.

O CEJOMM atende a cerca de 250 crianças e jovens, entre as idades de 8 a 15 anos, oriundas das camadas populares. As oficinas são definidas como atividades educativas desenvolvidas e orientadas para questões artísticas, esportivas, sócio-culturais e de inserção no mercado de trabalho, com cursos considerados semiprofissionalizantes e/ou de geração de renda: a capoeira, a dança, o artesanato, a culinária e o maculelê. A instituição desenvolve as seguintes oficinas: capoeira, maculelê, ginástica geral, ginástica olímpica, culinária, artesanato (contas e continhas), consciência negra, manicure, cabeleireiro, comunicação, dança, leitura e gostosuras, informática para crianças e informática para adolescentes, Mãos Mágicas e Jovem Mania. Anteriormente esta instituição oferecia também um encaminhamento para empresas.

O CCDIA e o CEJOMM oferecem lanches e a AMAS oferece almoço para os assistidos. Essa prática é muito valorizada pelos pais, principalmente no caso da AMAS. Alguns afirmam mesmo que a economia que é realizada, por não precisarem garantir comida para os seus filhos, possibilita a compra de outros produtos para a casa, que antes não seria possível.

A ACIAC, Associação dos Centros Integrados de Assistência à Criança, por exemplo, apresenta-se como uma instituição filantrópica destinada a atender jovens em *situação de risco*, e preparando-os para o desafio de enfrentar a barreira do desemprego e da exacerbação da desigualdade social. Assim, as atividades oferecidas têm como objetivo a inserção no mercado de trabalho. Além de serviço de creche, oferece cursos profissionalizantes para jovens entre 14 e 17 anos, no decorrer de 6 meses: panificação e confeitaria, costura industrial, lancheria (doces e salgados), eletricitista instalador, office-boy.

II.2 A AMAS e os investimentos inter cruzados

Uma instituição não existe apenas nesse plano formal dos projetos ou intenções, embora compreender o sistema de referências que orienta as práticas e as formas como os agentes gerem as defasagens seja aspecto fundamental da análise. Feita essa apresentação, quero me dedicar ao aspecto mais dinâmico das relações que estruturam o cotidiano da prática institucional. Além dessa perspectiva de análise ser fundamental a qualquer estudo de instituições, no caso em apreço ela se destaca porque, como já enfatizei, tais instituições são celeiros da formação moral, emocional e política dos educadores, que incutem em certos educandos a dignidade da missão de socorrer seus iguais. Por isso, optei por considerar as visões recíprocas de agentes institucionais e assistidos em relação a si mesmos e à instituição.

II.2.1 A AMAS pelos educadores

Os educadores sociais, num primeiro contato, expressam a visão que têm da instituição da forma como ela é apresentada nos folders ou explicada para os visitantes. Eles a definem como um local onde há amor, carinho, atenção, aconchego. Um lugar onde a diretora sempre tenta ajudar tanto os educadores sociais quanto à comunidade. Um local onde as pessoas são valorizadas por seu esforço, seu potencial, sua vontade de aprender. Esses valores são assim exaltados por um dos educadores:

“Porque uma vantagem que se tem com relação aqui (...) é que ela nos ajuda muito, mas ela ajuda também, vendo o potencial da pessoa, porque, eu comecei como porteiro, e né, como na novela das 6h, que aquela secretária diz "eu sou muito eficiente", não, mas eu abraço a causa para fazer, eu acho que tenho que fazer da melhor forma, por exemplo, se eu trabalhar no portão, eu procurava ser um porteiro exímio, não puxa saquismo, mas ser exímio, no sentido, saber cumprir o meu horário, saber atender bem as pessoas, porque da mesma forma que elas queriam ser bem atendidas, eu também, se chegar a um local eu também quero ser bem atendido; e saber tomar conta. Bem, então isso, que começou a me notar, começou a ver o meu potencial, porque acima de tudo, sempre estudei, sempre fui dedicado, e sempre tratável com as pessoas também e ela precisava de alguém para trabalhar em secretaria com ela, aí, automaticamente fui promovido” (Nelson, 38 anos, solteiro, educador social)

Todavia, ao ultrapassar essa apresentação oficial, o dilema da opção pelos modelos contrastantes vem à tona. Na prática, afinal, ela é gerida pela coexistência das

duas perspectivas educacionais. A instituição é então criticada ou apresentada pelo seu lado negativo: o que mais os educadores reclamam é da falta de uma disciplina mais rígida:

“... acho que ser mais rígida com as crianças. Está tudo muito frouxo assim tipo assim. Até na direção mesmo, ‘criança você fez isso mesmo?’ Então, daria uma suspensãozinha para mudar um pouco, mudar um pouquinho na disciplina pra merecer porque você fala, fala e, às vezes, não obedece. Você tem que falar, falar algumas vezes e brigar pra obedecer. Acho que a disciplina tem que mudar um pouquinho”. (Andréia, 37 anos, solteira, educadora social)

Entretanto, exaltam os educadores ao mesmo tempo: é essa falta de disciplina rígida que faz a diferença da AMAS frente as outras instituições e escolas:

“... porque, porque a nossa visão como projeto AMAS é atender essas crianças com dificuldade de aprendizagem, por isso é que existe o reforço escolar, para ter paciência e estar ali com elas é permitir que elas entrem descalças é permitir que elas entrem sem uniforme é permitir que elas venham rasgadas é permitir que elas entrem depois da hora. (...) Ela veio para a escola então tá ótimo, pelo menos não tá na rua então isso é o importante, outra escola não aceita isso, a não to a fim de fazer o dever não sei o que.. não tem que fazer, aí se a criança vai e te xinga e te manda para aquele lugar, a gente tem que ter paciência de entender que é criança que tem seus problemas, que tem problema de auto estima baixa, varias coisas que fazem ela agir daquela forma e você não vai mandar ela embora, nem vai mandar pedir ao pai para voltar e nem vai ficar suspenso uma semana entendeu? Agora em outra escola pisou na bola pronto, vai ficar suspenso uma semana em casa, um mês, só vem se seu pai aparecer aqui, aí o pai não aparece ai nunca, mas entra entendeu? E de repente até nós temos casos de crianças que chega só até a 4º série, quando chega na 5º não rompe não vai, mas. (Rose, 38 anos, solteira, educadora social)

Uma outra crítica por eles explicitada é que ela é muito assistencialista, pois que os dirigentes institucionais dão roupas, sapatos, comidas, material escolar e muitas vezes isso não é valorizado pelos assistidos ou pelos seus pais, por ter sido “dado de graça”. Os educadores sociais contam que muitos alunos, logo no primeiro dia de aula, perdem o material escolar que foi transferido, chegam em sala de aula com a blusa nova rasgada e imediatamente recebem outros para porem no lugar. Assim o comentário é formulado por uma educadora:

“Uma das meninas, então são histórias que elas não conseguem romper porque acha que a vida é sempre assim que todo mundo vai ficar ali, vai ter pena porque elas são pobres porque elas são isso e são aquilo outro, eu acho que não é por ai, esse assistencialismo demasiado também prejudica entendeu? Porque a gente tem que aprender que a educação ela tem que ser transformadora e não somente assistencialista, a gente tem que tá, tudo bem você chegou atrasado porque por isso e isso, porque se você não pões normas e regras as crianças não vão aprender a viver no mundo, por exemplo tem a creche lá em cima que são as mesmas crianças o mesmo tipo de crianças, vem da mesma origem de crianças entendeu?” (Rose, 38 anos, solteira, educadora social)

II.2.2 A AMAS pelos educandos

Da mesma forma que os educadores, os educandos definem a instituição como um local onde há amor, carinho, atenção. Enfatizam que, em meio à adversidade em que se encontravam, conseguiram um local onde pudessem se abrigar, se alimentar e estudar. Esse ponto é marcante nos seus discursos. Todos os jovens, quando perguntados sobre o que esperavam da AMAS ou o que ela poderia lhes oferecer, responderam: a oportunidade de frequentarem cursos, estudarem e conseguirem um emprego. Alguns dos entrevistados assim ressaltam tais possibilidades:

“Assim, me ajudar no que eu precisar pedir eu acho que eles vão me ajudar, né. Por exemplo, formar em enfermeira. É meu sonho, né. Parece que a Edith, a tesoureira vai ver esse negócio do curso, porque tem curso, né. Ela vai ver se me bota”. (Aline, 16 anos, educanda da Casa-lar).

“Eles ajudam no máximo possível. E eu terminando meu segundo grau, eles procuram me ajudar a conseguir bolsa de estudo para fazer minha faculdade de educação física. Assim como o Anderson fez o curso de segurança e passou”.(Fabrício, 21 anos, monitor da AMAS, morador da Casa de apoio).

Os educandos também valorizam a oportunidade que têm de viajar, conhecer outros lugares e conseguir um padrinho ou madrinha sociais que, em muitos casos, oferecem-lhes roupas, brinquedos ou conseguem empregos para os seus afilhados.

“Aqui é bom porque você sai, você viaja, consegue sua madrinha, essas coisas”. (Aline, 16 anos, educanda da Casa-la)

II. 3 Educadores e educandos: percepções recíprocas

II.3.1 Os educandos pelos educadores

As famílias das *crianças*, tanto as abrigadas quanto as que faziam parte do CAC, são vistas pelos agentes institucionais como socialmente desestruturadas e definidas pela falta: falta de alimentos, falta de moral e falta de carinho. Desestruturadas porque

os pais vivem separados, ou as *crianças* nunca conheceram os pais, ou eles são alcoólatras ou usam drogas. Por exemplo: segundo uma educadora:

“As crianças que estudam aqui vem de um meio social bem desfavorecido. Então, são crianças como, por exemplo, não têm família, as vezes são vários irmãos que moram juntos, não tem nem pai nem mãe. (...)Têm criança que tem pai e mãe, mas também que vivem no tráfico.” (Vilma, 45 anos, casada, educadora social)

Os profissionais da instituição valorizam o ideal de família nuclear: pai, mãe e filhos morando em uma mesma residência. O homem sendo o provedor, estando reservado a ele a rua, e à mulher cuidados da casa, e dos filhos, isto é, o espaço da casa. Segundo Fonseca(1995), esse é um ideal que apenas se realizou “plenamente nas camadas burguesas”(p.20). A família nuclear moderna não pode ser usada como modelo para a família das classes populares. A decalagem ocorre por vários motivos: as mães têm que trabalhar para complementar a renda familiar e por fatores estruturais: a fluidez dos limites da unidade doméstica, a instabilidade conjugal e o trabalho das crianças (Fonseca, 1989).

Tomando como referência esse modelo ideal, as crianças são vistas como potencialmente marginais, principalmente os jovens da Casa-lar, que moraram nas ruas. Os agentes institucionais, bem como os padrinhos e madrinhas sociais, são categóricos em afirmar a importância da instituição em não deixar que os jovens entre para o mundo do crime, principalmente roubo e tráfico de drogas. Isso fica patente, por exemplo, na fala de um padrinho social, médico de um posto de saúde próximo, quando perguntado por que ele quis ser padrinho:

“A instituição faz um bom trabalho com esses jovens, não custa nada ajudar. Ela leva eles para um bom caminho, se não fosse ela, hoje eles poderiam ser bandidos, estar no mundo das drogas.”

Como as famílias dos educadores são do mesmo estrato social que as dos assistidos, ressalta-se a afirmação de Zaluar (2000:96): “Não se pode explicar as altas taxas de criminalidade dos setores mais pobres da população pela desorganização familiar, se por desorganização familiar se entende a inexistência ou os baixos percentuais de famílias nucleares completas”.

Mas ao mesmo tempo em que essas crianças são vistas pela falta, elas são valorizadas por um saber que as de classe média não detêm, que é o *saber se virar*. Elas podem não ter pai ou mãe, mas sabem se virar, vão para as ruas trabalhar, lutar, de alguma forma, pela sua sobrevivência, seja catando latinha, papel, lavando carro,

fazendo malabarismos em frente aos carros, mendigando, prostituindo-se ou mesmo roubando. Essas crianças sabem se cuidar sem precisar da presença constante de um responsável.

“Porque a gente tem atenção, dão carinho coisa que não tem em casa? Eles são muito carentes em amor mesmo, quer dizer, amor que a gente dá pra eles. É monetariamente, porque a gente vê que a família são muitas vezes... tem o pai e a mãe, mas ao mesmo tempo não tem nada; muitas vezes são criados pelos avós, ou simplesmente só pela mãe, ou quando criado por um dos dois responsáveis tem um envolvimento mais drástico em outros pontos da sociedade, então o perfil deles é, aparenta-se que são crianças ou adolescentes é, empobrecidos, mas que sabem “se virar”, sabem se virar perfeitamente, entende?, mas fica complicado porque não adianta você saber somente se virar na sociedade, que se virar até a gente faz, “se vira aqui na sofá”, mas o caso é saber encarar as situações que são impostas no dia-a-dia, então é nessa daí que acontece né, o naufrágio, né?, começa assim a encarar situações contrárias, não conseguem romper essas situações, essas muralhas, e o que acontece?, vamos recorrer para a prostituição, vamos recorrer pro tráfico, da maneira mais fácil de entrar o capital”. (Nelson, 38 anos, solteiro, educador social)

III EDUCADOR SOCIAL: O RECONHECIMENTO DA FUNÇÃO

Neste capítulo, analiso as formas de constituição de saberes considerados necessários ao exercício do papel de educador social, abarcando procedimentos e investimentos correspondentes ao reconhecimento da ocupação. A análise abarca os que investem e são investidos no processo de definição de competências, no limite, embora longe de ser alcançado, voltados para a profissionalização.

