



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO

MARILDE CHAVES DOS SANTOS

**SE ESSA RUA FOSSE MINHA... TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES SOCIAIS
DE RUA EM TERESINA (PI) NAS DÉCADAS DE 1980 A 2000**

ORIENTADORA: PROFESSORA DR.^a LIBÂNIA NACIF XAVIER

RIO DE JANEIRO

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO

MARILDE CHAVES DOS SANTOS

**SE ESSA RUA FOSSE MINHA... TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES SOCIAIS
DE RUA EM TERESINA (PI) nas décadas de 1980 a 2000**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutora em Educação.

ORIENTADORA: PROFESSORA DR^a LIBÂNIA NACIF XAVIER

RIO DE JANEIRO

2016



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A tese intitulada: “SE ESSA RUA FOSSE MINHA... TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES SOCIAIS DE RUA EM TERESINA (PI) NAS DÉCADAS DE 1980 A 2000”

Doutoranda: Marilde Chaves dos Santos

Orientada pela Prof.^a Dr.^a Libânia Nacif Xavier (UFRJ)

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTORA EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 31 de março de 2016

Banca Examinadora:

Presidente:

Profa.Dra. Libânia Nacif Xavier (UFRJ)

Profa.Dra. Irma Rizzini (UFRJ)

Profa.Dra. Sílvia Alicia Martinez (UENF)

Profa. Dra. Sonia de Oliveira Câmara Rangel (UERJ)

Prof. Dr. Fauston Negreiros (UFPI)

CIP - Catalogação na Publicação

S237 SANTOS, Marilde Chaves dos
Santos SE ESSA RUA FOSSE MINHA... TRAJETÓRIAS DE
EDUCADORES SOCIAIS DE RUA EM TERESINA (PI) NAS
DÉCADAS DE 1980 A 2000 / Marilde Chaves dos
SANTOS. -- Rio de Janeiro, 2016.
261 f.

Orientador: Libânia Nacif XAVIER.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2016.

1. História da Educação. 2. Trajetória. 3. Formas
escolares. 4. Educador social de rua. 5.
Psicologia social. I. XAVIER, Libânia Nacif,
orient. II. Título.

Ao meu esposo, José Edmilson Cunha da
Silva, e ao meu filho, Bruno Vítor Chaves
Cunha, meus fiés escudeiros nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Libânia Xavier Nacif, personificação de Minerva, deusa romana do conhecimento e uma *lady* no compartilhamento de seus saberes. Obrigada pela paciência e pela competência, a nós dispensadas, na condução das orientações e na coordenação do Dinter.

À Professora Doutora Maria do Carmo Alves do Bomfim, como forma de reconhecimento pela dedicação aos movimentos sociais, seja por meio de assessorias, seja por meio do desenvolvimento de pesquisas na área, seja pela acolhida e pela orientação a vários egressos dos movimentos sociais.

À professora Ma. Diná Sousa da Silva, coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral da Universidade Federal do Piauí, pelo respeito e pela compreensão a mim demonstrados no período que me dediquei à escrita da tese;

Aos meus alunos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pelo apoio nesta empreitada. Queridos, reitero o compromisso de compartilhar com vocês os saberes, os conhecimentos e as experiências adquiridos durante o processo de construção da tese.

Aos(as) educadores(as) sociais de rua, que gentilmente me acolheram e a mim confiaram parte de suas biografias.

Nunca os esqueci. Eram alegres, impulsivos, inteligentes, teimosos e, por vezes, agressivos. Mas diziam que me “consideravam”, porque eu era uma “chegada”. Suas histórias fugiam ao padrão, assim como eles. Viviam no limiar da vida. Muitos se foram muito jovens ainda. Deveriam ter me ouvido como os ouvi. Eram meninos invisíveis que, com suas histórias, me fizeram repensar o sentido da educação. Queridos Jairo, Francisco, Paulo, Leonardo: suas existências não foram em vão. Mantenho viva a disposição de construir um modelo de educação que dê sentido à vida e que não se aparte dela. Muito obrigada.

“Maíde”... “Preta, preta, pretinha”. Palavras que me recordo como uma música. Era como meus dez irmãos me chamavam quando eu era criança. Brincando, entre perdas e ganhos, chegamos. Manim, Maninha, Assunção, Davanir, Nelcir, Luzia Filha, Lúcia Betânia, Frank, Diny e Alex: Obrigada pela torcida e pela força.

À **matriarca** Luzia Chaves dos Santos. Feminista de primeira hora, ensinou-me que a vida só nos dá a opção de sermos fortes. Obrigada, mamãe, pelo seu exemplo de vida!

Agradeço a todos os meus amigos do Dinter. A convivência muito próxima com o grupo e com cada um deles me fez aprender a descobrir o melhor no universo que é cada pessoa.

Alegria e alto astral são essenciais nas caminhadas da vida. São duas características perfeitamente encontradas em Marta Rochelly Ribeiro Gondinho e em Christiane Pançardes, amigas com as quais tive o prazer de conviver durante o Dinter.

Agradeço aos integrantes do Programa de Estudos e Documentação Educacionais e Sociais (PROEDES) da UFRJ. Foi gratificante a troca de experiências e de conhecimentos proporcionada pelos diferentes pesquisadores e suas diversas temáticas;

À Solange Rosa Araújo, nosso raio de sol, em nome de quem agradeço a todos os funcionários da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Não poderia deixar de me reportar a uma situação que me chamava muito a atenção e que, mais do que deixar intrigada, deixava-se constrangida: as questões étnicas que se perpetuam na divisão social de trabalho. A maioria dos funcionários em ocupações que não exigem formação intelectual elevada (portaria e serviços de limpeza) era formada por negros. Tal situação chama-me à responsabilidade de fortalecer minha identidade de mulher negra e colocar meu título como contraponto a essa condição histórica. Deixo aqui meus agradecimentos a todos esses funcionários da UFRJ, que me acolhiam de forma simpática todos os dias.

Aos insígnos professores que compuseram a banca avaliadora, que gentilmente se dispuseram a avaliar este trabalho;

Agradeço, em especial, aos amigos-anjos, companheiros virtuais que nas noites silenciosas estiveram ao meu lado, dialogando sobre minhas dúvidas e inquietações. Com eles, militantes de causas sublimes, reaprendi que *Christo Nihil Praeponere!* Muitos deles, que nem conheço pessoalmente, representaram o sinal da presença de Deus em minha vida.

A racionalidade dos tempos modernos **não** foi capaz de nos roubar a fé que existe em um Ser acima nós, que tudo vê, tudo pode e está em todos os lugares, é justo e se manifesta das mais diferentes maneiras em nossas vidas. Hora, então, de agradecer a Deus e à Nossa Senhora, que caminham comigo sempre.

As adversidades nos ensinam por onde não devemos ir e em que devemos nos fortalecer. Até por elas, obrigada.

“Não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida.” (Edgar Morin, 1997).

SANTOS, Marilde Chaves dos. **SE ESSA RUA FOSSE MINHA... TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES SOCIAIS DE RUA EM TERESINA (PI) NAS DÉCADAS DE 1980 A 2000.** Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa, inscrita no campo da História da Educação, versa sobre trajetórias de educadores sociais de rua em Teresina. Partiu da hipótese de que há indícios do alargamento de formas escolares nas práticas desenvolvidas pelos educadores sociais de rua. Tem como objetivo geral compreender o processo de constituição do educador social de rua e o lugar ocupado por ele em relação à compreensão das necessidades educativas da sociedade teresinense, em suas diversas formas, nas décadas de 1980 a 2000. Teve por base teórico-metodológica os pressupostos da Micro-História combinados com recursos da História Oral. Utilizou como fonte: depoimentos, atas, notícias de jornais, impressos e outros documentos. No recorte temporal estabelecido, constata, na trajetória dos educadores sociais, a mediação da Igreja Católica, dos Movimentos Sociais e do Estado como elementos que ajudaram a constituir a identidade da função, num processo em que questões individuais e sociais se inter cruzaram. Nesse percurso, a educação nas ruas nasce como resultado de ações pastorais, mas, aos poucos, assumem feições mais sociais, políticas e técnicas. O fazer educativo nas ruas caracterizou-se por sua natureza dinâmica, interdisciplinar e provisória, mas isso não fez dele uma prática educativa espontânea ou desprovida de objetivos. Ao realizarem a função de educar nas ruas, os educadores sociais operaram com tempos e espaços específicos, criaram dinâmicas próprias, ativando saberes e conhecimentos adquiridos na prática, na socialização entre os pares ou por meio de capacitações. Atuando em meio às condições materiais e simbólicas peculiares, os educadores sociais de rua desenvolveram estratégias que os permitiram superar adversidades e construir relações numa configuração em que se exigiram novas formas de sociabilidades próprias do processo de urbanização da cidade de Teresina. Pelo que foi analisado, esses educadores, ao desenvolverem suas práticas nas ruas, tomaram como parâmetros as formas escolares, mas as ultrapassaram, em um processo dialético que criou base para uma Pedagogia Social.

Palavras-chave: História da Educação. Trajetórias. Formas escolares. Educador Social de Rua. Pedagogia Social.