A função de educador social pode ser exercida em instituições filantrópicas, em organizações não-governamentais e em prefeituras, principalmente nas secretarias de promoção ou assistência social. Por esse papel, profissionais de diversas formações ou trabalhadores menos qualificados no tocante à profissionalização formal atuam diretamente com crianças e adolescentes. As funções exercidas são diversas, cuja amplitude varia conforme o saber prévio à ocupação da função ou à necessidade da instituição. Pode atuar ministrando aulas de reforço escolar, de orientação religiosa, de dança, de esportes, de desenho, recreação; ministrar cursos de iniciação a uma profissão ou cursos semiprofissionalizantes como de cabeleireiro, manicure, etc. Sob pluratividade de exercícios, nas instituições, faltando um profissional, ou outro agente social, pode atuar como motorista, cozinheiro, secretário, etc. Além disso, na falta da família, pode atuar como pai ou mãe social, cuidar da higiene pessoal dos assistidos. Como alguns educadores afirmaram, o educador social é *pau para toda obra*. Essa diversidade de funções e exercícios na instituição, ocorre especialmente naquelas onde não existe uma nítida divisão do trabalho, tal como exemplificado no trecho de entrevista com este educador social :

“Oh, no momento assim, Arlete, eu, até a Valéria tava perguntando pra mim, “Como você se denomina?” Eu falei assim: Olha, acho que quando a gente trabalha dentro de uma instituição, nós não temos um padrão profissional determinado. Nós sabemos: sou educador, sou professor, mas sou garoto propaganda da Bombril, mil e uma utilidades; porque você não exerce somente a função de uma sala de aula. Você exerce a função de psicólogo, de pai, de mãe, de família”. (Nelson, 38 anos, solteiro, educador social)

Sendo assim, mesmo existindo há uns dez anos o curso de educador social, poucos deles o cursaram. E os que o fizeram, foi posterior à sua entrada na instituição. Não existe um saber determinado, ou uma função fixa. O educador social tem que estar habilitado e aceitar trabalhar em muitas funções.

O educador social geralmente se legitima por um saber singular: o modo como geriu sua própria experiência de “pobre” ou de ter sido um assistido. Ele reivindica o

saber-lidar com a situação de dificuldade, reconhecer sentimentos experimentados pelo assistido, porque ele mesmo passou por isso. Nesses termos, ele acumulou o aprendizado porque superou esses mesmos problemas. Alega, portanto, poder ensinar o assistido também a superá-los. É um saber-lidar muito especial. Trabalha com situações complicadas e está, pela vivência, preparado para isso. Um dos educadores sociais entrevistados aponta muito bem para essa questão: para ser um educador social tem que ter a experiência que os educandos têm:

“Porque acima de tudo Arlete, pra gente ser educador, eu acho que o critério básico é você entender as limitações, as dificuldades, porque muitas das vezes são os preconceitos que aqueles que passam nas nossas mãos sofrem. Seria uma controvérsia, você imagina; eu da família real, sangue nobre, azul, e dizer o seguinte: ser educador, ensinar etiqueta, ensinar a falar não sei o quê, se portar dessa forma, segurar champagne, ué! E será que a vida se resume só nisso? Eu acho que pra você, entender, primeiramente, pra você educar, você primeiro tem que passar pelo processo de ser educado. Pra você fazer alguma coisa em prol de alguém, ou de alguma situação, você tem que sentir, no mínimo, ter uma concepção no mínimo do que é aquele problema que você enfrenta. Eu vim de uma vida que, pra muitos, é uma coisa promíscua, uma coisa baixa; e uma coisa que acaba com o seio da família, é um escândalo, (...) Como a gente tava conversando nesse ínterim que você trocou a fita, de que, pode dizer, 80% de educadores não são celebridades, e que muitos vieram como a escória da sociedade né? cheio de problemas, cheio de defeitos. Você imagine só, de repente, a gente só escolhe as pessoas que são o patamar da sociedade, no sentido, os que gabam alturas e tudo mais em lado profissional e colocá-los educar, que importância essas pessoas realmente terão por estes menos favorecidos, será que vão se importar?” (Nelson, 38 anos, solteiro, educador social)

Reivindicando a valorização da experiência, o educador social contrapõe o seu saber prático ao saber teórico de outros colegas, que assim aparecem qualificados como *profissionais* que atuam na instituição. Por exemplo: pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e, no caso da AMAS, mais especificamente, os professores. Uma das maiores reclamações dos educadores durante o curso de qualificação era que esses profissionais, quando chegavam na instituição, queriam dizer para eles o que fazer, como trabalhar com as crianças, como agir. Para o educador social, o diploma dos que galgam cursos universitários não os habilita para o trabalho com esse tipo específico de público. Eles têm a teoria, mas não têm um saber prático, a vivência, a experiência, não sabem o que essas crianças passaram na vida.

“Mas a grande diferença que separa eles (professores) um pouco é que o educador vai além da sala de aula, enquanto o professor se confina somente, por motivo que tem vez que o piso salarial dele é uma coisa, que não anima ele, ele só quer ficar confinado na sala de aula, somente parado ali, que muitas das vezes esses cursinhos que eles fazem que, eu não recrimino, mas muitas das vezes eu acho que é coisa que você descobre no dia-a-dia com seu aluno em sala de aula, de...é..., aprender cantar, botar a turma mais alegre, não sei mais o quê, vamos fazer

dobradura, é coisa que você que pode descobrir, claro que tem a parte teórica de outras pessoas que têm um exemplo maior, algo maior a nos oferecer, que a gente não pode descartar, né? Mas eu acho que isso daí, você tem que descobrir na sua própria sala, não adianta você fazer “n” cursos, seja de educador ou seja de professor, e se a prática é totalmente afastada disso, fica complicado, compreende?” (Nelson, 38 anos, solteiro, educador social).

“Porque o professor pra mim não é um educador. Ele é um professor, ele não é um educador, porque tem muito professor que chega na sala de aula e ele se sente na obrigação de apenas ensinar aquilo que ele aprendeu, apenas a matéria. O verdadeiro professor-educador é completamente diferente, ele ensina aquilo e além daquilo, você tá entendendo? Como aqui, por exemplo, nós temos professor, você tá entendendo? nós temos professor, nós não temos educador, porque educador é aquele que se preocupa com a necessidade da criança, você tá entendendo? Não é aquele professor que é o primeiro a botar o aluno pra fora da sala de aula, que educação você acha que ele tá dando nisso? Se a criança é difícil, na primeira ele já bota a criança pra fora de sala de aula; ele não é um educador, ele é um professor... um professor de matérias, a verdade é essa.” (Mauro, 28 anos, solteiro, educador social)

Pode-se pensar a especificidade do desempenho do educador social pelo *bricoleur*, definido por Lévi-Strauss como:

“... o bricoleur é o que trabalha com as mãos, usando meios indiretos se comparado com os do artista.(...) O bricoleur está apto a executar grande número de tarefas diferentes; (...) seu universo instrumental é fechado e a regra de seu jogo é arranjar-se sempre com os meios limites, isto é, um conjunto, continuamente restrito, de utensílios e de materiais, heteróclitos, além do mais, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento, nem, aliás, com qualquer projeto particular, mas é o resultado contingente de todas as ocasiões que se apresentaram para renovar e enriquecer o estoque, ou para conservá-lo, com resíduos de construções e de destruições anteriores”(Lévi-Strauss, 1976:38).

O educador social, da mesma forma que o *bricoleur*, trabalha com o que tem à sua disposição. Se na instituição tem rádio, ele pode trabalhar com dança; se tem papel e tinta, pode trabalhar com desenho. Ele, durante as suas atividades, coloca em prática todos os seus conhecimentos, os seus saberes, adquiridos de modo formal ou não. Ele, em certas instituições, não tem uma posição definida ou função. Se o educador sabe cozinhar e a instituição, por algum motivo, não tem cozinheiro, ele vai cozinhar. Se precisa de um secretário, ele vai para essa função. Se precisa de motorista e ele sabe dirigir, vira motorista. O educador social trabalha nas condições de possibilidades a ele apresentadas.

Na instituição AMAS, o contraponto do educador social é o professor. É nessa contraposição professor x educador social que o segundo se afirma. O educador se valoriza fazendo uma caricatura do professor.

“Há muita diferença, muita diferença, isso até as crianças percebem. Porque Lia, uma aluna, uma das alunas, outro dia ela perguntou:- “Tia, por que os professores não podem dar um beijinho na gente?” Eu perguntei : Uma Tia? Ela citou o nome da tia, eu não vou citar. “Por que ela não beija a gente, ela disse que não ganha para beijar crianças fedorentas”. Então daí, você tem uma idéia, né? Tem diferença educador, até para as mães tem, porque quando eu passo pelo Aterrado, tem criança que não vem para a escola. Agora mesmo, eu vou sair daqui e vou passar por ali, tem criança que faltou a aula, eu falo: “Por que você não foi a escola hoje? Vai repetir por falta” Então as mulheres quando eu vou lá: “Só pode ser tia educadora do colégio, porque professora jamais vai ligar pra isso” Então, elas sentem, elas sabem a diferença, porque para o professor, tanto faz ir pra sala como não, pra ele dá no mesmo. Mas educador não tem esse objetivo, o objetivo dele é ajudar a criança, é ensinar a criança capacitar ela para um futuro melhor, né?” (Vilma, 46 anos, casada, educadora social)

Segundo os educadores sociais entrevistados, as características que os diferenciam dos professores são:

Educador	Professor
Sabe escutar	Não gosta de escutar
Carinhoso	Não é carinhoso
Atencioso	Não dá atenção
Ensina para a vida	Só dá a matéria, conteúdo
Tem a mesma experiência que o educando	Não tem a experiência do educando
Tem a mesma linguagem que o educando	Linguagem diferente do educando

O educador fala sobre si refletindo as ações, isto é, explicita como age, como atua em contraposição ao professor, a seguir demonstrado:

“o educador é aquele que educa, e educar não é só você ensinar conteúdos didáticos né, não é você chegar lá e encher a criança de conhecimentos sistemáticos né, mas é você educar para a vida, respeitar os mais velhos, ensinar ética, ensinar cidadania, ensinar higiene né, tem que tomar banho, a importância de limpar o cabelo, tirar o piolho, a importância de você escovar seus dentes, a importância de você sentar, saber se comportar, saber conversar com as pessoas, né de respeitar o mais velho, e a professora, o professor só quer, tem lá o conteúdo, ele abre o livro dele passa no quadro e vai embora. Se ele xingou, se ele brigou, se ele bateu se ele está assistindo aula ou não ta, é problema dele”. (Rose, 38 anos, solteira, educadora social)

Nas instituições também atuam profissionais com título universitário, mas na AMAS, esses não são considerados ou denominados de educadores sociais. Quando cheguei à instituição e perguntei o nome dos educadores para poder marcar entrevistas, aqueles que possuíam título universitário foram deixados de fora. Estes são considerados professores, mesmo realizando atividades consideradas função do

educador. A divisão é bem marcada, há uma placa no banheiro escrita: “Banheiro para educadores e professores” e não para funcionários da escola e da instituição.