SANTOS, Marilde Chaves dos. **SE ESSA RUA FOSSE MINHA...** TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES SOCIAIS DE RUA EM TERESINA (PI) NAS DÉCADAS DE 1980 A 2000. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ABSTRACT

This study, registered in the field of History of the Education, dissects the street social educators' paths in Teresina. It emerged from the hypothesis that there are indications of the broadening of the school format in the practices developed by the street social educators. It collated as general objective: To understand the constitutive process of the street social educators and their position in relation to comprehending Teresina's society educational needs, in its varied forms, in the decades of 1980's to 2000's. This study's theory-methodological basis was the Microhistory presupposition combined with Oral History resources. It used testimonies as source and news reports, printing and other documents as information records. During the established time frame, we noted the mediation of the Catholic Church, Social Movements and Government as a key help to build the street social educators role's identity, through a process where social and individual questions met one another. In this journey, street education rises as a result of pastoral activities, although gradually acquiring more social, political and technical features. The educational doing on the streets is marked by its dynamic, interdisciplinary and temporary nature. Nonetheless, it is neither a spontaneous educational practice nor it lacks goals. By performing their educational role on the streets, the social educators worked in specific time and space, developed their own dynamics, inducing knowledge acquired by experience, either socialising with their peers or through training. Working around peculiar material and symbolic conditions, the street social educators developed strategies that allowed them to overcome adversities and establish relationships in an environment that required new ways of sociability particular to Teresina city's urban process. From what was analysed, these educators when developing their own practices on the streets, used the school format as a parameter, however they surpassed it in a dialectic process creating the foundations for a Social Pedagogy.

Keywords: History of the Education. Paths. School format. Street Social Educators. Social Pedagogy.

SANTOS, Marilde Chaves dos. **SE ESSA RUA FOSSE MINHA... TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES SOCIAIS DE RUA EM TERESINA (PI) NAS DÉCADAS DE 1980 A 2000.** Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RÉSUMÉ

Cette recherche, inscrite dans le domaine de l'Histoire de l'Éducation, traite des trajectoires des éducateurs sociaux des rues à Teresina. Elle a surgi d'hypothèse qu'il y est l'élargissement des formes scolaires dans les pratiques développées par les éducateurs de rue. Il a pour objectif général de comprendre le processus de formation de l'éducateur social de la rue et la place occupée par elle par rapport à la compréhension des besoins éducatifs de la société de Teresina, sous ses diverses formes, de 1980 et 2000. Sa base théorique et méthodologique c'est la présupposition Micro-Histoire combinées avec des ressources de l'Histoire Orale. Utilisé comme source: dépositions, minutes, notices des journaux, imprimé et autres documents. Le délai prescrit, vérifié, la trajectoire des éducateurs sociaux, la médiation de l'Eglise Catholique, les Mouvements Sociaux et l'État comme des éléments qui ont contribué à former l'identité de la fonction, un processus dans lequel les problèmes individuels et sociaux ont croisements. En cours de route, l'éducation dans les rues nés à la suite des actions pastorales mais progressivement assumer plus de fonctions sociales, politiques et techniques. L'éducation dans les rues caractérise par sa nature dynamique, interdisciplinaire et provisoire, mais cela ne lui a pas laissé de pratique éducative spontanée ou dépourvue des objectifs. Pour effectuer la fonction d'éduquer dans les rues, les éducateurs sociaux actionnés à des moments et des lieux spécifiques, ont créé leur propre dynamique, ce qui permet la connaissance et l'expertise acquises dans la pratique, la socialisation entre pairs ou par la formation. Travailler au milieu des conditions particulières matérielles et symboliques, les éducateurs sociaux des rues ont élaboré des stratégies qui leur ont permis de surmonter l'adversité et construire des relations dans un cadre dans lequel ils ont exigé de nouvelles formes de sociabilité posséder le processus d'urbanisation de la ville de Teresina. De ce qui a été discuté, ces éducateurs de développer leurs pratiques dans les rues, prises comme paramètres les formes scolaires, mais dépassé dans un processus dialectique qui a créé la base d'une Pédagogie Sociale.

Mots-clés: Histoire de l'Éducation. Trajectoires. Formes scolaires. Éducateur social de rue. Pédagogie sociale.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASA – Ação Social Arquidiocesana
CASA – Complexo Social do Adolescente
CEASA – Companhia de Abastecimento S/A
CEB – Comunidade Eclesial de Base
CELAM – Conselho Episcopal da América Latina
CEPAC – Centro Piauiense de Ação Cultural
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
CESC – Centro de Estudos Superiores de Caxias
CIACA – Centro de Integração de Atendimento à Criança e ao Adolescente Vítima
CIAMF – Centro de Atendimento ao Menor e à Família
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COHAB – Companhia de Habitação do Piauí
COMVAP – Companhia Agroindustrial do Vale do Parnaíba
CTR – Centro de Triagem e Recuperação
DSPM – Delegacia de Segurança e de Proteção ao Menor
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ESR – Educação Social de Rua
FAMCC – Federação das Associações de Moradores e Conselhos Comunitários
FAMEPI – Federação das Associações de Moradores do Estado do Piauí
FBN – Fundação Biblioteca Nacional
FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
ICAR – Igreja Católica Apostólica Romana
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social
MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MS – Movimentos Sociais
MST – Movimento dos Sem Terra
ONG – Organização Não Governamental
PJ – Pastoral da Juventude
PJMO – Pastoral da Juventude do Meio Operário
PMT – Prefeitura Municipal de Teresina

PO – Pastoral Operária

SAM – Serviço de Atendimento ao Menor

SASC – Secretaria de Assistência Social e Cidadania

SEMCAD – Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEMTASC – Secretária Municipal do Trabalho, Assistência Social e Cidadania

SEPLAM – Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação

SERSE – Serviço Social do Estado

TL – Teologia da Libertação

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFPI – Universidade Federal do Piauí

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

Tabela 1 – População de Teresina de 1960 a 2000.....	92
Tabela 2 – IDHM no Piauí e no Brasil (1990-2010).....	216

QUADRO

Quadro 1 – Origem dos educadores sociais	106
--	-----

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa do Centro-Sul de Teresina e parte da cidade de Timon (MA)	93
Imagem 2 – Chegada de migrantes à cidade de Teresina, publicada no Jornal O Dia, 26 de janeiro de 1990	97
Imagem 3 – Reportagem do jornal O Dia, de 29 de março de 1990	100
Imagem 4 – Trechos do depoimento do I Tribunal do Menor, 1987.....	102
Imagem 5 – Jornal O Dia 6/7 de janeiro de 1991	105
Imagem 6 – Campanha da Fraternidade 1987	134
Imagem 7 – Adolescentes no centro de Teresina, em 1990	172
Imagem 8 – Momento de lazer com os educandos.....	194
Imagem 9 – Educadoras sociais de rua trabalhando na praça com um grupo de crianças	197
Imagem 10 – Dupla de educadores sociais de rua atuando na área de Mercado Central de Teresina	198
Imagem 11 – Visita às famílias dos adolescentes atendidos pelo Serviço de Educação de Rua.....	200

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
A EDUCAÇÃO, SUAS FORMAS, SEUS ESPAÇOS E SEUS SUJEITOS	19
Das minhas memórias para as memórias dos outros	20
Um modo de ser docente da rede municipal de Teresina	22
Escola Municipal Nau Cidadã: experimentos educacionais entre a rua e a escola formal.....	27
A constituição de um objeto de pesquisa: imersões na teoria e na empiria	29
CAPÍTULO I	389
AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	39
1.1 O educador social na produção acadêmica brasileira: os sinuosos percursos da revisão bibliográfica	39
1.2 O educador social de rua em sua dimensão histórico-cultural	50
1.2.1 As fontes orais	51
1.2.2 As fontes documentais	54
1.2.2.1 Serviços mantidos pelos órgãos municipais	54
1.2.2.2 I Conselho Tutelar de Teresina	55
1.2.2.3 Secretaria Estadual de Assistência Social e Cidadania (SASC)	56
1.2.2.4 Arquivos da Ação Social Arquidiocesana (ASA) de Teresina	56
1.2.2.5 Arquivo Público do Piauí – Casa Anísio Brito	56
1.2.2.6 Arquivos referentes ao Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR)	57
1.3 O educador social de rua e a forma escolar: uma perspectiva teórica	57
1.3.1 Forma escolar	57
1.3.2 Educadores sociais de rua	62
CAPÍTULO II	68
EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO NAS RUAS DE TERESINA: NUANCES DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL	69
2.1 Educação como prática social: possibilidades diversas	69
2.2 Intervenção social e educação nas ruas de Teresina: linhas de atuação	71
2.3 Bases da educação social em Teresina e no Brasil	75
2.4 Educação social e suas múltiplas compreensões	78
2.5 O Educador Social como agente de novas práticas educativas	81