Segundo o dicionário Aurélio, vocação vem do latim *vocatione* e significa: 1- Ato de chamar. 2- Escolha, chamamento, predestinação. 3- Tendência, disposição, pendor. 4- P. ext. Talento, aptidão. Essa característica é bem marcada por todos os educadores que afirmam ter uma vocação para realizar esse trabalho. Declaram que essa vocação ou esse dom é natural, vem de infância, que sempre expressaram o desejo ou aptidão para ensinar. Esse trabalho pode ser também visto como uma missão. É uma habilidade tão especial que não é qualquer um que é chamado ou consegue realizá-la bem. Essa aptidão é assim ressaltada:

“No sentido porque, é uma coisa que pode dizer assim tá no sangue. É, acho que uma pessoa que tem paciência em sentar, em ouvir, pegar na mão, escrever, acho que mexe esse lado, e desde a época mesmo quando eu fui militar, eu sempre fui dado assim a ajudar, sempre estudava (...) sentar perto da pessoa, pegava, ensinava, ficava, ficava explicando, explicando, explicando, explicando, mas eu não entendia tal coisa, achava que fazia parte de mim mesmo. Mas, como a Valéria é psicóloga e me perguntou: “mas você hoje, você é feliz?” eu digo assim ó, “feliz até certo ponto”, porque a grande verdade que eu pretendo ou fazer, analisando bem, ou fazer dança, que é artes cênicas né, que fala né nisso? (Nelson, 38 anos, solteiro, educador social)

“- Bom minha vida sempre foi assim: desde pequena eu sempre sonhei ser professora. Estudei bastante, fiz o Normal, coisa e tal e trabalhei. É a primeira vez que trabalho com criança e vai fazer oito anos. Trabalhei em casa de família nove anos, também com criança, né, sempre cuidei da garota, ensinava o dever. Meu dom sempre foi esse, na igreja sempre trabalhei com criança, sempre ensinando. Eu acho que é a minha vocação mesmo, trabalhar com criança, sempre ensinar, educar, sinto muito prazer como educadora e como professora também.” (Andréia, 37 anos, solteira, educadora social)

Trata-se de uma ocupação distante de atingir o estatuto de profissionalização, pois que, para tanto, são necessários investimentos em ações coletivas, fundadas em instituições ou associações que institucionalizam a entrada na função e as condições de formação profissional exigidas. Em dois cursos no estado do Rio de Janeiro, esta-se investindo na criação de um *corpus* de conhecimentos teóricos para a qualificação e ou formação do educador social: o CAFERJ- Centro Articulador de Formação do Estado do Rio de Janeiro, realizado em parceria com as ONG's Fundação Fé e Alegria do Brasil, Se Essa Rua Fosse Minha e a Universidade Popular da Baixada; e o IPÊ- Espaço de Investigação e Pesquisa em Educação, realizado em parceria com o IBBIS- Instituto Brasileiro de Inovações em Saúde Social. Ambos os cursos têm como objetivo dar um maior embasamento teórico ao educador, que já possui uma prática obtida pela experiência. Os coordenadores dos cursos pretendem que os educadores estejam sempre

relacionando a sua prática com a teoria. O educador ideal seria aquele que incorporasse a reflexão sobre a sua prática pedagógica. Isso pode ser observado pelo conteúdo do programa de formação do educador social, em ambos os cursos.

III.1 Conteúdo dos Cursos

- “CAFERJ
- Fundamentação Específica
- Módulo I: Formação e Organização da Sociedade Brasileira
- Módulo II: História da Infância e da Adolescência
- Fundamentação Específica
- Módulo I: Creche/pré escola Espaço de educar e cuidar
- Módulo II: Desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 6 anos
- Módulo III: Princípios e Metodologia de trabalho
- Fundamentação Específica (7 a 17 anos)
- Módulo I: Aspectos Constitutivos da Situação da criança: Adolescente no contexto Brasileiro
- Módulo II: Princípios e Metodologia de Trabalho
- Módulo III: Interfaces de atendimento

- IPÊ
- Análise de conjuntura/política de atendimento a crianças e adolescentes no Brasil
- Perfil psicossocial da população atendida e o papel do educador
- Assistência e filantropia: perspectiva histórica
- LOAS- Lei Orgânica de Assistência social
- Estatuto da Criança e do Adolescente
- A violência em suas diferentes manifestações
- Desafios e práticas pedagógica: violência
- tortura: uma questão de poder?
- Drogas Pró e contra a discriminação
- Discriminação das drogas: aspectos jurídicos e sociais
- Drogas- aspectos farmacológicas
- Desafios da prática pedagógica: drogas
- Sexualidade: aspectos históricos e antropológicos
- Relações de gênero
- Mitos, tabus e preconceitos acerca da sexualidade
- Sexualidade na adolescência
- As DST e AIDS
- Desafios da prática pedagógica: sexualidade
- O trabalho infante juvenil da área rural e urbana
- Escolarização e profissionalização”

O Objetivo do programa de formação do CAFERJ é:

“Contribuir para a qualificação do atendimento prestado a crianças e adolescentes através da formação, investigação e intervenção neste atendimento”.

Os cursos são à distância, com duração de 15 meses, havendo mensalmente uma reunião presencial dos alunos de todas as instituições com uma tutora, formada em psicologia. Os alunos são divididos por instituição. Cada um recebe uma apostila, para estudo em conjunto. Os exercícios são individuais e coletivos, e entregamos para a tutora nos encontros. No final de cada módulo, faz-se uma prova individual. A apostila é elaborada pelos seguintes profissionais: pedagogos, cientistas sociais, psicólogos e jornalistas. O público alvo desse curso é formado por pessoas que já atuam na área de atendimento à infância e adolescência, pois só podem se inscrever no curso por instituição, um mínimo de três para cada uma. Para alguém se quisesse fazer o curso individualmente, torna-se necessário conhecer alguém de instituição que aceite a integração ao grupo.

O curso do IPÊ:

“Tem por princípio a educação e a qualificação dos educadores sociais, agentes de transformação social, para que se comprometam com a luta por uma sociedade fraterna e justa (Alvim).” O curso é presencial, com duração de 8 meses. O curso é ministrado da seguinte forma: palestras, dinâmicas, debates e trabalhos em grupos. Uma vez por mês, há uma aula realizada fora da cidade, onde os alunos permanecem o dia inteiro. Não há apostila. O público alvo são “pessoas que trabalham em instituições oficiais, Estado, município ou ONGs, que têm relação com crianças e adolescentes”(Alvim, mimeo., s/d, p.1).

Nas entrevistas realizadas com os educadores da AMAS e na época em que eu fiz o curso de educador, eles reclamavam das aulas que eram muito teóricas e que não teriam muita *serventia para a prática*. Quando os entrevistei, o que mais falaram foram sobre as aulas que tinham um objetivo mais prático no dia a dia do educador. Como, por exemplo: aulas sobre constituição de biblioteca ou brinquedoteca em espaços pequenos; aulas de conhecimento de psicologia, como, por exemplo, associado entre agressividade e busca de atenção; aulas sobre instituições congêneres e sobre o ECA. Uma entrevistada alegava que, só depois que ingressou na faculdade de pedagogia, foi entender a matéria do curso.

“Agora vou te dizer uma coisa: eu acho assim muitas coisas eu não entendi na hora, entendeu? Não sei se é porque esse curso à distancia por monitoramento fica uma coisa assim muito longe, muito distante, então a gente lê, lê, lê e, por mais que a Aline tentasse passar pra gente, eu não conseguia captar sabe, não conseguia entender o que foi falado ali. Agora as apostilas me ajudaram muito na faculdade, na hora de eu fechar algumas coisas. Fiz um feedback lá, a parte de sociologia pra mim me ajudou muito pra faculdade porque lembrei do que ela tinha falado de Marx, de não sei o quê, da história, da educação também me ajudou demais então, no principio mesmo do curso em si, eu me senti meio perdida assim, mas depois fui entender tudo aquilo que a Aline tinha falado!” (Rose, 38 anos, solteira, educadora social)

A mesma educadora afirma que não houve mudança alguma na prática dos educadores sociais depois que terminaram o curso:

“Olha, eu não posso dizer por todos, eu posso dizer pela minha instituição, pelas pessoas da minha instituição que fizera. Eu não vi mudança, entendeu? A única mudança que foi assim relevante, e que tava assim na cara, que todo mundo realmente teve que mudar, foi na forma de tratar as crianças porque até então não se conhecia muito bem o ECA né.” (Rose, 38 anos, solteira, educadora social)

Um dos critérios de seleção para atuar como educador social na AMAS é primeiramente ser evangélico. Isso se explica por ser a instituição ligada à igreja metodista e por considerarem que uma pessoa que comunga dessa religião será mais atenciosa, persistente, terá mais amor para dar aos educandos. Segundo o auxiliar administrativo:

“O nosso primeiro critério é que essa pessoa seja evangélica, porque nós somos uma instituição evangélica; não temos nada contra o espírita, o católico, mas a nossa metodologia, nossa práxis aqui, ela requer, além de uma formação voltada para a área social, ela tem que ter um embasamento espiritual, o embasamento bíblico, porque só se faz o social quem já viveu ou presenciou uma situação precária (...) que a pessoa tenha afinidade com uma comunidade de fé”. (Daniel, auxiliar administrativo)

Os cursos são mais importantes para as instituições onde atuam os educadores do que para eles próprios. Depois que eles já estão trabalhando na instituição é que ingressam no curso. Este não é um requisito para a contratação educadores. Eles não têm qualquer benefício econômico na realização do curso, o seu salário não aumenta depois dessa qualificação. Eles fazem o curso mais por interesse pessoal em obter um diploma ou por exigência da instituição. A maioria dos educadores entra para essas instituições como voluntário, adquire experiência e depois passa a fazer parte do quadro institucional. Alguns educadores, possuindo uma habilidade manual com artesanatos, ou por ser brincalhão e saber animar as crianças, ou saber ensinar alguma atividade esportiva, entra como voluntário.

Isso também pode ser comprovado conforme pesquisa de Corona (2003), que realizou um trabalho comparando educadores de rua no Rio de Janeiro e em Guadalajara. Em se tratando do Rio de Janeiro, ele chama atenção:

“Antes de contratar a algún educador se le observa en el trabajo o labor que desempeña, la mayoría de ellos trabajó como voluntario con grupos de niños en comunidades pobres, en la catequesis o en alguna ONG e inclusive en la misma institución que fueron contratados. Luego de ser observado su desempeño se le contrata, no antes. Quiere decir que, primero, cuando se le contrata ya tiene experiencia de trabajo directo con población precaria, se observa si tem jeito, tem sensibilidade para ese trabalho(92).

Essa especificidade do desempenho prático dos educadores sociais foi assim considerada por Neves:

"O trabalho dos educadores oscila ou agrega o voluntariado e o profissionalismo. Uma boa parte deles já foi socializada pela instituição prestadora de serviços, realizando assim o percurso de educando a educador. E são absorvidos enquanto voluntários–profissionais, neste mercado de trabalho. Alguns deles, terminando o período de frequência institucional como educando, ou mesmo em seus estágios superiores, são integrados como auxiliares; outros são apoiados para frequentarem o curso pedagógico e retornarem para a posição de funcionários" (Neves, 2003: 19).

O agente administrativo da instituição, em entrevista comentou: o que os educadores ganham não é um salário pelo trabalho, mas sim uma ajuda de custo. Os educadores realizam esse trabalho por amor à causa, por ver o seu trabalho como uma missão. Os salários são de baixo valor, a carga horária de trabalho é longa, geralmente de 10 horas.

Portanto, o educador social não pode ser pensado como uma profissão, mas uma ocupação. Diversos autores enfatizam as condições necessárias para caracterização de uma profissão.

Existe uma diferença entre ocupação e profissão. Podemos entender a ocupação como uma atividade remunerada, realizada sem um conhecimento técnico e teórico ou segundo um *métier*. A profissão, ao contrário, seria uma atividade qualificada. Todavia, não há consenso sobre os significados atribuídos à gratificação da profissão :

Para Verba:

“Selon la anglo-saxonne, rappelle Pierre Tripier, nous entendons par profession la réunion d’activités spécifiques, de même ordre, effectuées par un ensemble d’individus ayant eu une éducation longue que la moyenne de leurs concitoyens(...). Cette réunion s’effectuant grâce à une procédure de coalition qui permet à ces activités de se soustraire de la concurrence de quiconque n’a pas été admis à entrer dans la coalition. En français le terme « profession » n’a pas la connotation prestigieuse qui s’attache au mot anglais. On utilise d’ailleurs indistinctement ou presque, *métier*, *profession*, *emploi* comme des synonymes, même si l’approche étymologique montre que ces mots « gardent parfois les intuitions élémentaires et profondes de leurs commencements.» (1993: 27)

O *métier* seria uma aquisição por um longo processo de aprendizagem, através do contato com o mestre, muitas vezes, pai, patrão e formador. A profissão, uma atividade com uma qualificação, seria a definição de um livre estandardizado, homologado por um diploma garantido pelo Estado.

Segundo ainda Verba (1993) :

«Si un métier se transmet par un processus d'imitation du geste (par exemple la menuiserie), une profession passe par l'enseignement d'un savoir scientifiquement constitué» (1993 : 28) .

....
De la définition désormais classique de Carr-Saunders, selon laquelle « une profession émerge quand un nombre défini de personnes commence à pratiquer une technique fondée sur une formation spécialisée». (1993: 30)

A ces deux attributs de la professionnalisation qui font presque l'unanimité parmi les sociologues des professions, Chapoulie ajoute des propriétés dérivées qui complètent le type idéal :

- une compétence scientifiquement fondée,
- un code éthique réglant l'exercice professionnel.
- une formation professionnelle longue,
- un contrôle des activités professionnelles par les professionnels eux-mêmes,
- une reconnaissance de ce contrôle par les autorités légales,
- la constitution de « communautés » professionnelles partageant la même éthique et les mêmes valeurs,
- l'appartenance aux fractions supérieures des classes moyennes (VERBA, 1993, p.32).

Ora, o educador se constitui por um aprendizado que se dá na experiência cotidiana, junto com outras pessoas ou aprendido sozinho. Muitas das atividades realizadas por eles foram adquiridas por uma habilidade específica, por ter jeito com algo ou aprendido com alguém. O educador social, todavia, investe politicamente por uma profissionalização. No caso da AMAS, o agente administrativo enfatizou que todos os educadores que doravante entrassem para a instituição seriam obrigados a fazer um curso.