CAPÍTULO III	84
OS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA EM TERESINA: EM SUAS TRAJETÓRIAS, O DESVELAR DO AVESSO DE UMA CIDADE	85
3.1 Modernização, urbanização e educação	86
3.2 Teresina, a cidade desejada	91
3.3 A cidade nua	92
3.4 Os caminhos das favelas	99
3.5 A cidade educada	104
3.6 Nos caminhos da cidade, o desabrochar do educador social de rua	109
CAPÍTULO IV	118
O PAPEL DA IGREJA CATÓLICA NA CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL EM TERESINA (PI)	119
4.1 A Encíclica <i>Rerum Novarum</i> e a Doutrina Social da Igreja	122
4.2 O Concílio Vaticano II e a “modernização” da Igreja	126
4.3 A Teologia da Libertação e a ICAR na América Latina e seus reflexos em Teresina	129
4.4 As Comunidades Eclesiais de Base e as Pastorais Sociais	132
4.5 A Ação Social Arquidiocesana (ASA) em Teresina	137
CAPÍTULO V	141
AS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E A MILITÂNCIA DOS EDUCADORES SOCIAIS: O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL DE RUA EM TERESINA	141
5.1 Do individual para o social: a militância e a constituição da identidade social de educador de rua	142
5.1.1 A zona sul de Teresina como local de irradiação dos Movimentos Sociais e como laboratório da educação social de rua	144
5.2 A Comissão de Voluntários Pro-Meninos de Rua e MNMMR como mediadores de processos sociais de construção de identidades	148
5.3 A relação com o outro: redes de sociabilidade dos educadores sociais de rua	160
CAPÍTULO VI	165
O ESTADO ENTRA EM CENA: POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA E O EDUCADOR SOCIAL DE RUA	165
6.1 O Estado e as políticas públicas voltadas para as crianças e os adolescentes no Brasil	166
6.2 As políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes no Piauí	173
6.3 Os projetos do Governo Estadual nas memórias dos educadores	175

6.4 Projetos ligados aos movimentos sociais	178
6.5 Projetos ligados à Igreja Católica: as parcerias com o poder público municipal.....	181
CAPÍTULO VII.....	188
ENTRE O VIVIDO E O CONCEBIDO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE NOVOS AGENTES EDUCATIVOS EM TERESINA	189
7.1 A utilização do tempo e do espaço na rotina dos educadores sociais de rua.....	192
7.2 Saberes e conhecimentos na vivência dos educadores sociais de rua.....	199
7.3 A formação e os fazeres dos educadores sociais de rua	201
7.4 A circularidade dos saberes e a mediação dos educadores sociais de rua.....	205
CAPÍTULO VIII	210
O LOCAL COMO POSSIBILIDADE DE ANÁLISE: A TRAJETÓRIA DOS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA E AS CONDIÇÕES MATERIAIS E SIMBÓLICAS DE PERTENCIMENTO A UM ESTADO E A UMA REGIÃO	211
8.1 O Piauí como Nordeste e como sertão	215
8.2 O sertão na historiografia piauiense.....	219
8.3 Condições objetivas e produção de identidades.....	223
8.4 Trajetórias tecidas entre as condicionalidades e as possibilidades individuais e sociais	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS	242
APÊNDICES.....	254
Apêndice A – TCLE	255
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....	257
APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO	258
APÊNDICE D – OFÍCIO À SEMTASC	260

APRESENTAÇÃO

A EDUCAÇÃO, SUAS FORMAS, SEUS ESPAÇOS E SEUS SUJEITOS

Antes de estudar a história, estude o historiador;
antes de estudar o historiador, estude seu meio
histórico e social. (CARR, 1985, p. 41).

Investigar a educação, em seus múltiplos processos, encanta e desafia devido à amplitude de seu alcance, de seus conceitos e de seus sujeitos. Ultrapassando o sentido restrito de escolarização, em qualquer contexto em se faz alusão à educação, ela se configura como uma prática que se propõe a socializar indivíduos e a servir de instrumento para a promoção humana.

Concebendo a educação dessa maneira, e tendo como suporte um longo percurso como professora, assolavam-me inquietações sobre como uma prática humana, coletiva e informal, chegou a um nível de institucionalização e de formalização tal, ao ponto de se constituir como um sistema e de cristalizar uma forma, a escolar, como hegemônica. Observando o emaranhado de relações que formam as sociedades contemporâneas, surgem reflexões sobre a quem cabe o ato de educar e que lugar a educação ocupa dentro das configurações sociais. Outra questão que, continuamente, me surge, é entender de que maneira a sociedade se utiliza da educação para resolver suas crises.

Essas preocupações, embora de cunho individual, têm repercussão social, uma vez que, por suas finalidades, a profissão de professor presta um serviço público que coloca em ação um projeto de engenharia social de uma cidade, de um estado e de um país. Dessa maneira, tentando compreender os problemas locais que afligiam meu fazer docente, dentre elas o fato de perceber que a escola, tal como ela funcionava, não era capaz de atender a todos os que a ela tinham direito, é que meu olhar se encantou pelo fazer de um grupo de atores sociais, que embora não fossem professores, mostravam-se capazes de realizar o que a escola formal não conseguia: educar crianças que estavam na rua.

Partindo de meu lugar de professora¹, volto meu olhar para a cidade de Teresina (PI), cujo processo de urbanização, por motivos conjunturais, dá-se com maior intensidade, notadamente a partir dos anos de 1980. E esse processo expressa nas crianças de rua os

¹ Optei por escrever esta apresentação em primeira pessoa do singular por tratar de narrativa de minhas experiências pessoais nos campos escolar, acadêmico e profissional que estão relacionadas à pesquisa. Contudo, os demais capítulos estão escritos na primeira pessoa do plural.

subprodutos de seus problemas socioeconômicos. Diante da perplexidade de lidar com essa nova realidade, a cidade vê com curiosidade uma das saídas encontradas para a questão: a atuação dos **educadores sociais de rua**.

É esse grupo de atores sociais, cuja ação educativa se dava nas praças, nas ruas e nos mercados de Teresina que me disponho a investigar, buscando compreender as necessidades educativas da sociedade teresinense entre as décadas de 1980 e 2000, por meio do processo de constituição do educador social de rua e do lugar ocupado por ele. Isso requer analisar a educação sob a perspectiva de outras formas, outros espaços, outros atores e outras práticas, bem como desvelar as redes de relações pela mediação desses atores. Para tanto, recorrendo às minhas memórias, iniciarei narrando como minha experiência como pessoa e como professora constituiu o objeto da pesquisa que ora me ocupa.

Das minhas memórias para as memórias dos outros

Ao refletir sobre minha trajetória como professora, percebo que ela se apresenta parecida com a de tantas outras trajetórias docentes da cidade de Teresina e das regiões circunvizinhas, dadas as condições sociais, geográficas e culturais que nos forjaram como professoras. Assim, questões como influência familiar, a representação do trabalho com séries iniciais como feminina, reflexos da Lei 5692/71, no que diz respeito à profissionalização do antigo ensino de segundo grau, são dimensões que tornam coletivas as características de uma trajetória pessoal, da mesma maneira que condições coletivas se refletem em histórias individuais. Dessa forma, narrar um percurso pessoal é, ao mesmo tempo, explicitar traços gerais da profissão de professora e justificar os motivos pelos quais me interessei em estudar os educadores sociais de rua.

Ao recordar minha vida familiar, revejo traços de uma cultura, a nordestina, em que a prole era numerosa. Sou a quinta filha de uma professora primária e de um funcionário público considerado culto, que nos incentivava a declamar poesias e que era responsável por resolver querelas entre vizinhos, quando necessitasse de acordos escritos. Assim, muito cedo me encantei pelas possibilidades que o domínio da escrita proporcionava.

Entre essas possibilidades estavam, também, ler as revistas em quadrinhos do meu irmão e as fotonovelas das minhas irmãs. Dessa forma, a leitura surgia como uma das brincadeiras de criança que só faziam sentido se realizadas de forma coletiva. Por isso, logo que mamãe me alfabetizou, tomei para mim a incumbência de alfabetizar meus cinco irmãos mais novos, pois assim poderíamos ter acesso juntos aos escritos que circulavam em nossa

casa: fotonovelas, revistas em quadrinhos, romances, cordéis, livros didáticos e o catecismo, que eu repetia com meus irmãos tal como qual aprendia com as freiras.

Foi assim, brincando, que me tornei professora. Primeiro dos meus irmãos, depois salvando algum vizinho da reprovação, para depois atuar numa escolinha de dever de casa, até ser convidada para substituir uma professora do segundo ano numa escola comunitária.

Por isso, ao terminar meu ginásio não tinha o menor desejo de cursar a Escola Normal Regional de Caxias, como assim fizeram minhas três irmãs mais velhas (e depois as três mais novas). Eu acreditava que já possuía os conhecimentos, as habilidades e as experiências necessárias para dar aulas, pois, além disso, era boa aluna e cresci ajudando minhas irmãs a confeccionarem álbuns seriados, cartazes de prega, cartazes com figuras, álbum de observação de desenvolvimento de crianças, materiais didáticos considerados “modernos” para o ato de ensinar da época. Existia, porém, outro fator que contribuía para minha reserva em cursar o magistério, que era a representação de solteironas dada às professoras primárias.

Mas fui convencida do contrário pela minha mãe, sob o argumento de que o curso de magistério possibilitava acesso rápido ao mercado de trabalho, além de ser ótimo para mulheres, pois possibilitaria conciliar trabalho com tarefas domésticas.

Nesse meio tempo, duas influências docentes foram muito importantes: Jaime, meu professor de História e a diretora da Escola Monsenhor Frederico Chaves, a antiga Escola Normal Regional de Caxias (MA), na qual eu estudava. O primeiro me seduzia com as “incursões” pela Idade Média e Moderna, bem como pelas excursões pelos espaços históricos de minha cidade e pelos frequentes diálogos que mantínhamos sobre temas que ele estudava no Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), onde ele cursava licenciatura curta em História. Por intermédio dele, adentrei pela primeira vez num ritual de colação de grau que me fascinou e me despertou o interesse em vivenciar o cotidiano da academia. A outra foi a professora Walquíria, que era, ao mesmo tempo, diretora da escola onde eu estudava e do CESC/UEMA. Ela premiava os melhores alunos da escola com cursos de extensão promovidos pela Universidade.

Professora Walquíria era para nossa turma uma espécie de fada madrinha: culta, acessível e disposta a engajar os melhores alunos a continuar estudando. Ela e seu esposo, filósofo, pareciam dar continuidade à cultura erudita da qual a cidade era afamada, por ser terra de poetas como Gonçalves Dias e Coelho Neto.

Professor Jaime era a alegria e a irreverência em forma de pessoa. A disciplina de História lhe caía bem, porque por meio dela ele poderia se rebelar e fugir do modelo de mestre distante do aluno que alguns mantinham. Jaime deixava até os mais tímidos, como eu,

à vontade para qualquer questionamento e até para sugerir como deveriam ser nossas aulas. Havia certo preconceito dos outros em relação a ele, mas os alunos o amavam.

É interessante destacar que, em Caxias, a UEMA fica localizada no Morro do Alecrim, então, na época, a expressão “subir o morro” significava também ascender intelectualmente. Destaco que o Morro do Alecrim tem uma importância histórica e simbólica para os caxienses. Foi nesse local, antes denominado Morro das Tabocas, que ocorreram as batalhas da Guerra da Balaiada, revolta popular maranhense ocorrida durante o Período Regencial. Lá estão edificadas as ruínas do quartel general dos balaios e, ao lado, foi erguido o Memorial da Balaiada.

Embora eu estivesse envolvida com o Centro de Estudos Superiores de Caxias, foi em Teresina, situada a 60 km, que abriram os primeiros concursos públicos para professores do magistério primário, o que me levou a mudar de cidade e a prestar vestibular para outra universidade, que estava iniciando: a Universidade Estadual do Piauí (UESPI). No ano seguinte à conclusão do meu curso normal, ingressei como professora das redes públicas municipal e estadual da cidade de Teresina e, após um ano, em 1988, fui aprovada para o curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí.

Em meados da década de 1980 já se começava a discutir as formas de acesso ao serviço público, que deixava de ser via nomeação por indicação para ser por concurso, ainda raros. Por isso, foi considerada uma grande oportunidade de empregabilidade haver dois concursos para a carreira de magistério ao mesmo tempo, tanto na esfera municipal como na esfera estadual. Ainda assim, os concursos eram vistos com desconfiança, pois era comum os resultados serem fraudados.

Um modo de ser docente da rede municipal de Teresina

Na década de 1980, a rede municipal de ensino de Teresina ainda era pequena e atendia mais à zona rural, onde a maior parte dos professores era leiga. O concurso de 1986-1987 foi o primeiro da rede e o que fez com que entrassem os professores de fato qualificados com a habilitação mínima exigida. A rede estadual já era mais bem estruturada, com escolas melhor aparelhadas e capazes de dar aos professores melhor *status* do que os da rede municipal, situação que se inverte nas duas décadas seguintes. Ainda assim, o professor de primeira à quarta série era discriminado em relação ao professor secundarista, que possuía um salário maior, carga horária menor e não se sentia igual àquele.

Durante o início do meu percurso como professora-estudante, alguns acontecimentos merecem destaque: primeiro, o fato de que, logo que tomei posse como professora da rede estadual, deparei-me com a greve de professores de 1988/89, ocasionada pelo desmonte da escola pública, promovido pelo Governo Alberto Silva. O contato com o movimento sindical me fez ver outra dimensão do trabalho docente, outras formas de gestão e outras maneiras de formação.

Esse princípio de engajamento político me aproximou do movimento estudantil, no qual fui membro do Centro Acadêmico de Pedagogia, e da participação em todos os congressos do curso nos quatro anos em que ele durou. Num desses congressos, conheci a experiência de educação popular do Bairro Bengui, na cidade de Belém (Pará), ligada à Igreja Católica e que visava a educação de populações periféricas do município.

Recentemente, tive acesso ao texto da professora Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho (2005), em que ela resgata, pela perspectiva da Antropologia Cultural, a experiência da Escola de Bengui. Por ter participado como estudante de Pedagogia dessa experiência, a autora faz considerações sobre o contexto sócio-histórico da época em que a experiência se desenvolveu, quais seus atores, como ela funcionava e ressalta, ao lado da crise econômica que marcou a década e seus efeitos, a presença dos movimentos sociais neste cenário, notadamente ligados à Igreja Católica, por meio do Projeto Movimento Emaús e o papel que eles representaram no processo de redemocratização do país.

Rever o contexto social e educativo do período sobre o qual me debruço, a partir da experiência da autora em destaque, reforça algumas percepções particulares. Primeiro do desejo, por parte de setores da sociedade de realizar inclusão social e que esta inclusão teria como uma das vias preferenciais o acesso à escola. Desta forma, autora situa, a escola como a vivência de uma experiência democrática, uma vez o processo de gerenciamento escolar contava com a participação de vários setores, inclusive da própria comunidade beneficiada. Segundo porque os objetivos da Escola de Bengui antecipavam pautas da educação da década seguinte. Assim, ideias como ideias como: “[...] o estudante como sujeito de sua própria aprendizagem [...]” e “[...] formação do(a) cidadão(ã) crítico (a), autônomo (a) e independente [...]” (CARVALHO, 2005, p. 83), que fizeram parte dos objetivos contidos no Projeto Político-Pedagógico da escola, só na década de 1990, passariam a fazer parte do vocabulário da educação no Brasil mais intensamente.

Nessa experiência, narrada agora de forma acadêmica, Carvalho (2005) põe em destaque o papel dos educadores sociais do Movimento Emaús, com a característica distintiva

de atuarem nas ruas como mediadores entre as crianças e a sociedade, sendo interlocutores daquelas.

Por isso, ao realizar o trabalho de conclusão da disciplina História da Educação Brasileira, optei por estudar a educação das populações marginais no decorrer da História do Brasil. Ressalvo que a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) ainda tinha sua ação centrada apenas na dimensão do ensino, o que deixava as atividades de pesquisa parecerem ensaios. Então, realizei um estudo de revisão bibliográfica, a partir do qual percebi que, em raras situações, negros, indígenas e brancos pobres tinham acesso às primeiras letras, sempre pelo viés da caridade ou da formação para o trabalho.

A pesquisa teórica me levantou o interesse de saber como o município de Teresina lidava com a questão, o que me levou a conhecer o trabalho de educadores de rua, orientados pela Pastoral do Menor, uma atividade que envolvia arte, ludicidade e educação e que acontecia em espaços públicos, com profissionais desenvolvendo, entre outras, atividades artísticas. Retornando à literatura, hoje compreendo que foi nesse período que a Educação Social de Rua começava a se desmembrar da Educação Popular e ter um estatuto próprio (GRACIANE, 1999).

Para conciliar estudo e dois turnos de trabalho, tive que criar estratégias que reduzissem minha carga-horária, por isso, consegui dar aulas de 5ª a 8ª séries, ocasião em que assumi as disciplinas de História Geral e de História do Brasil. Assim, ser professora-estudante me deu a possibilidade de pensar, a partir da prática, as experiências educacionais que vivi: Educação rural, Educação de Adultos, educação de 5ª a 8ª séries, séries iniciais, entre outros.

Ao me formar em Pedagogia, fui professora substituta no Centro de Estudos Superiores de Caixas (CESC), *campus* da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), ao mesmo tempo em que fui convidada para participar como professora do Projeto Ler para Viver. O “Ler para Viver” foi proposto pela Prefeitura Municipal de Teresina, via Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), em convênio com a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e visava alfabetizar jovens e adultos em suas comunidades, tendo como ponto de apoio os equipamentos públicos ou comunitários como as escolas públicas, os mercados públicos, as lavanderias, os prédios de associação de moradores, entre outros. Contava com a equipe de assessores da UFPI (Professora Conceição Lages, Professora Telma Ferraz, Professor Antônio Ferreira Sobrinho), um grupo de coordenadores de núcleos composto por técnicos da SEMEC, por supervisores de sala (bolsistas da UFPI) e por professores da rede municipal. O

projeto objetivava alfabetizar jovens e adultos e capacitar educadores para atuar na área (LEAL *et al.*, 1996, p. 73).

Como tomamos por base a perspectiva pedagógica de Paulo Freire, nós tínhamos que ir às comunidades para organizar os grupos e eu fiquei responsável pelas turmas de crianças e de adolescentes da área da Central de Abastecimento.

A fundamentação teórica se apoiou, em especial, nas obras de Freire: “Alfabetização e Conscientização” e “Pedagogia do Oprimido”. Havia sido feito um levantamento estatístico que apontou grande quantidade de servidores analfabetos na Prefeitura Municipal de Teresina (PMT) e em quais secretarias e setores eles se encontravam. Aliado a esse levantamento, o grupo do projeto fez um cruzamento entre as vilas (são assim chamadas as favelas de Teresina) e os equipamentos sociais que poderiam agrupar turmas de alfabetização. Para ser implantado, contou com o auxílio de vários setores dos movimentos sociais e comunitários da cidade.

Esses auxiliaram na escolha dos locais onde deveriam ser montadas as salas, no contato com os possíveis alunos e na organização da metodologia, pautada no levantamento do universo vocabular dos “alunos” e nas práticas de alfabetização, baseadas na conscientização dos educandos para a transformação da realidade em que se encontravam. Foram agregadas também outras ações, como emissão de documentos para os que não tinham, e óculos para os mais idosos. Aos poucos, o projeto foi assimilando as concepções socioconstrutivistas de alfabetização, em especial de aprendizagem, de Vigostsky, e as de alfabetização de Emília Ferreiro, fazendo-se a adequação para a situação de jovens e de adultos, formatação que se manteve a partir de 1994. Os relatos dos resultados do projeto estão registrados no livro “Ler para viver: Alfabetização de jovens e adultos em discussão” (LEAL *et al.*, 1996).