Por isso refiro-me ao ofício ou à ocupação de educador e não à profissão de educador. O aprendizado não passa por um curso de qualificação, aprende-se no dia a dia, vendo outras pessoas mais experientes atuando junto às crianças. Não há um conjunto de conhecimentos constituído por teorias ensinadas em uma universidade, mas formas valorizadas ou simplificadas de saberes constituídos para aplicação prática. É uma atividade remunerada, mas sem um piso salarial definido e sem reconhecimento. Como já foi dito anteriormente, os educadores sociais realizaram por duas vezes um encontro entre eles para reivindicar um reconhecimento e um piso salarial. Mas não alcançaram êxito.

Segundo Thevenot, a primeira etapa da representação de um grupo social repousa sobre o trabalho particularmente ativo do prolongamento de movimentos sociais e de investimento no sentido de adquirir visibilidade, de forma a construir uma nova identidade, geralmente vinculada à ação sindical.

No Rio de Janeiro, não há um sindicato dos educadores sociais. Eles ainda não conseguiram se unir para mobilizar um número suficiente de adesões para definir a base de uma ação coletiva e delegada. Para adquirir uma certa visibilidade pode também os

que se querem ser percebidos como grupo se associarem a determinados movimentos sociais. Alguns educadores fazem parte de movimentos contra a violência infantil, fóruns em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes e em conselhos tutelares.

Todavia, não se pode deixar de reconhecer que a emergência dessa ocupação e função está intimamente associada aos direitos atribuídos à infância e à adolescência e a reformulação das concepções que orientam a definição de problemas e das ações contidos no ECA.

III.2 ECA: avanços e retrocessos

O ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente, consagrou-se em substituição ao antigo Código de Menores, passando a vigorar a partir de 1990. O estatuto tem como objetivo regular as ações voltadas para as crianças e adolescentes. Foi a partir desta lei que se deu a criação dos Conselhos Tutelares, que têm como objetivo “tirar do campo jurídico a responsabilidade de atender crianças e adolescentes violadas em seus direitos. (...) É um órgão administrativo que tem autoridade para exigir em qualquer setor de atendimento (...) o cumprimento dos direitos previstos no ECA” (apostila CAFERJ:59).

O ECA foi muito divulgado, principalmente nas escolas e na mídia. É uma das leis das mais incorporadas e disciplinadoras de setores da classe trabalhadora. Sobre ele quase todos têm consciência. Na época em que se comemoram 10 anos de Estatuto, várias comemorações ocorreram no país inteiro. Todavia, também ocorreram várias reclamações, favoráveis de que o estatuto ainda não foi implantado completamente, muitos direitos das crianças e adolescentes ainda são desrespeitados e desfavoráveis- porque visto como propiciadora de afrouxamento de costumes, autoridade e disciplina. É uma lei que integra crianças e adolescentes de todos os grupos sociais, mas é mais incorporada pelos grupos mais pobres, pois são eles que sempre estão tendo os seus direitos desrespeitados.

Portanto, mesmo aceitando que o ECA é uma lei inovadora, é importante ressaltar que muitas pessoas ainda são contra o estatuto, no limite alegando que ele é uma lei para acoitar bandidos, adolescentes criminosos. Outros reclamam que o estatuto prevê muitos direitos, mas não prevê os deveres. Dentre estes últimos, incluem-se alguns educadores sociais e professores, que têm que lidar cotidianamente com os adolescentes, pois não é raro um adolescente ameaçá-los de ir ao Conselho Tutelar

denunciar qualquer atitude que eles considerem como erradas ou como desrespeito à lei. Essa avaliação foi assim formulada por um educador social:

“...O Estatuto da Criança e do Adolescente...tem o detalhe de dizer aqui...a criança tem direito, tem direito, tem direito, tem direito, tem direito, mas onde existe o limite, com regras? Então você nota a situação que é, acho que deveria haver uma revisão nesse estatuto. E uma boa parte dos educadores que você entrevistar, que espero que você tenha o êxito de conversar com outras pessoas, vão sempre reclamar disso, porque, como lidar com uma situação na qual a criança ou o adolescente ele é agressivo com você, no sentido de agressivo fisicamente. Não é somente palavras não, como lidar com uma situação na qual você é muitas vezes agredido verbalmente. Se você perde as estribeiras, a adrenalina sobe, né?, o que acontece? Você responde a processo, porque você agrediu a uma criança ou a um adolescente. Mas como é que fica a condição de ensino, de educar essa criança ou adolescente e entender que ele tem que ser preparado para adentrar no meio da sociedade? Fica complicado né, Arlete?” (Nelson, 38 anos, solteiro, educador social)

Para esses educadores, o ECA deseduca, indisciplina. Há nisso uma contradição com valores culturais das classes populares, pelos quais no qual o educador podia gritar, brigar, colocar de castigo, e em casos extremos até bater. Não é raro uma mãe ou pai dizer para o educador que se o filho fizer bagunça, pode bater. Esta é uma concepção própria das pessoas das classes populares, estrato social de onde advém a maior parte dos educadores.

“Então o que acontece? O ECA deixa as crianças fazer né, dá, dá, dá uma liberdade excessiva e não cobra, não existe aquela questão: à responsabilidade. Vocês têm todos os direitos e tem esse e esse dever, então deixa a gente enquanto educador um tanto solto também, meio sem ter como cobrar as coisas. Por isso que você tem que ensinar um principio de vida, a ética. A ética tem que tá o tempo todo ai, entendeu? Porque foi uma coisa que foi esquecida, a ética foi colocada de lado, porque todo mundo pode fazer tudo o que quer. Então a questão do ECA foi uma coisa muito importante, porque a gente começou a travar algumas coisas, entendeu, a perceber, a travar formas de lidar com as crianças, porque até então a gente chegava assim, e tem que ser assim e acabou. Brigava e falava mesmo, entendeu, e depois a gente começou a perceber que não era por ai, que existe uma lei que garante que a gente tem que também se quer né. Nossos direitos terminam por aqui, entendeu. Começamos a observar que existia um limite pra gente também atuar, porque ai entrava o direito deles, que não podia ultrapassar o direito das crianças. (Rose, 38 anos, solteira, educadora social)

Essa concepção de que é o igual pobre que sabe lidar melhor com o pobre, que tem uma experiência toda especial, pode ser vista também em um outro grupo, constituído por agentes de saúde. A definição utilizada para caracterizar o agente de saúde como o mais qualificado para atuar junto aos pobres poderia também ser utilizada em relação aos educadores sociais:

“Acredita-se que por serem (os agentes) pessoas do povo, não só se assemelham nas características e anseios deste povo, como também preenchem

lacunas, justamente por conhecerem as necessidades desta população. (...)Ser agente de saúde é ser povo, é ser comunidade, é viver dia a dia a vida daquela comunidade.(...) É ser o elo de ligação entre as necessidades de saúde da população e o que pode ser feito para melhorar suas condições de vida. É ser a ponte entre a população e os profissionais e serviços de saúde. O agente comunitário é o mensageiro de saúde de sua comunidade”. (Dirigente da Fundação Nacional de Saúde,Brasil, 1991, p.5)

“Ser agente comunitário de saúde é, antes de tudo, ser alguém que se identifica, em todos os sentidos, com a sua própria comunidade, principalmente na cultura, linguagem, costumes; precisa gostar do trabalho. Gostar, principalmente, de aprender e repassar as informações, entender que ninguém nasce com destino de morrer ainda criança ou de ser burro. Nós vivemos conforme o ambiente”. (Agente Comunitária de Saúde – Recife, Brasil, 1991, p.6)

Da mesma forma que para o agente de saúde e o educador social ser do povo e trabalhar com o povo tem o lado positivo, também há o lado negativo. Sobre este aspecto Alvim afirma: “que isso pode criar barreiras, no sentido que estes educadores estarem tão inseridos na realidade daqueles que atendem que não conseguem uma visão crítica e descomprometida com o senso comum e auto-representação desses atores” (p.8).

Da mesma forma que o agente de saúde e as técnicas de enfermagem, o educador social concebe o seu trabalho também como uma forma de *cuidar*. Os dois primeiros têm uma concepção de cuidar da saúde das pessoas, mas isso também implica em se ter afeto, carinho, da mesma forma que o educador social tem com as crianças e jovens com quem trabalha. O educador social também concebe o seu cuidar como ter afeto, carinho, mas cuidar também no sentido de vigiar, para que nada de mal aconteça às crianças naquele período em que estão dentro da instituição, ajudá-las quando precisarem de algo.

“Bem, é que aqui você é um pouco de tudo né. Uma criança cai, se machuca, você tem que se cuidar e pá-pá-pá e tem que ajudar. Você tem que cuidar, tem que limpar.”Andréia, 37 anos, solteira, educadora social

Segundo Soares, que realizou uma pesquisa com os trabalhadores de enfermagem:

“Se por um lado estão sempre fazendo menção ao cuidado, isto é, a se aplicarem, em tratar o enfermo e garantir que nada lhe falte, de forma a lhe restituir a saúde, por outro apresentam um repertório de queixas, expostas como forma de manifestar seu incômodo com a perspectiva de falta de reconhecimento de seu valor como profissional por parte de alguns de seus colegas de trabalho, pacientes ou familiares destes” (2005:37).

Essa mesma perspectiva aparece no discurso elaborado em entrevistas por educadores sociais. Eles dizem que cuidam das crianças, têm carinho, educam-nas,

atenção que os professores da escola não valorizam. Os educadores apontam como uma distinção entre eles e os professores essas características, tanto que dizem que os pais das crianças sabem muito bem quem é quem, sabem que os educadores são muito mais prestativos e atenciosos que os professores.

Mas esse *cuidar* é colocado em questionamento por uma educadora que cursou uma faculdade. Depois que ela terminou os estudos, ela passou a se questionar mais sobre o que é esse cuidar e se esse seria mesmo o papel do educador social:

“Ser educador não é simplesmente cuidar, ‘ah to ali vou cuidar daquelas crianças’ né, ai você passa anos cuidando mas não educando. Eu lembro muito daquilo que a Aline falava né, há uma grande diferença entre cuidar e educar. Cuidar você fica ali vigiando, tá cuidando né, não cai não, segura, toma comida, toma não sei o que. E educar é muito além disso. E hoje eu me questiono desses anos todos no projeto, eu fico me perguntando assim, o que que eu fiz até hoje, ou o que que eu posso fazer a partir daqui né, eu fiquei mas exigente comigo mesma, passei a exigir de mim é um trabalho melhor, que até então eu não sabia como fazer né.” Rose, 38 anos, solteira, educadora social.

IV O EDUCADOR SOCIAL E A SUA TRAJETÓRIA

Neste capítulo, dirijo a análise para os modos de constituição das trajetórias individuais que presidem a função de educador social, a partir de algumas entrevistas. Por esse instrumento tento compreender os caminhos percorridos para alcançar a atual posição. Limito-me aos casos específicos de educadores sociais que atuam na AMAS, portanto, ao estudo de trajetórias individuais, mas específicas ou modelares no interior de grupos militantes religiosos que se ocupam no atendimento de crianças e jovens assistidos mediante militância religiosa, mas que predispõem os beneficiários dessa prestação de serviço a optarem por se referir a caminhos convergentes. Nesse caso, enfatizarei a análise dos modos como eles para mim reelaboraram as explicações dessas escolhas. Através desse tipo de análise, procurarei entender as condições de possibilidades de escolhas e de alternativas que permitiram aos indivíduos, aqui tomados por base analítica, alcançarem tal posição. A probabilidade de construção de posições depende da estrutura de oportunidades que a cada momento é socialmente construída. As trajetórias não podem ser constituídas fora do tempo onde as alternativas ou os problemas que as suscitam são colocados ⁶.

Oriento-me pela noção de trajetória nos termos definidos por Bourdieu. Segundo este autor, a trajetória abarca uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações (1996:189). Ainda ressalta este mesmo autor: no estudo sobre a análise da trajetória, dois pontos não podem ser esquecidos, sob pena de se cair no senso-comum: primeiro não se deve ter uma noção linear ou constante da história de vida; e segundo, não se é capaz de entendê-la sem antes ter construído os estados sucessivos do campo no qual ela aconteceu “e, logo, o conjunto de relações objetivas que uniram o agente considerado ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis” (1996:190). E tudo isto mediante o cuidado metodológico de relevar os significados em consonância com a reconstrução analítica do contexto em que as condições de possibilidade ou as alternativas permitiram a emergência da categoria sócio-ocupacional dos educadores sociais.

⁶ Cf. Anotações de aula expositiva proferida pela professora Delma Pessanha Neves na disciplina Alteridades e Mediações Culturais, segundo semestre de 2004.

No estudo de trajetórias, deve-se levar em consideração como os indivíduos se percebem como não dirigentes dos seus destinos, como se os acontecimentos das suas vidas já estivessem predestinadas a acontecer, sem que eles pudessem necessariamente optar. Por este horizonte, o acaso está sempre presente.

Nas entrevistas com os educadores, o caso é sempre apontado, como se eles, de repente, *passassem* a ser ou *virassem* educadores. A ênfase nessas rupturas instiga a pesquisadora a relacionar esses discursos com o contexto social onde a suposta descontinuidade tornou-se ato de consciência.