Nesse projeto, eu pude experimentar uma forma diferente de lidar com o tempo, com o espaço, com os conteúdos e com a dinâmica de aulas, o que me levou a repensar o alcance das políticas de educação pública. Isso se deu, porque eu aprendi a sair do ritmo burocrático da educação formal, que tem um período para matricular alunos, um mês exato para começar as aulas, um horário fixo de quatro horas para iniciar e terminar o dia letivo, o que era impossível na situação de educação não formal.

As aulas ocorriam pela manhã, após os alunos descarregarem as frutas dos caminhões, numa área cedida pela associação dos feirantes. Mas, às vezes, era preciso juntar o grupo que estava disperso pela Central de Abastecimento de frutas e verduras de Teresina, a CEASA. Isso fazia com que as aulas começassem em função da hora em que os alunos terminassem o

trabalho. Nessa época, ainda havia apoio ao trabalho infantil, pois ao lado de onde as aulas aconteciam (num salão da associação de feirantes), havia um projeto social ligado ao Serviço Social do Estado (SERSE), que fornecia uniforme, alimentação e alguns cursos para os adolescentes. Foi nessa ocasião em que me dei conta de um contingente enorme de crianças sem moradia, que jamais tinham frequentado a escola formal e para os quais essa não responderia a contento, tal como estava estruturada.

Assim, a questão do espaço em que as aulas aconteciam me trazia estranhamento, por ser um espaço aberto, organizado de forma circular e em que os alunos entravam por indicação ou do Serviço Social do Estado ou por convite dos próprios alunos. Também não havia um conjunto de conteúdos pré-fixados, pois íamos levantando a partir do conhecimento que íamos tendo do perfil e das necessidades dos alunos. Mas vale ressaltar que havia planejamentos quinzenais e assessoria pedagógica semanal. Ainda assim, os alunos, para mim, eram o “outro”, o “estranho”, o “fascinante”, o “desconhecido.” E imaginei que a saída para conseguir desenvolver um bom trabalho seria por meio da Psicologia, por isso minha primeira especialização foi nessa área.

Na cidade de Teresina, a Igreja Católica, por meio da Ação Social Arquidiocesana (ASA) ainda prestava serviços de atendimentos educativos, sociais e de saúde, por meio de suas pastorais. Um dos eixos de atuação da Pastoral do Menor era o atendimento às crianças na rua. No final da década de 1990, a Prefeitura Municipal de Teresina começou a assimilar as funções da ASA no que diz respeito à educação das crianças de rua e, pressionada pelos educadores sociais, propôs-se a criar uma escola alternativa, que em a metodologia e a concepção de educação se aproximassem do trabalho dos educadores sociais (sob o acompanhamento desses), e que, ao mesmo tempo, incluísse os alunos no sistema formal de educação. A proposta era de formação de uma rede de atendimento à criança e ao adolescente em diversas áreas.

Recordo que essa rede de atendimento, organizada pelo projeto “Vem pra Casa, Criança”, contou com três linhas: na primeira, os **educadores sociais de rua** se aproximavam das crianças e trabalhavam com ela no espaço da rua. Na época, os estudos de Graciane (1999) serviram de suporte para fundamentar o projeto, uma vez que ela discute o objetivo e os fundamentos da possibilidade de educar nas ruas, que, em linhas gerais, era fazer o educando refletir sobre sua própria condição; a segunda linha de atuação era a da escola alternativa, onde o educando iria ter contato com uma educação que oferecesse continuidade à que ele recebera na rua – era a posição da Escola Nau Cidadã; e a terceira linha era a

preparação para o retorno à vida familiar, por meio da Casa de Punaré, casa-abrigo que fazia o acolhimento das crianças e dos adolescentes até que fosse realizada sua reinserção familiar.

Escola Municipal Nau Cidadã: experimentos educacionais entre a rua e a escola formal

A Escola Municipal Nau Cidadã fez parte da primeira rede de atendimento à criança e ao adolescente de rua de Teresina. Foi uma demanda dos educadores sociais de rua, uma vez que, ao conscientizar as crianças da importância do retorno para a escola, elas não conseguiam se incluir plenamente nas escolas regulares.

Para situar melhor a demanda por uma escola específica para crianças e adolescentes em situação de rua, apresentaremos dados referentes à escolarização de adolescentes e de jovens em Teresina entre as décadas de 1990 e 2000. Segundo dados da Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação (SEPLAM), em 1991, Teresina possuía 27,93% dos indivíduos de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental, e somente 39,92% dos jovens com 18 anos ou mais possuíam o ensino fundamental completo. No ano 2000, esse último indicador alcançou 48,71%. (TERESINA, 2014). Esses dados em números percentuais indicavam, então, para a existência de uma grande quantidade de adolescentes evadidos do sistema formal de educação e para uma grande distorção idade-série entre os que permaneciam no sistema.

Considerando números absolutos, de acordo com estudos realizados por Lima e Santos (2004), em 1991, a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD) realizou um cadastro de 1468 casos de crianças e de adolescentes em situação de rua. Outra contagem realizada em 1996, pelo mesmo órgão, contabilizou a existência de 3.297 crianças e adolescentes na mesma situação. Ainda que essas contagens não tenham se realizado com o rigor teórico-metodológico de uma pesquisa científica, os números levantados justificavam a criação de um mecanismo que se voltasse para atender a essas crianças e a esses adolescentes.

Por esse motivo, a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD) elaborou um projeto de escola experimental, que pudesse servir de laboratório para novas práticas educativas, que recebeu o nome de Escola Nau Cidadã² em alusão aos quinhentos

² Encontramos na literatura uma escola com propósitos semelhantes à da Nau Cidadã, que foi a “Escola Municipal de Educação Juvenil Tia Ciata”. Criada em 1987 na cidade do Rio de Janeiro, a escola foi oriunda do Plano Especial de Educação do primeiro governo Leonel Brizola. Foi idealizada por um grupo de educadores cujo objetivo era escolarizar adolescentes carentes e analfabetos, de forma asseriada e de acordo com o nível de aprendizagem que apresentavam ao chegar à escola. Fazia parte do projeto da escola oferecer outras atividades com o objetivo de

anos do Descobrimento do Brasil. A pretensão era de que a escola fosse mantida por meio de convênio entre a SEMCAD e a SEMEC, com a parceria da UFPI. A primeira instituição seria a responsável pelas atividades socioeducativas, como as oficinas e o apoio no contraturno, por meio da Casa de Metara³ e outras atividades de apoio à família. À SEMEC caberia a elaboração da proposta pedagógica e os recursos humanos, pedagógicos e administrativos. Caberia à Universidade as formações. Na prática, só os dois primeiros convênios foram firmados.

A escola funcionou de 2000 a 2010. A proposta pedagógica foi elaborada seguindo os objetivos do projeto de escola experimental e se constituiu numa experiência interessante de inclusão educacional, uma vez que seu público era formado por alunos em situação de risco, que, por alguma circunstância, encontravam-se na rua e que de imediato não se adaptariam à escola formal. Então, a escola caracterizou-se, entre outros aspectos, por ser a ponte entre as práticas educativas desenvolvidas na rua e as práticas de ensino-aprendizagem, tanto de aspectos cognitivos como de aspectos de convivência social. Cabia à escola munir os alunos dos conhecimentos escolares mínimos para que fossem capazes de adaptar-se à rotina de ambientes fechados, mas isso, por meio de atividades que envolvessem esporte, cultura, lazer e convivência social. Se os alunos eram outros, a implementação do projeto da escola requeria também outro tipo de professor em particular ou de educadores, se levasse em consideração que todos os funcionários da escola são educadores em potenciais.

Para tanto, foi elaborado um perfil de professor a ser selecionado para a escola, cuja ação era mediada pela experiência dos educadores sociais de rua, e a rotina de trabalho exigia a interface quase diária com a escola.

Já especialista em Psicologia Educacional, atuei como coordenadora dessa experiência, que muitas vezes ia à contramão da burocracia da SEMEC e da forma escolar vigente. Foi nessa experiência que convivi de perto com educadores sociais de rua, que tinham formação diversa e que atuavam em diversos espaços, como as ruas, os abrigos, em entidades de defesa de direitos, entre outros. O contato com essa realidade foi muito enriquecedora, pois, ao mesmo tempo em que a escola representava para os educadores a forma como eles gostariam de ver as crianças em contextos de rua ser incluídas no sistema educacional, a nós, professores, possibilitava entrar em contato com temas que são silenciados

atender as especificidades dos adolescentes atendidos. (Dados produzidos a partir do site <http://www.escolatiaciata.com>).

³ Instituição mantida pela Prefeitura Municipal de Teresina, responsável pelo desenvolvimento de atividades socioeducativas das crianças atendidas pelo projeto “Vem pra Casa, Criança”, que atendia as crianças no turno contrário ao da escola.

na escola: drogas, violência familiar, miserabilidade, entre outros, que eram levantados pelos educadores.

Foi também essa experiência de educação que me impeliu a aprofundar conhecimentos que, de alguma forma, colaborassem com práticas educativas inclusivas, o que me levou a desenvolver dissertação de mestrado na área de Políticas Públicas em Educação. Inscrita no campo de educação e diversidades, a dissertação teve por foco as crianças e os adolescentes em situação de risco. Partindo da percepção de que há uma representação social negativa sobre crianças e adolescentes em situação de risco, interessou-me discutir como essas representações influenciam no processo de inclusão escolar desse segmento.

Como, no mestrado, dediquei-me a compreender o objeto de atuação dos educadores sociais e o que a educação formal representa para eles, desperta meu interesse compreender o processo de constituição dessa nova categoria de educadores e o lugar ocupado por ela em relação à compreensão das necessidades educativas da população. Entendo que, para compreender esse processo, é necessário perceber as suas interfaces com instituições como a Igreja e os Movimentos Sociais, em especial no Nordeste, região sobre as quais se produziram diversos estigmas. Interessa-me entender, também, como a ação dessa categoria pode contribuir para se (re)pensar a forma escolar que temos hoje.

A constituição de um objeto de pesquisa: imersões na teoria e na empiria

Como apreender parte de uma realidade dinâmica e multifacetada e traduzi-la em um objeto de estudo? Que campo de investigação melhor responde às questões que surgiram das necessidades empíricas de anos de práticas pedagógicas? Que correntes teóricas melhor explicam o fenômeno do ponto de vista que eu gostaria de investigar? Que abordagem melhor captura seus aspectos empíricos? Questões que pareciam nebulosas no início do estudo da trajetória dos **educadores sociais de rua**, e que foram se resolvendo à proporção que eu confrontava teoria-realidade-teoria.

Ao tratar da construção de objeto de pesquisa nas ciências sociais, Bourdieu (1989, p. 26) chama a atenção para o fato de não haver necessidade de uma separação entre teoria e prática que leve à formatação de um objeto de estudo acabado. Ao contrário, ele sugere que a construção de um objeto não se produz de uma só vez, mas é um ato que se realiza aos poucos, por retoques sucessivos. É também o dialogar entre teoria e prática que vai delimitando as escolhas teórico-metodológicas que melhor apreendem o objeto em estudo.

Assim, na medida em que a categoria “educadores sociais” foi se constituindo como objeto de estudo, algumas reflexões e descobertas foram se impondo, na mesma proporção em que fui vasculhando a bibliografia existente sobre o tema e fazendo relação com a prática observada.

Em meio ao emaranhado de possibilidades que a temática do educador social de rua me suscitava, havia um fio condutor que atravessava todo o quadro que me dispus a montar, que era a educação e a forma que ela pode se apresentar nos diferentes contextos sociais. Assim, primeiro foi necessário (re)assumir a educação como uma prática social que ocorre independente de sua institucionalização. Daí, situar aqueles profissionais que atuavam nas ruas e nas praças de Teresina como educadores, nas décadas estudadas, considerando uma perspectiva mais ampliada de educação. Isso faz levantar uma discussão sobre o espaço onde a educação pode ocorrer, sua forma, seus atores.

Desse modo, surge a problematização acerca dessa temática: a quem cabe o direito e a responsabilidade de educar crianças e adolescentes? Embora formulado no final do Século XVIII, esse questionamento, conforme observou Nóvoa (1999), serve de ponto de partida para a discussão sobre a emergência de novos atores no cenário educativo, antes constituído no imaginário social em torno da figura do professor e com um local específico para ocorrer: a escola. Essas reflexões levam também à necessidade de diferenciar educador social de professor. Esses novos atores, ainda com uma identidade em construção, recebem diversas denominações, mas no ponto de vista proposto neste estudo, a opção é pela denominação “educador social de rua”.

Aparentemente simples e resolvida, a questão de quem educa está imbricada em uma série de outras indagações, que ficam mais bem entendidas se analisadas em conjunto. Elas dizem respeito ao que é educar e, no âmbito da perspectiva sócio-histórica, ao surgimento e à institucionalização de uma maneira específica de educar, a forma escolar. Requer ainda compreender o que levou a escola a ter centralidade entre as formas de educar ao ponto de ampliar-se a outros espaços de educação na sociedade contemporânea.

Numa visão diacrônica, tal como nos apresenta o autor supracitado, em texto no qual se remete à profissão docente no contexto da Europa Ocidental, a questão levantada pode ter como resposta: primeiro, à família; depois, à Igreja; e, por fim, ao Estado. Nesse processo, a educação deixa de se fazer por impregnação social e passa a ser institucionalizada. Dessa forma, é perceptível que, a partir dos séculos XVII e XVIII, ocorre uma tendência à escolarização e a escola passa a figurar como fator de modernização do Estado. Esse processo de estatização do ensino contribuiu para a profissionalização dos docentes, que doravante

serão funcionários do Estado, com todos os direitos e os deveres que isso implica e não mais grupos leigos religiosos (NÓVOA, 1999). Mesmo consolidada nas sociedades modernas e hegemônicas sobre as outras formas de educação, há uma insatisfação com a escola, o que, segundo Canário (2002), constitui-se num paradoxo. Como exemplo desse paradoxo, o autor observa que a crescente escolarização da sociedade se dá de forma concomitante com o agravamento dos problemas sociais, e, nesse caso, a escola não é capaz de cumprir sua missão de promotora da cidadania.

Nesse âmbito, a partir da segunda metade do Século XX, a figura do educador social de rua surge como agente de uma educação que a escola não foi capaz de oferecer a um público que sempre existiu, mas que, no Brasil, torna-se mais notório na década de 1970, que são as crianças em contexto de rua.

No Estado do Piauí, essa realidade também se fez sentir, em especial na cidade de Teresina, onde os problemas sociais urbanos foram agravados nas décadas de 1980 e 1990, em função do processo de migração das famílias do campo para a cidade. Embalada pelos movimentos sociais, produz um grupo de educadores que têm as ruas e as praças como espaços educacionais.

Do exposto, advém o seguinte problema de pesquisa: **Que condições favoreceram a constituição dos educadores sociais no cenário educativo de Teresina (PI), a partir da década de 1980?**

Longe de ser uma questão somente de cunho social e econômico, como aponta a maioria das análises, a emergência de educadores sociais se relaciona também ao fato de nossa sociedade estar tão escolarizada ao ponto de não conseguir pensar a educação a não ser a partir da forma escolar, aqui relacionada à forma de organização e de instituição da educação escolar (CANÁRIO, 2002).

À proporção em que houve aprofundando na literatura em busca de melhor delimitar o problema formulado, uma série de questionamentos foi se impondo e serviram de fio condutor para as leituras e para a proposição da metodologia de pesquisa. Estas questões foram organizadas nas seguintes formulações:

1. Em quais dimensões a educação social de rua se constitui numa das faces do alargamento das formas escolares, representando, ao mesmo tempo, rompimento com as tradicionais práticas de atendimento às crianças e aos adolescentes pobres no Brasil?
2. Como a Igreja Católica, os movimentos sociais e os órgãos públicos se inter cruzaram na trajetória do Educador Social de Rua em Teresina?

As questões aqui apresentadas direcionam às seguintes hipóteses: (1) há indícios, nas práticas desenvolvidas pelos educadores sociais de rua, do alargamento de formas escolares, mesmos que tenham sofrido adaptações; (2) em Teresina (PI), o educador social de rua se constituiu na intersecção da ação social da Igreja Católica, no bojo da mobilização dos movimentos sociais e da resposta do Estado à questão da criança de rua e que essa peculiaridade permite o exame do fenômeno em suas especificidades locais.

Essas questões fazem sentido se levados em consideração: o lugar que a escolarização ocupa nas sociedades contemporâneas; e, ao mesmo tempo, o processo de redemocratização presente no país, a partir da década de 1980, que permitiu a discussão de processos de educação de cunho mais popular. Apresenta-se, assim, como um movimento duplo, contraditório e nem sempre homogêneo, cuja compreensão é facilitada se considerarmos os sujeitos individuais e coletivos que estão emaranhados nas redes de relações que produzem determinados fenômenos.

Nesse cenário, a Igreja Católica, em particular, e outras igrejas cristãs, em geral, ocupam lugar de destaque, uma vez que ao encaminhar sua missão evangelizadora a uma espiritualidade mais social, contribuíram para a organização de grupos, de personagens e de novas práticas sociais. Da mesma maneira, a conjuntura social dos anos de 1980 permitiu a visibilidade de movimentos sociais, muito deles nascidos no seio da própria Igreja Católica, que, ao voltaram-se para os excluídos, exerceram pressão por respostas do Estado. Então, a educação social de rua consolida-se no bojo desses movimentos sociais e desse projeto de redemocratização do país.

São questões advindas do tema, quem norteiam o desenvolvimento do trabalho e que sugerem o seguinte objetivo geral: **Compreender o processo de constituição do educador social de rua e o lugar ocupado por ele em relação às necessidades educativas da sociedade teresinense, em suas diversas formas, entre as décadas de 1980 e 2000.**

Para alcançá-lo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- 1. Recuperar as trajetórias (pessoal, familiar, socioeconômica, político, religiosa) dos educadores sociais de rua em Teresina entre as décadas de 1980 e 2000;
- 2. Identificar o papel dos órgãos públicos – Secretarias de Assistência Social, Secretaria de Educação, escolas alternativas, bem como da Ação Social Arquidiocesana (ASA), entidade ligada à Igreja Católica, na constituição do educador social, e a relação deste com o Estado, bem como analisar o papel do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) nesse processo;

- 3. Entender como o educador social de rua constituiu seu corpo de conhecimentos específicos e como ele o mobiliza no seu campo de atuação;
- 4. Entender como a configuração local – em suas dimensões geopolíticas e econômicas, além de simbólicas – relaciona-se com a constituição do educador social de Teresina (PI).