“Eu passei a ser educadora, já com 22 anos, mais ou menos isso. Antes eu nunca pensei em ser professora, nunca quis ser professora, nunca pensei em parar nesse campo, porque eu tinha maior vergonha, desde criança. Eu tinha a maior vergonha de falar, de ensinar de falar em público. Eu lembro quando eu era criança”. (Rose, 38 anos, educadora social)

“Trabalhava como porteiro, mas aí de porteiro eu passei para secretário, passei para professor, atualmente, eu sou educador e professor, trabalho com ela nesse projeto aí! (Nelson, 38 anos, solteiro, educador social)

Se o acaso demonstra a inflexão dos percursos, é geralmente o sofrimento anterior, isto é, visto desta perspectiva, o sentimento assim definido, que explica as disposições para gerir as alternativas que ajudaram de alguma forma na compreensão da vida atual; que colaboraram para valorizar mais a vida, especialmente porque a posição alcançada para tal guinada, é avaliada por sinais positivos de melhoria. O sofrimento é, por essa perspectiva, uma fonte de aprendizado.

“Se eu um dia engravidei e fiz um aborto, fui eu que entrei nessa situação e ninguém me obrigou, nem namorado. Sabia muito bem onde estava colocando os meus pés, entendeu. Hoje eu podia ter tido um filho de 18 anos. As vezes eu fico assim, porque meu primo tem 18 anos, e eu cuidei dele quando ele nasceu e logo depois eu fiz o aborto. Aí eu falei: gente, de vez em quando eu olho pra ele assim, porque lá na minha família ninguém sabe e nem sei se meus irmãos sabem. Eu acho até que eu já contei sabe, já nem me lembro mais, mas é uma situação assim que eu assumi o que eu fiz. Na época, fiquei assim né, assumi em termos né de ninguém precisa saber né... mas na época foi uma situação que eu aprendi muito, sofri, foi um sofrimento” (Rose, 38 anos, solteira, educadora social)

Na análise da trajetória, o antropólogo deve estar atento para um aspecto muito importante da narrativa biográfica: a memória seletiva. Algumas pessoas podem inconscientemente não falar de momentos críticos de sua vida, podendo, dessa forma, mostrar apenas um aspecto dela. A autobiografia é apenas uma versão da experiência vivida. Segundo ainda Biau (1998) e Dubar (1998), a autobiografia deve ser confrontada a uma dupla exigência: a análise das condições de sua produção ou construção e dos signos do trabalho da memória- posturas, entonações, hesitações, fatos referenciados.

No processo de interpretação, quando são articulados eventos e significados, devem ser também levados em consideração as elaborações de histórias, isto é, as construções que os indivíduos realizam acerca de suas biografias. Tais narrativas sempre comportam um esforço de totalização que as experiências vividas não têm. As tendências e recorrências na vida somente são dadas retrospectivamente; não estão lá desde o início (Cf. ainda as referidas anotações de aulas, segundo semestre de 2004).

Dessa forma, deve-se estar atento porque:

“A reinterpretção do passado à luz das circunstâncias atuais e dos projetos que estão orientando as ações dos indivíduos se faz concomitantemente a um processo de reconstituição da identidade. No ato de reconstruir uma narrativa, a própria biografia do indivíduo é refeita, procura-se encobrir inconsistências e preencher as lacunas presentes na história”(Souza, 1998:165).

Analisar o biografado pela posição ocupada no sistema de posições que correspondem a sistemas de valores, que atribuem importância da valorização da experiência é se enveredar de construção social de algumas das alternativas assumidas, ou seja, do quanto a memória do biografado, torna-se o centro da reflexão. A análise relacional dos discursos autobiográficos correspondentes à vivência sobre processos comuns corresponde à compreensão desse investimento num destino coletivo, fazendo aparecer afinidades de estilos de conduta orientados por auto matriz de referência coletiva diferentemente incorporada. Só sob este aspecto tem sentido compreender a diversidade dos discursos biográficos para entendimento de uma questão geral. Assim orientada, mesmo operando com um número restrito de entrevistados, vou construir a diferenciação de percursos possíveis, para revalorizar o quanto o individual tem de coletivo e vice-versa. E para tanto é importante não se perder de vista a disputa interna entre professores e educadores sociais pela valorização da função e pela definição dos educandos.

A visão que os professores têm dos educandos na AMAS, segundo os educadores sociais, é muito diferente das suas visões. Segundo os educadores, os professores definem os educandos como *fedorentas, sujas, sem educação, indisciplinadas* e etc. Visão esta que não é compartilhada pelos educadores e de uma certa forma, mesmo elas sendo dessa forma, para eles, cabe a todos tentar modificá-las e não apenas julgá-las.

Procurro relativizar, considerando os contrapontos, a tendência a ordenar e interpretar as diversas classes de trajetórias em termos de mobilidade social. Para que um itinerário de emprego ou um itinerário matrimonial (ou residencial) possa ser sociologicamente interpretável, é preciso estar atento à imposição de estados

hierarquizados, que visam distinguir "trajetórias ascendentes", "descendentes" e "estagnantes".

É preciso ultrapassar uma análise "objetivista" das trajetórias, na medida em que não se leva em conta o sentido subjetivo que os indivíduos atribuem ao próprio percurso. Trata-se, também, de uma análise necessariamente redutora, uma vez que a posição, num dado momento, é medida numa escala apenas. É a relação entre as posições sucessivas que importa no modelo e não cada posição isolada (Dubar, 1998). Na trajetória dos educadores sociais percebe-se que a maioria considera que houve uma mobilidade social. No caso de Mauro, por exemplo, ele foi para a instituição porque não tinha lugar para morar, começou a trabalhar entregando lanches, passou para ajudante voluntário na instituição, depois para cozinheiro e por último motorista. Ele considera que deve isto tudo a sua força de vontade, mas também aos dirigentes da instituição que o ajudaram. Nelson também se orgulha muito de ser educador social, ele chegou até a trabalhar como garoto de programa e conseguiu chegar onde chegou. Se for olhar a trajetória de Andréia, também, ela trabalhou como empregada doméstica desde os 13 anos, conseguiu terminar o segundo grau e as outras segundo ela não continuaram estudando porque não quiseram, com exceção de uma os outros irmãos dela não tem nem o primeiro grau completo. Para Rose houve uma ascensão na sua vida, não apenas por ela ter alcançado o nível de educadora social, mas também o de arte-educadora. Ela assim demonstra esse orgulho:

“Hoje eu terminei a faculdade, percebo a minha importância como educadora, como uma referência para outras crianças né, referência como uma pessoa para outras pessoas também, para os meus irmãos, para a minha família entendeu? Então é interessante que eu jamais na minha infância, na minha adolescência, eu imaginei um dia estar nessa posição sabe, como educadora. Hoje eu sou uma arte educadora né, é mais ainda! Então é uma coisa assim, por exemplo, que eu sempre percebi que eu tinha talento para algumas coisas, que eu sempre gostei de pintar, sempre gostei de desenhar, entendeu, eu sempre gostei de fazer essas coisas assim de trabalhos manuais, de trabalhar com as mãos eu sempre gostei! Mas nunca me imaginei na posição de professora né, e é engraçado que hoje eu percebo que as vezes a gente tem tanto talento, tantas coisas para dar e você as vezes não sabe como passar isso”. Rose, 38 anos, solteira, educadora social

Há momentos nas trajetórias pessoais que desempenham um papel importante no destino destes indivíduos, seja para iniciar ou precipitar o processo de desinserção, seja para mobilizar os recursos do indivíduo e do processo.

Destacam-se da análise os discursos em minha presença elaborados, isto é, organizados para fazer aparecer a percepção pública ao exercício das atividades do educador social e para projetar perspectivas de construção de uma ocupação cujas

especificidades venham a garantir reconhecimento profissional onde os benefícios de um contrato formal que remunere prestação de serviços segundo suscetibilidade laboriosamente construídas por redefinição dos sofrimentos, por capacidades de gerir constrangimentos e projetar inserções sociais melhor valorizadas. Nelson e Rose se exprimem pela noção de busca para valorizar as projeções eticamente disciplinadas de transformação social das condições de vida. Eles acentuam rupturas em suas vidas para objetivar publicamente certos significados atribuídos aos percursos de sua respectivas vidas, pelo momento em que tudo mudou ou em que eles puderam recomeçar nova vida. Sempre há uma forma de inserção. Nelson marca a mudança no percurso de sua vida pela auto-valorização de chegado ao “fundo do poço”, “trabalhando como garoto de programa”, tendo perdido todos os seus documentos e estando sem lugar para morar, quando encontrou uma mulher da igreja metodista que o levou para lá. Ele deixou tudo para trás e recomeçou a vida: arrumou moradia, emprego, tirou os documentos e deixou de lado a sua anterior opção sexual. Sintetiza a mudança pelo momento que em conheceu Jesus: tudo melhorou, deu uma nova guinada na sua vida.

“Eu morava e não morava, com uma pessoa em São Cristóvão, mas tinha conhecimentos porque sempre fui da noite rodando na bagunça e tudo mais. Tinha vários conhecimentos com o pessoal daqui de Niterói, que morava no bairro Chic. Ai como não estava muito boa a minha situação, eu atravessei do Rio pra cá, tentei entrar em contato com essas pessoas pra ver se me ajudavam, mas não me ajudaram nem nada! Foi ai que começa um novo marco na minha vida. até ai eu era patinho feio, não tinha nome, era qualquer coisa que chamavam e tudo, mas quando eu passava, numa segunda feira, em frente à igreja metodista, e tava aquele monte de gente gritando lá dentro do salão, não sei o que cambada de doido, que negócio é esse de ser crente, é ruim heim esse negócio né, bem já diz o ditado do mundo que a língua é chicote do corpo! Foi ai que eu voltei, e ai hoje quem é minha mãezona e uma amiga que mora aqui comigo é a Arenilda. Ela estava na sacada me olhando, me convidou para entrar, mas a palavra que ela deu, meu filho, foi o ápice pra mim liberar e entrar e entender o que era um novo projeto de vida pra mim, porque eu não tinha potencial, não ia morrer aquela hora não!” (Nelson, 38 anos, solteiro, educador social)

Rose da mesma forma, conta como tudo mudou após se tornar adepta da igreja metodista:

“... Eu perdi meu pai e minha mãe ficou muito doente. Eu tinha um irmão ainda de 13 anos na época, que começou a fazer várias paradas erradas, se envolver com umas coisas assim que não tinha nada a ver, com pequenos furtos né, a lidar com grafite e tudo. E ai, quando eu volto pra casa, eu peguei toda aquela coisa desestruturada né. E nisso eu tinha me convertido, tinha ido pra igreja, tinha ido pra igreja evangélica e tive uma outra perspectiva de vida, porque, até então, aquela situação assim: eu tinha uma auto-estima muito baixa, sobre mim mesma. E quando eu fui pra igreja evangélica, houve um investimento lá dentro, sobre a minha auto-estima. Eu comecei a me ver de uma outra forma, uma pessoa capaz, que podia lutar. Eu podia estar na minha família e fazer uma transformação na

minha família. E falar do amor, porque eu, naquele momento, eu tava sendo amada, eu recebi o amor de uma comunidade, entendeu? De pessoas que não me conheciam e que começaram a investir na minha vida: Não, Rose você vai conseguir sim. Não, sua mãe vai ficar boa. Minha mãe tava doente.” (Rose, 38 anos, solteira, educadora social)

Portanto, os educadores em causa passaram por um processo de conversão religiosa, ao aderirem a outra rede social, expressivo de formas de deslocamento frente à rede familiar. A reconversão, mesmo que explicada pelo acaso, aparece com deslocamento aprovado para inserção em outros universos de relações sociais, aprovado pela escolha por quem já é parte desse mesmo universo e se dedica ao proselitismo para produção de adesão e engajamento.

Nos casos por mim analisados, portanto, os valores éticos de ajuda transformadora estão fundadas numa tradição salvaguardada por instituições centenárias que asseguram enraizamentos.

Por essa análise, posso revelar as principais posições individualmente ocupadas, bem como as principais oposições que os ocupantes traçam enquanto estratégias operativas nesse campo de relações sociais. E assim, tentarei considerar a diversidade de jogos e de modalidades de reconhecimento no decorrer da construção de uma trajetória que se quer reconhecer como coletiva pelo próprio modo de constituição de posições relacionais.

A análise deve considerar o campo das práticas (posição em relação a organização do trabalho, a comanda, posição em relação às instâncias, posição e estética e características de sua produção) e o campo das representações, dois sistemas de referência das definições de expertizes profissionais.

Pela análise da biografia pode-se entender as condições de possibilidades de escolhas e direcionamentos de alternativas. Considerar as questões, as temáticas, os problemas e as alternativas historicamente colocadas pela sociedade que permitem esta ou aquela escolha. A possibilidade de construção de posições depende da estrutura de oportunidades que a cada momento a sociedade viabiliza. A análise das condições de possibilidade das posições e das trajetórias que lhes demonstram as formas de acesso. As trajetórias não podem se realizar fora do tempo onde as alternativas ou os problemas são colocados.