No processo de apreensão desta temática, para convertê-la em objeto de estudo, foi possível perceber que ela se enquadra como um lugar fronteiro e escorregadio, pois possui interfaces com a educação, com a Psicologia Social, com o Serviço Social, com a Sociologia, dentre outros campos, advindo de sua natureza empírica. Nessa confluência de campos teóricos, é importante analisá-la em sua dimensão histórica. No campo dessa ciência, o diálogo com a História Cultural e com a História Social para, a partir daí, fundamentar as análises nos pressupostos da Micro-História.

Os estudos em História Cultural (SIRINELLI, 1998) são relevantes para a pesquisa, levando em consideração que os educadores sociais de rua são, de certa forma, mediadores culturais, que participam de uma rede de sociabilidade (familiar, sindical, religiosa, cultural, etc). É nesse emaranhado de interrelações que melhor percebemos como o educador se constitui e como o seu trabalho social dialoga com a escola formal e com a sociedade. Da História Social, foi aproveitada sua característica interdisciplinar, que possibilita a inclusão de novos problemas, temas e novas abordagens, nos quais se situa o objeto em estudo. Como nos encaminhamos cada vez mais para aspectos da trajetória e da vivência dos educadores sociais no seu fazer educativo, encontramos respaldo no emprego do jogo de escalas e da microanálise para inserir nosso estudo no campo da Micro-História.

Dado esse enfoque ao objeto, situamos o seu **recorte temporal entre 1987 e 2005**. Esse período de estudo é justificado por consideramos que as mudanças políticas ocorridas da década de 1980, resultantes do processo de redemocratização do país, aliadas à crise econômica que também marcou a década, produziu, em Teresina, um terreno propício para a sociedade civil manifestar-se por meio de várias ações que buscavam compreender as questões sociais que estavam postas.

Assim, a cidade de Teresina, perplexa ante a situação da criança pobre que revelava a face da exclusão, iniciou uma série de ações em defesa da criança e do adolescente. Entre eles, podemos destacar a criação da Comissão de Voluntários Pró-Meninos de Rua de Teresina (1984); a realização do I Tribunal do Menor (1987), um fórum que discutiu a problemática e traçou como um dos caminhos de superação a educação popular e a Campanha da Fraternidade de 1987, cujo tema era: Fraternidade e o Menor e que tinha por lema: “Quem

acolhe o Menor a mim acolhe”. Como gesto concreto de resposta da sociedade à campanha, foi criada, em 1987, a Pastoral do Menor de Teresina. A partir da criação dessa Pastoral, sob a coordenação da Ação Arquidiocesana de Teresina (ASA), teve início a ação de pessoas para atender às crianças que se encontravam nas ruas. Paralelo a esse grupo, pessoas ligadas ao MNMMR, fundado em Teresina em 1985, também desempenhavam essa mesma função, muitas vezes em parceria com a Pastoral do Menor.

Dáí o caráter peculiar dessa ação educativa: ter nascido por iniciativa da sociedade civil, embora com caráter religioso. Sua singularidade também reside no fato de ser uma versão local de ações similares que já ocorriam em São Paulo e em Belém, por exemplo. Fruto de uma ação religiosa, as primeiras pessoas a desempenhar essa função foram denominadas de Agentes Pastorais, uma vez que vinham, em sua maioria, do conjunto maior das Pastorais Sociais da Igreja Católica.

Na década de 1990, quando foram contratados pelos órgãos governamentais, passaram a ser chamados de Educadores Sociais de Rua.

Observamos mudanças no perfil, nos propósitos, na identidade e na denominação do grupo estudado em meados do ano 2000. Parte dessas mudanças se deu devido às políticas públicas de atendimento às crianças e ao adolescente, que se reorganizaram com a criação das redes de proteção e de promoção social, prevista na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), nº 8.742/93, e na Política Nacional de Assistência Social, aprovada pela Resolução nº 15/2004 do Conselho Nacional de Assistência Social. São políticas que se encaminham para a municipalização dos serviços de assistência social e que visam desfragmentar esses serviços. Destacou-se, entre as ações dessa política, a implementação do Serviço Único de Assistência Social (SUAS), em 2005.

Ao tratar de suas diretrizes a LOAS preconiza, em seu artigo 5º, as seguintes bases:

- I - descentralização político-administrativa para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e comando único das ações em cada esfera de governo;
- II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis;
- III - primazia da responsabilidade do Estado na condução da política de assistência social em cada esfera de governo (BRASIL, 1993).

Nesse caso, observamos que o trabalho de educação de rua passa a ser realizado preferencialmente pelo Estado e a se configurar mais como uma política da área assistencial e menos como uma questão educacional.

Ao tratar da organização dos serviços de assistência social, a LOAS determina, em seu artigo 23, criação de serviços de amparo voltados (i) às crianças e aos adolescentes em situação de risco, e (ii) às pessoas que vivem em situação de rua (BRASIL, 1993).

Os serviços de que trata o artigo destacado, estão mais bem especificados em uma nota acrescentada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, referente à Norma Operacional Básica do Sistema Único da Assistência Social (NOB/SUAS), aprovada pela Resolução nº 130, de 15 de julho de 2005, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) esclarecendo que:

Os Serviços são atividades continuadas, definidas no art. 23 a LOAS, que visam a melhoria da vida da população e cujas ações estejam voltadas para as necessidades básicas da população, observando os objetivos, princípios e diretrizes estabelecidas nessa lei. A Política Nacional de Assistência Social prevê seu ordenamento em rede, de acordo com os níveis de proteção social: básica e especial, de média e alta complexidade. (BRASIL, 2009).

A partir da implementação do atendimento em rede, o trabalho realizado pelos educadores sociais ganham maior abrangência, outra roupagem, outras finalidades e outros públicos, que não só as crianças e os adolescentes, mas todos os moradores de rua. O trabalho realizado pelo educador passa a ser considerado como serviço de proteção social, de acordo com a Norma Operacional Básica do Sistema Único da Assistência Social, aprovada pela Resolução nº 130 de, 15 de julho de 2005, do Conselho Nacional de Assistência Social, cujo espaço de atuação vai depender do nível de complexidade do caso atendido. Em decorrência da vigência da Lei, esses profissionais passam a ser denominados em Teresina de **Agentes de Proteção Social**.

A década de 2000 nos trouxe outra referência de corte, que vai à contramão da mudança do fazer e da identidade dos educadores sociais no Brasil, que foi o Projeto de Lei, nº 5346/2000 do Deputado Chico Lopes, que dispõe sobre a profissionalização do educador social e que, até a data desta pesquisa, tramita no Congresso Nacional. Consideramos essa lei como fruto de outro aspecto da questão da educação social de rua, que é capacidade de mobilização dos educadores sociais do Brasil como classe.

Embora saibamos que as mudanças ocasionadas por esses dois dispositivos legais não tenham sido automáticas, manteremos nosso estudo no limite de tempo entre 1987 e 2005, pelos motivos já expostos.

Delimitado o tempo, outra discussão a ser levantada diz respeito ao espaço a ser estudado. Pensar educação escolarizada nos remete de imediato aos espaços normatizados. E

isto nos leva a uma questão interessante: Teresina, na década em estudo, foi marcada por vários movimentos em defesa da cidadania e, entre eles, pela democratização da escola pública (BOMFIM, 1991). Mas, ainda assim, havia uma fatia da população que sequer se adaptaria à escola formal, mesmo que ela lhe fosse ofertada. É a essa população que se volta o trabalho dos educadores sociais, cujos espaços de realização de suas atividades eram os logradouros públicos de Teresina: suas ruas, suas praças, seus mercados e suas quadras de esporte.

Olhar a cidade de Teresina a partir desses espaços é como virá-la pelo avesso, pois, empiricamente, observamos que os espaços públicos das cidades do Século XX são locais de passagem e de dispersão, mas capazes de mostrá-la em seus dilemas e em suas crises. São os espaços onde as multidões se tornam o povo, como nas manifestações políticas; mas é também o espaço da solidão e do anonimato, em que o desconhecido choca e o que é comum torna-se despercebido.

Após termos discutido os elementos que justificaram a escolha deste objeto de estudo e após as primeiras inserções no campo empírico, organizamos nossas reflexões em dois capítulos, aqui utilizados como parte inicial da pesquisa em curso.

No Capítulo I, intitulado “**AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA**”, apresentamos o resultado de levantamentos em bancos de teses e de outras produções acadêmicas cujos temas e/ou objetos versem sobre o educador social de rua. Tratamos, ainda, das justificativas que nos levaram às bases teóricas e metodológicas que darão suporte à pesquisa em curso e descrevemos as fontes às quais já tivemos acesso.

No Capítulo II, denominado: “**EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO NAS RUAS DE TERESINA: NUANÇAS DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL**”, apoiados principalmente nos levantamentos bibliográficos das produções acadêmicas sobre a educação de rua, revisamos o percurso das práticas educativas realizadas fora da escola e suas principais vertentes de interpretação. A partir daí, localizamos as experiências desenvolvidas pelos educadores sociais como práticas de Pedagogia Social.