Os educadores sociais se apresentam como aquelas pessoas que poderiam modificar a vida dos educandos, mostrar para eles um novo mundo. Como eles já passaram por limitações que os educandos e as superaram, eles se pensam dotados de uma maior facilidade para mostrar como transpor os problemas. Os educadores sociais

podem ser definidos como mediadores. Segundo Neves, “Os mediadores tendem a atribuir a si um papel salvador ou emancipador, pela transmissão de outras visões de mundo e pela incorporação de saberes diversos daqueles de que o grupo mediado se encontra dotado”(1997: 281). Isso é confirmado por um educador:

“Pra mim educador social é aquela pessoa que se dispõe, né?, se bota num posicionamento de estar querendo ajudar ao próximo; o verdadeiro educador é aquele que se dispõe a querer ajudar, esse é o verdadeiro educador; porque a gente vê muito educador aí por salário... por... né?, agora quando ele... quando ele... quando ele bota a vontade, né?, o amor por aquilo que ele faz acima do salário, aí ele é um verdadeiro educador... não se importando a quantia, né?, porque o objetivo dele é ver as pessoas serem mudadas né?, acho que esse é o motivo do... acho que esse é o objetivo do educador, quando se é um educador; assim, como educador, é muito gratificante você ver uma criança progredindo, é isso que é importante”. (Mauro, 28 anos, solteiro, educador social)

Por isso, uma das referências fundamentais é a crença de que se pode auto transformar e assim transformar os outros e o mundo social.

Segundo Neves:

“Os mediadores partem do pressuposto de que o saber do mediado não é integrador. Pelo contrário, é auto-excludente, por ser circunscrito, paroquial, constituído a partir de determinações sociais e culturais muito precisas e restritas. Por isso mesmo, tentam impor a sua visão de mundo e das instituições que representam”(1997:282).

Por conseguinte, a análise de trajetórias ocupacionais quase sempre se apóia na construção de tipologias que, diga-se imediatamente, vão variando no tempo, quanto em conta as características do campo de prestação de serviços a crianças e adolescentes e a natureza das instâncias e instituições a partir das quais eles são recomendadas.

Assim orientada, mesmo operando com um número restrito de entrevistados, vou construir a diferenciação de percursos possíveis, para revalorizar o quanto o individual tem de coletivo e vice-versa. Pela análise da trajetória dos educadores podem ser elaborados três tipos possíveis de educadores sociais:

- a) o educando que virou educador,
- b) agente evangélico que se atribui uma missão a cumprir,
- c) o trabalhador maleável que se adequa à demandas.

IV.1 O educando que virou educador

a) Mauro, 28 anos, tem o segundo grau completo, trabalhou como educador social. Ele pretende cursar uma faculdade de pedagogia, passou no vestibular de uma faculdade particular, mas quando a aula iria começar, o curso foi fechado. Ele se tornou evangélico depois que foi morar na casa lar. Tem quatro irmãos por parte de mãe, dois homens e duas mulheres. Por parte de pai não sabe quantos irmãos tem ao certo, presume ter mais ou menos uns trinta. Ele morava com a avó paterna, a mãe morreu quando ele ainda era pequeno, deveria ter mais ou menos uns 2 anos. Depois que a avó paterna morreu, ele e o irmão foram morar com a avó materna. Só que essa avó morava com um homem 25 anos mais novo do que ela, não deu certo morar todo mundo junto. Ele e o irmão foram para casa das irmãs que eram casadas, mas os maridos delas não os aceitaram. Eles tiveram que passar um dia na rua. O outro irmão foi morar com uma família, como agregado, no bairro de Fátima e não podia ajudar. Este irmão tinha um amigo com pai rico e pediu para o pai para que ele ficasse em um quartinho que tinha lá no fundo da casa. Mauro tinha 14 anos nessa época e o irmão que estava com ele, 12 anos. Depois de passar um dia na rua, a avó os levou para a instituição, Mauro ficou 5 meses na casa de Cleonice e o irmão foi para a casa de Rosane, que atuava como educadora. A Casa-lar dos meninos foi construída nesse período. Depois de pronta eles foram morar lá. Com 25 anos, ele saiu da Casa-lar para ir morar com uma irmã que tinha ficado viúva. Depois alugou uma casa e foi morar sozinho. Casou, mas logo depois se separou. Quando tinha 15 anos, conseguiu o seu primeiro emprego, foi na Mirabolante, uma lanchonete. Trabalhava entregando lanches. Com 16 anos, sentiu que tinha a obrigação de ajudar à comunidade e às crianças da instituição e começou a trabalhar como voluntário na AMAS. Depois que serviu o Exército, voltou a trabalhar na instituição. Nesse momento, já recebia um salário para trabalhar, mas não tinha carteira assinada. Ministrava as aulas de música e quando a cozinheira faltava, ia para cozinha fazer almoço para os funcionários e os assistidos da instituição. Aprendeu a cozinhar quando estava no Exército. Atuou no exército como cozinheiro. Mais tarde, passou a dar aulas de valores eternos pela manhã e à tarde trabalhava como motorista da instituição. Por indicação de uma moça que freqüenta a igreja metodista, Mauro conseguiu um emprego na Ponte S.A., mas continuava trabalhando como motorista para a AMAS, como voluntário. Ficou um ano nesse emprego. Atualmente, está trabalhando na AMAS ganhando apenas uma ajuda de custo, comentou que não quer receber salário porque não quer ficar trabalhando lá, quer se expandir. Não quer criar um vínculo para depois deixar na mão, quando sair. Ele está trabalhando de segunda à sexta-feira como motorista.

Mauro é um exemplo do educando que virou educador. Ele foi para a AMAS antes mesmo de existirem os abrigos. Ficou durante uns dias na casa da diretora e depois foi para a casa paroquial. Quando construíram os abrigos para os meninos, ele aí se instalou. Segundo ele, a diretora da instituição e os outros educadores foram muito importantes na sua vida. Foi através deles que ele conseguiu completar os seus estudos e aprender os valores da vida religiosa. Quando ele fez o curso de educador social, ele não tinha ainda completado o nível fundamental. Foi por exigência do curso e pressão dos outros educadores que ele terminou os estudos. O sonho dele é cursar uma faculdade de

pedagogia, mas tem que primeiro, segundo ele, conseguir um emprego para poder pagar a faculdade.

Para Mauro foi muito importante trabalhar na AMAS, poder retribuir para a comunidade e a instituição, ajudando as outras crianças. Isso faz parte dos valores cristãos: retribuir as graças alcançadas. Quando ele foi morar na instituição, tornou-se evangélico. Segundo ele, ter uma religião é importante para que uma pessoa não trilhe um caminho errado. A religião faz a pessoa refletir, pensar nas coisas certas e erradas da vida.

Trabalhou em várias funções na instituição, segundo ele, devido à sua força de vontade. O seu esforço o ajudou muito. As pessoas vêem como ele se esforça e o chamam para trabalhar. Oferecem-lhe cursos. Ele diz nunca ter ganho nada de *mão beijada*, sempre teve que se esforçar e lutar muito, correr atrás. Assim aconteceu na AMAS e na escola CEBRINq. Segundo ele, a diretora dessa escola viu como ele é esforçado e o chamou para trabalhar. Ele já fez vários cursos e pretende fazer mais ainda, para que ele possa expandir as suas oportunidades e ficar mais fácil para conseguir um emprego.

IV.2 O agente evangélico em missão salvacionista

a) Rose, tem 38 anos, é formada em pedagogia e trabalha como educadora social. Ela tem dois irmãos casados. Os seus pais são falecidos. A mãe era dona de casa e o pai, rodoviário. Depois que ele se aposentou, passou a vender salgados e bolos no ponto final do ônibus, com a ajuda de Rose, e do filho mais velho. Até os 12 anos Rose morou em Itaúna, depois ficou algum tempo em Alcântara e em seguida foi para Santa Luzia, onde seus pais compraram um terreno com uma casa já construída (atualmente o irmão caçula mora nela). Depois foram construídas mais duas: uma casa de um cômodo que Rose construiu quando se casou; outra construída pelo irmão mais velho, que lhe garantiu que mais tarde ela poderia construir outra casa em cima da dele. Mas, quando ela resolveu fazer a sua casa, ele não permitiu: disse que o barulho da obra o atrapalharia. Como o terreno é pequeno e ela não tem como aumentar a casa, a questão foi levada à justiça. Aos 19 anos, depois da morte do pai, Rose saiu de casa e foi morar em Cabo Frio com uns amigos. Ela teve que sair de onde morava por causa de fofocas, entrou em crise e teve que procurar outro lugar. Uma senhora com sete filhos a convidou para morar com ela. A senhora era católica e durante a semana visitava os pobres para ajudá-los de alguma forma. Vendo a força da senhora que cuidava sozinha de todos os filhos e ainda arrumava tempo para cuidar dos mais necessitados, Rose sentiu vontade de conhecer o seu Deus. Passou freqüentar a igreja católica, mas ainda continuava se sentindo só. Um dia reencontrou uma amiga que a convidou para conhecer uma igreja metodista. Segundo ela, a sua vida mudou depois disso, sua auto-estima aumentou e ela se tornou mais feliz. Ficou dois anos morando em Cabo Frio e quando retornou para casa, a mãe estava doente e o irmão mais novo

roubando tênis e pichando muros. Tomava conta da mãe, o que a impossibilitava de arrumar um emprego com horário fixo. Resolveu então ajudar às crianças da instituição, trabalhando como voluntária. Começou a trabalhar na instituição aos 22 anos. Segundo ela, esse desejo de ajudá-las foi decorrente da situação em que se encontrava o seu irmão. Ela queria tentar “salvar” aquelas crianças para que não trilhassem o mesmo caminho. Mas sentia dificuldade em falar com as crianças, nunca havia pensado em ser professora, tinha vergonha de falar em público. Essa dificuldade se devia à sua formação escolar, pois tendo cursado o segundo grau em química, não sabia como atuar junto às crianças. Ela queria falar do amor de Deus, dizer a eles que poderiam mudar de vida, que eles eram capazes, mas não sabia como. Por saber fazer trabalhos manuais, passou a ensinar crochê e pintura. Mas as crianças eram muito bagunceiras, não a respeitavam. Ela não conseguia ensinar direito, ficava desesperada e estava sempre dizendo que não retornaria à instituição. Jaqueline, a filha da diretora, que também trabalhava lá, a explicava que isso acontecia porque aquelas crianças nunca tinham tido amor, carinho, que ela deveria ter paciência. No dia seguinte, ela lembrava que não haveria ninguém lá para dar aulas para as crianças, ficava com pena e voltava. Depois de seis anos trabalhando na AMAS, saiu para trabalhar em uma loja que vendia móveis. Os motivos da saída foram: o salário muito baixo (segundo ela, ainda continua baixo), o trabalho que já não supria as suas expectativas e entrou em crise emocional e psicológica por causa da doença da mãe. Ficou dois anos afastada da AMAS. Aos trinta anos engravidou do namorado, casou com ele, mas se separou antes do nascimento da filha. Quando a filha completou dois anos, foi convidada a morar na Casa-lar das meninas para atuar junto às meninas mais velhas, e é lá que mora até hoje. Rose, afirma ter voltado diferente para a instituição: a mãe tinha falecido, ela estava divorciada, tinha uma nova maneira de pensar, e um objetivo: cursar uma faculdade. Ela afirma ter lutado muito atrás desse sonho, estudou, passou na prova e conseguiu uma bolsa integral. Depois de cursar a faculdade, percebeu a sua importância como educadora, como uma referência para as crianças, para os irmãos, para a família. Segundo ela, jamais imaginou que um dia estaria nessa posição como educadora, uma arte-educadora.

b) Vilma, 46 anos, casada, cursando o segundo grau. Tem 13 irmãos e duas filhas casadas e uma neta. O pai é motorneiro aposentado e a mãe dono de casa. Segundo ela, a mãe é uma mulher de Deus, o que facilitou muito, suas escolhas. Ela disse que tem uma base de 82 sobrinhos e nenhum virou bandido, não há nenhum largado e todos foram criados no morro, na Venda da Cruz. A mãe dela foi uma das primeiras senhoras a atuar na comunidade, mesmo antes de iniciar a AMAS. Ela, juntamente com outras senhoras, subiam o morro do Sabão, iam levar enxoval para bebê, ajudavam às mães, levavam comida. Elas utilizavam seus próprios recursos para ajudar o próximo ou então iam de casa em casa pedindo doações. Ela está na AMAS desde 1994. Trabalhou durante um ano e meio como voluntária, recebendo o dinheiro da passagem, e depois passou a ter carteira assinada. Segundo ela, passou a se sensibilizar para com os problemas das crianças quando ia para o culto e via aquelas crianças que precisavam de carinho, de amor. Se na família dela tinha tanta criança e conseguiram conciliar tudo, poderia ter algo para ensinar. Por isso, resolveu ser educador social. Começou ministrando as aulas de valores eternos, depois passou também a dar aulas de reforço escolar e atualmente está ministrando também as aulas de ética e cidadania. Vilma pretende abrir uma instituição no terreno doado pelo pai dela, já há uma casa construída. Segundo ela só falta coragem para iniciar o trabalho. Os recursos serão obtidos de sua família e de quem mais quiser doar e os educadores serão voluntários. Essa casa fica no morro em Tenente Jardim e isso, segundo ela, é muito bom porque tem muita igreja abrindo apenas embaixo e ela está lá em cima falando do poder de Deus para os bandidos. O objetivo dela é resgatar as crianças.

Rose e Vilma eram evangélicas antes de irem trabalhar na AMAS. Elas se viam portadoras de missão que tinham que cumprir; Rose pelas coisas erradas que o irmão fez na vida; e Vilma, ao contrário, pelo sucesso que teve a sua família na criação das crianças. Mesmo morando em locais perigosos, eles “nunca fizeram nada de errado”. Uma quer salvar as crianças pelo próprio exemplo; e a outra pelo contra- exemplo.

Vilma nunca trabalhou fora de casa, depois que as filhas casaram passou a trabalhar como voluntária, primeiro em uma igreja evangélica em Tribobó, depois foi para a AMAS trabalhar como voluntária, mas lá já estava em um momento em que todos os educadores recebiam uma ajuda de custo. Ela nunca trabalhou fora porque o marido não deixava, mas depois das filhas casadas ele “deixou” que ela realizasse esse trabalho. O trabalho que é realizado na instituição é de certa forma uma extensão do trabalho de casa. “Você vigia as crianças enquanto elas brincam, cuida da higiene pessoal das crianças, ensina valores religiosos, etc”.

Mesmo que Vilma procurasse um outro tipo de ocupação, seria difícil conseguí-la. Ela não tem nem o ensino fundamental completo, não tem experiência anterior de trabalho, nenhum curso profissionalizante. Ela, avalia, poderia conseguir um emprego de empregada doméstica que, como o trabalho do educador social, é uma extensão do trabalho doméstico. Talvez por essa razão há nas instituições como a AMAS um número maior de mulheres atuando do que de homens.

Como no caso da educadora Andréia, ela sempre trabalhou como empregada doméstica, fez o curso normal (formação de professores no ensino médio), mas o que é mais valorizado não é o saber adquirido na escola, mas sim o saber lidar com as crianças, a paciência, o amor.

IV.3 O educador que se constitui pela demanda imediata do mercado de trabalho

a) Nelson tem 38 anos, é solteiro e possui o ensino médio completo. Nasceu em Macuco e viveu sua adolescência em Friburgo. Seu pai nasceu em Minas Gerais e trabalhava como pedreiro. A sua mãe nasceu no interior do estado do Rio de Janeiro. Ela era analfabeta e trabalhava como dona de casa. Ele tem um irmão e uma irmã. Esta aos 14 anos foi expulsa de casa pelo pai por ter engravidado e realizado um aborto. Aos 17 anos, Nelson pela vontade do pai, inscreveu-se no concurso da Marinha, passou e foi servir em Recife. Aceitou ingressar na Marinha para esconder do pai que ele era homossexual e poder viver sua vida longe, como bem quisesse. Aos 19 anos, deixou a Marinha e retornou para a casa dos pais. Com medo de dizer para o pai que tinha dado baixo da Marinha, mentiu dizendo que estava de férias. Como o pai já estava desconfiado por ele estar

cinco meses em casa, ele contou para o pai a verdade: que não estava mais na Marinha e que era homossexual. A mãe dele estava muito doente, com diabetes, o pai disse que ele ficaria em casa até a morte da mãe, depois disso ele teria que ir embora ou mudar sua opção sexual. Durante o tempo que ele ficou em casa, sofreu com as discriminações do pai e do irmão mais velho, que não aceitavam a sua opção. Apanhou muito do pai. Assim que a mãe do Nelson morreu, o pai o expulsou de casa. Ele veio para o Aterro do Flamengo e ficou durante um tempo morando nas ruas. Começou a trabalhar como garoto de programa e foi morar com um casal de travesti. Depois foi morar em São Cristóvão com um rapaz. Ele estava passando por uma situação difícil e como conhecia algumas pessoas em Niterói, veio pedir ajudar, mas eles não o ajudaram. Nelson considera esse momento um marco divisório em sua vida. Nessa época ele estava com 27 anos. Passava em frente à Igreja Metodista no momento do culto, tinha muitas pessoas gritando. Pensou consigo mesmo que aquilo era coisa de doido, mas uma mulher que estava na sacada o chamou para a igreja. Ela conversou com ele e lhe ofereceu uma nova perspectiva de vida: convenceu-lhe que ele tinha potencial, que ele não iria morrer naquele momento e que o ajudaria a tirar a segunda via dos documentos. Uma outra pessoa da igreja, o João, disse que iria conseguir um lugar para ele morar, na casa pastoral, e um emprego na instituição. De início ele apenas queria tirar os documentos e ir embora, principalmente quando foi na instituição e viu todas aquelas crianças correndo, gritando. A diretora perguntou-lhe se queria uma chance, ele respondeu que sim e ela disse que não importava mais tudo o que ele passou, o que importava agora era dali em diante. Ele começou a trabalhar como porteiro, depois como auxiliar administrativo e educador. Na função de educador, primeiro começou com aulas de recreação, depois com aulas de criatividade, aula devocional e por último, aula de apoio pedagógico. Ele é homossexual, fala sobre isso abertamente, mas diz que se converteu, agora ele é evangélico da Igreja Metodista e diz não ter mais relações sexuais com homens. Segundo ele, houve alguns momentos em que teve recaídas, mas depois se arrependeu e percebeu que essas coisas o prejudicam, o fazem sofrer. No momento em que se está feliz, bebendo, se divertindo ninguém pensa em Deus, as pessoas apenas o procuram quando se está sofrendo e alguém estende a mão para ajudar. Segundo ele, algumas pessoas podem desconfiar dele, por ser um homossexual e estar trabalhando como educador, com crianças e adolescentes, mas ele não fica preocupado com isso, porque ele mudou a sua vida e ninguém pode condenar uma pessoa pelo passado dela ou tentar prendê-la naquele passado que tanto a prejudicou. Ele se apresenta como uma pessoa brincalhona, estudiosa, dedicada ao que faz e que já sofreu muito na vida, que passou por muitas dificuldades, mas que superou todos os obstáculos, graças a ajuda dos seus amigos evangélicos e a uma força que há dentro dele. Ele mora na instituição, Casa-lar das meninas, e atualmente trabalha também como alfabetizador de jovens e adultos no Projeto Alfabetização Solidária.

b) Andréia, 37 anos, solteira, tem o segundo grau pedagógico, trabalha como educadora social. A mãe trabalha como empregada doméstica e o pai é aposentado, trabalhava como pintor. Atualmente ele trabalha para uma família, limpa quintal, toma conta do barco, cuida dos cachorros. Ela tem três irmãos que trabalham como pedreiro, motorista de caminhão e como auxiliar de serviços gerais. E três irmãs, a solteira trabalha em uma escola no Ingá e as outras duas, que são casadas, não trabalham. Andréia e a sua irmã solteira foram as que tiveram mais anos de estudo, ambas cursaram o segundo grau normal. A família toda é evangélica, desde pequena que a mãe levava todos os filhos para a igreja presbiteriana. Todas as irmãs trabalharam como empregadas domésticas. O primeiro emprego foi como empregada doméstica, quando tinha treze anos. Depois foi trabalhar em uma casa onde a mulher estava com câncer, ficou lá durante um ano, até à morte da patroa. Ela ficava nesta casa de segunda à sexta-feira, quando voltava para a casa. Depois da morte da patroa, ela foi trabalhar com a irmã da falecida. Segundo Andréia, a patroa pediu para que ela trabalhasse para ela até

completar o segundo-grau, depois disso ela se mudaria para o Rio. Segundo Andréia, essa patroa ajudou muito, incentivava a terminar os estudos, dava o dinheiro de passagem para ir para a escola. A patroa aceitava que ele fizesse o estágio de manhã e estudasse à noite (não trabalhava quase nada). A irmã que trabalha como professora, trabalhou como empregada doméstica, durante nove anos para uma mesma família e, depois que terminou os estudos, foi trabalhar na escola cuja dona é a mãe de sua ex-patroa. Andréia foi trabalhar na AMAS em 1996. Um amigo que trabalhava lá a indicou para o serviço. Ela já começou trabalhar recebendo, mas não tinha carteira assinada. Só foi assinada depois de 2 anos. Ela já deu aula de reforço, criatividade, valores eternos e recreação. Ela disse que ser educadora é uma vocação. Desde criança que ela brinca de escolinha com os irmãos. Sempre dizia que queria ser professora. Para ela, para realizar esse tipo de trabalho é fundamental, que seja evangélico, porque tem que ter muita paciência, tranquilidade, tem que buscar força em Deus, porque senão não se agüenta.

Nelson e Andréia foram para a AMAS porque estavam à procura de um emprego, tentando “melhorar a vida”. Nelson antes de ir para a instituição trabalhou como garoto de programa, chegou até à instituição pela ajuda de uma educadora. Ele no início apenas queria tirar os documentos perdidos e ir embora, mas, como houve a possibilidade de conseguir um emprego e um local de moradia, ele resolveu permanecer na instituição.

Para Nelson e Rose, a possibilidade de morar onde trabalham foi muito importante, ambos passavam por dificuldades, ele por ter sido expulso de casa pelo pai teve que ir morar na rua e ficar na casa de pessoas que ele nem conhecia direito, depois indo morar com um homem que lhe pos para fora de casa. Ela por problemas com os irmãos.

Neves e Barbosa já trataram da importância da articulação casa-trabalho, a primeira quanto aos moradores de rua, a dificuldade de se ter um trabalho longe de casa; e o segundo quanto às vantagens e desvantagens dessa relação entre empregadas domésticas e empregados de edifícios.

Há vantagens e desvantagens nessa articulação entre casa e trabalho. Segundo Barbosa:

“Existe um fator preponderante na condução dos trabalhadores a um mercado de trabalho que associa casa e trabalho que é a redução de custos de reprodução social”(200, p.58).

Isso fica evidenciado na entrevista com Rose, que mora na casa-lar das meninas com uma filha de sete anos. Morar no local de trabalho facilitou que ela conseguisse realizar um sonho que era cursar uma faculdade, ou cursava a faculdade ou construía uma casa.

“Um desejo que eu tinha muito grande que era fazer a faculdade, eu tinha 2 opções ou eu juntava dinheiro para construir minha casa né, que era uma força minha né, que eu teria que economizar, porque construir dependia de mim, ou eu fazia uma faculdade que dependia dos meus conhecimentos. Ai eu fiquei assim poxa, faculdade é muito difícil eu não vou passar em um vestibular, eu nunca vou passar em um vestibular, faz tempo que eu parei de estudar tem 20 anos. Eu já não sei mas nada, que não sei o que... e eu achava que eu não era capaz de fazer uma faculdade, mas de repente foi uma coisa assim um desejo tão grande, que eu falei assim, vou tentar! Ai eu fui fiz o vestibular para o BERT né, e passei e ganhei a bolsa, fui a luta e consegui a bolsa integral. (Rose, 38 anos, educadora social, solteira).

Mas ao mesmo tempo houve uma desvantagem, que foi o aumento do cansaço, pois ainda tinha que continuar com as mesmas tarefas que antes.

“Quando comecei a fazer faculdade, eu comecei a ficar muito sobrecarregada porque como tudo era muito dividido, hoje nós temos cozinheiro antigamente não tínhamos. Então o que acontecia, quando eu comecei a fazer faculdade, eu saia da AMAS chegava em casa fazia a janta, e ia para a faculdade. Então eu saia da AMAS uma hora, uma e meia, duas horas, chegava em casa e fazia o almoço, três e meia, quatro horas eu terminava. Terminava de fazer o almoço me arrumava e ia para a faculdade. Eu tinha que estar na faculdade as seis horas, então eu não tinha muito tempo e isso foi me sobrecarregando. Ai eu chegava da faculdade dez, dez e meia cansada, estressada, ai brigava com as meninas, porque elas estavam acordadas ainda, ai botava para dormir, ai ficou aquela coisa meio estressante né!” Rose, 38 anos, solteira, educadora social

Há vantagens como não precisar pagar aluguel, água, luz, mas desvantagens como perda de liberdade, aumento da carga horária de serviço, diminuição do tempo de lazer e como demonstra Rose, a vergonha de pedir aumento de salário, já que ela cursou uma faculdade. Diz-se envergonhada de pedir para ganhar o mesmo salário que o de professora.

“É terminei a faculdade, por lei a minha carteira teria que ser assinada como professora, mas não sei se isso vai ser trocado, como vai ficar essa situação entendeu? Até o salário mudaria né, mas não sei né, como é que vai ficar agora, por ser uma instituição filantrópica e por eu trabalhar tanto tempo. E por exemplo, e por ser assim tão, assim como eu vou dizer, amigos e por eu morar aqui, há uns 14 anos e não sei no que isso vai mudar, entendeu? Mas eu estou começando a trabalhar em outras escolas, entreguei meus currículos em outros lugar, até mesmo por causa dos meus projetos que eu tenho né, então mesmo que eu não venha a ser reconhecida aqui com carteira e com salário como professora, eu pretendo trabalhar em outras escolas” Rose, 38 anos, solteira, educadora social

A possibilidade de terem mudado sua situação de vida decorre sempre da ajuda de algumas pessoas que foram fundamentais, como, por exemplo, a patroa no caso de Andréia. Foi ela quem possibilitou que ela estudasse e fizesse concomitantemente os estágios obrigatórios para conseguir terminar os estudos. Andréia avalia que o que a sua patroa fazia para ela era até demais. No caso de Nilton foi a ajuda da diretora da AMAS

que possibilitou a sua mudança. No caso de Mauro foi a relação estabelecida com a AMAS que o ajudou.

Itinerário de vínculos empregatícios dos educadores sociais

Nome	Idade	Escolaridade	Vínculos de emprego							
			1	2	3	4	5	6	7	8
Andréia	37	Médio	Empregada doméstica	Empregada doméstica	Empregada doméstica	Educadora na AMAS				
Mauro	28	Médio	Entregador de lanches	Cozinheiro no Exército	Inspetor de aluno escola CEBRINQ	motorista na Ponte S.A.	Auxiliar administrativo na AMAS	Cozinheiro na AMAS	Motorista voluntário na AMAS	Educador na AMAS
Nelson	38	Médio	Marinheiro	Garoto de programa	Porteiro na AMAS	Auxiliar administrativo na AMAS	Educador na AMAS	Alfabetizador Projeto Alfabetização Solidária		
Rose	38	Superio	Vendedor de salgados e bolos para o pai	Vendedora em loja de sucos	Voluntária na AMAS	Vendedora-loja de móveis	Educadora na AMAS			
Vilma	46	Fundamental	Educadora na AMAS							

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por esta tentativa de sistematização de dados de pesquisa, procuro contribuir para a compreensão dos modos de constituição dos campos de prestação de serviços gestores da inserção geracional entre segmentos mais empobrecidos da sociedade brasileira.

Valorizando este objeto de estudo, compartilho com outros autores que tentam demonstrar o quanto ele é provisório e casual, sobre as continuidades dos tradicionais projetos missionários. O papel do educador social não só demonstra esta provisoriedade, como também os limites das possibilidades de mudança para os educandos do sistema.

No contexto do atual estágio de pesquisa que desenvolvo, penso também ter contribuído para o entendimento da construção de trajetórias sociais por quem se pensa em missão de transformar-se a si para transformar o mundo social.

Como afirmam Rodrigues e Muel-Dreyfus (1987), nos estudos sobre trajetória, é importante perceber como os indivíduos elaboram e re-elaboram seus percursos sociais a partir da situação dada no presente. As autoras mostram como aquilo que é visto como escolha pessoal, está relacionado a um contextual sistema de relações que lhe permitiu. Por isso os percursos pouco dizem sobre si mesmos, exigindo que, no estudo sobre trajetórias sociais, seja importante relacioná-las com informações sociologicamente construídas. Não se analisa uma trajetória individual para compreendê-la em si mesma, mas sim para entender um fenômeno mais amplo, as relações dos indivíduos com o mundo social, para Bourdieu, passível de ser compreendido em sua singularidade pela noção de campo.

Estudar biografias de indivíduos sob tal condição é compreender a passagem de uma mesma pessoa por vários pertencimentos, mas também o pertencimento de uma mesma pessoa a múltiplos coletivos. Reconhecer as diferentes formas de socialização, interrogando-se sobre a interiorização dos esquemas de pensamento e de percepção da realidade comum em coletivos dados. Ou, valer-se da noção de hábitos de Bourdieu, vinculada à noção de identidade, desde que correspondente à coerência e à continuidade psíquica e física do indivíduo. O *habitus* gere manifestações que permite identificar e reconhecer um entre outros. Corresponde à incorporação da mesma história partilhada por um grupo, razão pela qual as práticas que eles engendram são mutuamente compreensíveis

e dotadas de um sentido objetivo, unitário e sistemático.

Como afirma Bourdieu, qualquer compreensão de uma vida como uma série única não pode estar limitada aos sucessivos acontecimentos sem que se faça associação do sujeito à estrutura da rede ou à matriz das relações objetivas entre as diferentes posições. Mais que tudo, é preciso construir a estrutura das redes dos campos onde se inserem as trajetórias individuais e coletivas; compreender o espaço no qual se constitui as trajetórias e no qual elas ganham sentido expresso nas citações dos percursos. As diferenças delimitam o campo de percepção do campo e da memória de cada um. Tanto as trajetórias como as fontes são objetos de construção (POLLAK, 1990).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, José Luís Vieira de. *Tá na rua: representações da prática dos educadores de rua*. São Paulo, Xamã, 2001.
- ALVIM, Rosilene & VALLADARES, Lícia - *Infância e Sociedade no Brasil: uma análise da literatura*. IUPERJ/FORD, 1988.
- _____. O espaço IPÊ: história de uma experiência em educação popular. Mimeo., s/d.
- ALVIM, Rosilene. Infância das classes populares: a constituição da infância como problema social no Brasil. In: ABREU, Alice e PESSANHA, Elina (Orgs). *O trabalhador carioca: estudo sobre trabalhadores urbanos do estado do Rio de Janeiro*. Série Ciências Sociais, Rio de Janeiro: Editora JC, 1995, p. 155-170.
- BARBOSA, Fernando Cordeiro. *Trabalho e residência: estudo das ocupações de empregada doméstica e empregado de edifício a partir de migrantes "nordestinos"*. Niterói: EdUFF, 2000.
- BAZÍLIO, Luiz Cavaliere. *O menor e a ideologia de segurança nacional*. Belo- Horizonte: Editora Veja/ Novo Espaço, 1985.
- BERREMAN, Gerald. Por detrás de muitas máscaras. In: ZALUAR, Alba (org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1990, p.123-174.
- BIAU, Véronique. Positionnement et trajectoires d'architectes. *Sociétés Contemporaines*, n. 29, jan., 1998: 7-25.
- BOREL, Gilberto e SILVA, Maria Lúcia. *Garotos de rua à mercê da sorte*. Rio de Janeiro: Editora Cátedra, 1987.
- BOURDIEU, Pierre - *O Poder Simbólico*. Lisboa: Defel, 1989, p. 17-58, 163-207.
- BOURDIEU, Pierre - *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983. p. 49-53, 63-67, 75-94, 112-121.
- _____. A ilusão biográfica. In FERREIRA, M. M. e AMADO, J. (org). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p.183-192.
- _____. Campo intelectual e projeto criador. In POUILLON, Jean (org.), *Problemas do estruturalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p.105-145.
- BOURDIEU, Pierre. *A produção da crença. Contribuição para uma economia dos bens*

- simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2002, p. 12-111.
- CAFERJ - Centro Articulador de Formação do Estado do Rio de Janeiro, *Apostila do curso de Qualificação Profissional de Educadores Sociais na Área da Infância e da Juventude*, 1999.
- CAMPOS, Ângela V. D. de Souza. *O menor institucionalizado: um desafio para a sociedade*. Petrópolis; Vozes, 1984.
- CARVALHO, Maria Avelina de Carvalho. *To Vivu: Histórias dos meninos de rua*. Goiânia: Cegral/ UFG, 1989.
- DEL PRIORE, Mary (org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo, Contexto, 2000.
- DUBAR, Claude. *Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. Educação & Sociedade, Campinas, Abr, v. 19, n 62 1998.
- FALEIROS, Vicente de Paula. In: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995, 47-98.
- FELIX, Gil Almeida. *Trabalho de campo e precariedade institucional: uma análise de caso*. Relatório técnico de pesquisa sob vinculação ao Projeto O legado da pobreza e a inserção geracional, coordenado pela professora Delma Pessanha Neves, afiliado ao Departamento de Antropologia da UFF e ao CNPq. Fevereiro de 2004.
- FERREIRA, Rosa Maria Fischer – *Meninos da Rua: Valores e expectativas de menores marginalizados em São Paulo*. São Paulo: CEDEC, 1979.
- FONSECA, Claudia. *Caminhos da adoção*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.
- FREITAS, Marcos Cezar. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez editora/USF-IFAN, 1997.
- GRACIANI, Maria S.. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GREGÓRIO, Bárbara e Silva. A criança de rua e a missão evangélica. In. NEVES, Delma Pessanha (org.) *A gestão da precária inserção social geracional*. Cadernos do ICHF Estudos e Pesquisas, nº 78, setembro, 2002, p. 59-94.
- LALLEMENT, Michel. *Sociologie des relations professionnelles*. Paris, La Decouverte, 1996.

- LEITE, Ligia Costa. *A razão dos invencíveis: meninos de rua: o rompimento da ordem 1554-1994*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ e IPUB, 1998.
- _____. *A magia dos invencíveis: Os meninos de rua na Escola Tia Ciata*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In MERLLIÉ, Dominique *et al.* (org). *Iniciação à prática sociológica*. Petrópolis: Vozes, 1996, p.59-106.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *O Pensamento Selvagem*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976, p.19-55.
- MILITO, Cláudia e SILVA, Hélio R. S.. *Vozes do meio fio: etnografia sobre a singularidade dos diálogos que envolvem meninos e adolescentes ou que tomam a adolescência e a infância por tema e objeto nas ruas da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1985.
- NEVES, Delma P. Precarização social, tutela filantrópica e voluntariado. In MOTTA, Marcia e PIÑERO, Theo L. (org). *Voluntariado e universo rural*. Rio de Janeiro: Vício de leitura - Coleção Herança, vol. 1, 2001, p.9-41.
- _____. “Voluntariado filantrópico: humanismo salvador e gestão social”. *Revista de Ciências Sociais*, vol. 34, número 1, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003, p. 31-48.
- _____. O legado da pobreza e a inserção geracional. *Projeto de Pesquisa*. Departamento de Antropologia, UFF/CNPq, mimeo, 2003.
- _____. *Assentamento rural: reforma agrária em migalhas*. Niterói: EDUFF, 1997b.
- OLIVEIRA, Milton R, Pires de. “*Formar cidadãos úteis*”: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República. Bragança Paulista: Estudos CDAPH. Série historiografia, 2003.
- PASSETI, Edson. O menor no Brasil republicano. in DEL PRIORE, Mary (org). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1986, p. 347-375.
- POLLAK, Michael. *Présentation. L'Expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*. Paris: Éditions Métailié, 1990: 7-23.
- RAMOS, Valena Ribeiro Garcia. *Desemprego e malabarismos culturais*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

- RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.
- RIZZINI, Irma. A trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (orgs). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995, p.243-298.
- RODRIGUES, Arakcy M. e Muel-Dreyfus, Francine. *Reencarnações: notas de pesquisa sobre uma seita espírita de Brasília*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n.3, vol.1, 1987.
- ROSEMBERG, Flávia. *O discurso sobre criança de rua na década de 80*. São Paulo: Caderno de pesquisa, n 87, nov, 1993, p.71-81.
- SADER, Emir (org.). *Fogo no pavilhão: uma proposta de liberdade para o menor*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- SANTOS, Arlete Inacio. O Dilema dos Jovens Frente ao mercado de Trabalho. Relatório de Pesquisa, *Projeto Integrado de Pesquisa O legado da Pobreza e a Inserção Geracional*, coordenado pela professora Delma Pessanha Neves, UFF, 2003/Março.
- _____. Juventude, Cristianismo e “*situação de risco*”. In: SEMINÁRIO JUVENTUDE E REPRODUÇÃO SOCIAL: ALTERIDADES E DILEMAS. Universidade Federal Fluminense, 2004.
- _____. O Jovem e o Trabalho. In: 14º SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, Universidade Federal Fluminense, 2004.
- _____. O Processo de Constituição da Categoria Profissional Educador Social. In: JOVENS ANTROPÓLOGOS, XXIV REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, Recife-PE, 2004.
- SILVA, Joana Azevedo da e DALMASO, Ana Sílvia Whitaker. *O agente comunitário de saúde e suas atribuições: os desafios para os processos de formação de recursos humanos em saúde*. - Comunicação, Saúde, Educ, v 6, n 10, fev, 2002, p.75-96.
- SOARES, Renata E. da Silveira. Tempo, *Trabalho e Modo de Vida: estudo de caso entre*

profissionais da enfermagem. Dissertação (Mestrado em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, 2005).

TORNENTINO, Alessandra Benevides. *Reforço escolar ou disciplinar?* Um estudo de caso. Relatório técnico de pesquisa sob vinculação ao Projeto O legado da pobreza e a inserção geracional, coordenado pela professora Delma Pessanha Neves, afiliado ao Departamento de Antropologia da UFF e ao CNPq. Fevereiro de 2004.

VERBA, Daniel. *Le metier d'educateur de jeunes enfants*. Paris: Cyrus, 1993.

VIOLANTE, Maria Lúcia. *O dilema do decente malandro*. São Paulo: Editora Cortez, 1982.