No Capítulo III, intitulado “**OS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA EM TERESINA: SUAS TRAJETÓRIAS E O DESVELAR DO AVESSO DE UMA CIDADE**”, reflexões sobre as relações entre os aspectos simbólicos da urbanização de Teresina e a produção de atores sociais encarregados de educar sujeitos para a convivência no modo de vida urbano.

No Capítulo IV, cujo título é **O PAPEL DA IGREJA CATÓLICA NA CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL EM TERESINA**, discutimos as

configurações que levaram a Igreja Católica a consolidar a opção preferencial pelos pobres, e a realizar um serviço de educação nas ruas de Teresina. Examinamos, também, os diversos momentos em que a instituição se fez presente na trajetória dos educadores sociais de rua. Analisamos o trabalho de educação junto às crianças nas ruas como estratégia de concretização nas novas diretrizes de evangelização da Igreja Católica.

O Capítulo V foi intitulado de **O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL DE RUA EM TERESINA**. Nele discutimos os movimentos sociais como sujeitos sociais e, em especial, como o MNMMR perpassou a trajetória dos educadores sociais de rua. Tratamos de como esse movimento contribuiu para a identidade do educador de rua e para a dimensão política das práticas de educação de rua.

Ao Capítulo VI, demos o título de **O ESTADO ENTRA EM CENA: POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA E O EDUCADOR SOCIAL DE RUA**. Nele, revisamos os encaminhamentos dados pelo Estado sobre o atendimento às crianças. Discutimos a influência nas políticas de atendimento a partir das práticas desenvolvidas pela Igreja e pelos movimentos sociais, e como os órgãos públicos, ao assumir a educação de rua, contribuem para a mudança na identidade dos educadores sociais de rua.

No Capítulo VII, intitulado **ENTRE O VIVIDO E O CONCEBIDO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE NOVOS AGENTES EDUCATIVOS EM TERESINA**, analisamos como os educadores sociais de rua, em suas vivências, utilizaram os tempos, os espaços e as técnicas, constituindo formas de educar nas ruas. Discutamos, ainda, como eles constituíram seu arcabouço de saberes e de conhecimentos. Aproveitamos esta oportunidade para refletirmos sobre as aproximações e os afastamentos dessas práticas educativas desenvolvidas nas ruas com as formas escolares em seu sentido *latu*.

Ao Capítulo VIII demos o título: **A TRAJETÓRIA DOS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA E AS CONDIÇÕES MATERIAIS E SIMBÓLICAS DE PERTENCIMENTO A UM ESTADO E A UMA REGIÃO**. Neste capítulo, o desafio foi o exercício de análises sobre as questões simbólicas presentes nas noções de Nordeste e de Sertão, contrapondo-as às reais condições materiais às quais o Piauí está submetido, como parte da região, e refletir como os educadores sociais mobilizaram suas estratégias dentro dessas condições. Isto nos exigiu um exame atento das produções intelectuais que identificam o que é ser piauiense.

Por fim, nas Considerações Finais, revisamos as hipóteses de trabalho, realçamos nossos achados e sintetizamos as discussões realizadas.

CAPÍTULO I

AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Este capítulo trata das perspectivas teórica e metodológica para a abordagem dos educadores sociais como objeto de estudo. Procura situar a proposta de pesquisa diante das produções acadêmicas recentes, por meio da consulta a banco de dados eletrônicos, identificando, em suas semelhanças e em suas diferenças, as contribuições que este estudo pode acrescentar ao entendimento da questão. Apresenta, ainda, discussões sobre as fontes de dados empíricos até aqui coletadas e as perspectivas teóricas de abordagem delas.

1.1 O educador social na produção acadêmica brasileira: os sinuosos percursos da revisão bibliográfica

Se, para nós, o conhecimento empírico, por conta das nossas vivências profissionais, apresenta-se como elemento facilitador da delimitação do objeto de estudo a ser pesquisado, o mesmo não ocorreu quando objetivamos delimitá-lo no campo teórico, por meio das produções acadêmicas. Acreditamos que as várias denominações dadas ao profissional que desempenha a função do grupo que estávamos enfocando bem como o fato de ser área ainda sem identidade definida e considerando as várias interfaces da temática, dificultou o retorno por buscas nos bancos de dados consultados. Isso foi verificado quando realizamos buscas eletrônicas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Periódicos da CAPES, na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), nas páginas do Google Acadêmico, no *site* Domínio Público e no *site* da Biblioteca Nacional.

Para realizar esse levantamento, primeiro usamos como filtro a expressão “educador social de rua”, objetivando conhecer o estado do conhecimento desse objeto de forma específica, uma vez que o que nos interessava era o profissional que realizava a atividade específica de atuar nas ruas. Como o retorno a essas palavras era pequeno, procuramos também por “Educação social de rua” e por “educador social”. Na busca, não fizemos restrição de períodos. Repetimos a pesquisa com as mesmas palavras-chave, sem aspas. Os levantamentos foram realizados de agosto a dezembro de 2014 e refeitos em março de 2015. Optamos primeiro por apresentar os resultados das consultas, para, depois, analisar o resultado das obras encontradas. Cabe lembrar que esses bancos de dados, com exceção do Google Acadêmico, só disponibilizam os trabalhos acadêmicos dos últimos cinco anos.

Ao acessarmos o Banco de Teses da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>, acesso em 30 de março de 2015), tivemos como retorno somente um trabalho acadêmico, a tese “Compreendendo as vivências e experiências produzidas na Educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua”, de autoria de Jacyara Silva de Paiva, de 2011.

Quando mudamos a palavra-chave para “Educação social de rua”, entre aspas, tivemos como retorno duas teses de doutorado, uma delas da autora citada acima. O resultado da pesquisa por **Educação social de rua** teve como resultado 42 trabalhos, sendo 18 na área de educação. No entanto, observamos que as palavras-chave procuradas compunham qualquer parte do corpo do trabalho, não se reportando necessariamente àquilo que nós desejávamos. Assim, dos 18 trabalhos que tivemos como retorno, somente se relacionava ao nosso objeto de pesquisa o de autoria de Jacyara Silva Paiva, já referenciado acima.

Diante desses resultados, realizamos a busca avançada refinando pelas palavras-chave (exato) e por área de conhecimento (educação) e não obtivemos nenhum registro como retorno.

Ainda no Banco de Teses da CAPES, ao utilizarmos a expressão **educador social de rua**, sem aspas, procedendo pela “busca rápida” e sem filtrar a área de conhecimento, encontramos como retorno seis trabalhos, dois deles na área de educação.

Dos voltados para a área de educação, um já foi citado, e outro, que se intitula “Práticas de Educadores como política de Assistência Social: Os Centros para crianças e adolescentes na cidade de São Paulo”, de Nayara Magri Romero, que será discutido posteriormente.

Quando realizamos o filtro por “palavra-chave”, por “área de conhecimento”, obtivemos como retorno “nenhum registro foi encontrado”. Buscamos, ainda, no mesmo banco de dados, pela palavra-chave “Educador social”, com aspas, e localizamos 16 resultados.

Consultamos o **Portal de Periódicos da CAPES** (<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez29.periodicos.capes.gov.br>), nas opções “buscar por assunto”, “buscar por periódicos” e “buscar por livros”. Na opção “buscar por assunto”, o termo “educador social de rua”, entre aspas, não exibiu nenhum resultado. Sem as aspas, retornaram 127 resultados, sendo 116 artigos, seis livros e cinco dissertações. Refinando essa busca para o idioma “português”, obtivemos 41 resultados, dos quais 34 eram artigos e três eram dissertações. Procedendo a leitura desses, constatamos que somente um tinha relação com a temática estudada, que foi o artigo “Dimensões psíquicas e sociais da criança e do adolescente em situação de rua”, de

Deise Matos do Amparo Menezes. Consultamos as dissertações e somente uma delas tinha relação com o tema: “Educador social: análise das representações sociais sobre a criança e o adolescente em situação de rua”, de autoria de Pedro Pereira dos Santos.

Para o termo “Educação social de rua”, entre aspas, tivemos o retorno de nove trabalhos, sendo dois artigos e uma dissertação, cuja publicação em diferentes canais pode ter causado a repetição dos resultados.

Na opção “buscar por periódicos”, com o filtro “a palavra exata”, o uso do termo “educador social de rua”, entre aspas, retornou e nenhum trabalho foi encontrado. Retirando as aspas e com o filtro “contém a palavra” também não houve retorno. Para o termo “Educação social de rua”, entre aspas, o mesmo aconteceu. Repetimos o mesmo procedimento para o termo “educador social”, com e sem aspas, e o resultado também foi o mesmo. Procuramos na opção “buscar livros” os três termos já referenciados, com e sem aspas e com o filtro “contém as palavras”, e, em todos os casos, não tivemos nenhum resultado.

Procuramos, ainda, no mesmo portal, na opção “buscar base”, sem restrições, nos mesmos termos, com e sem aspas. Nenhum registro foi encontrado para “educador social de rua”, nem para “Educação social de rua”, e tampouco para educador social.

No portal **SCIELO** (<http://search.scielo.org>), com data de acesso de 30 de março de 2014, utilizando o método de busca “integrada” e os termos “educador social de rua”, entre aspas, abrangendo a pesquisa para todo o Brasil, obtivemos como resposta “Não foram encontrados documentos para sua pesquisa”. Utilizando o mesmo procedimento, mas usando o termo **educador social de rua**, sem as aspas, obtivemos como resultado apenas um artigo.

No **Google Acadêmico**, usando como palavra-chave o termo “educador social de rua”, em português, tivemos como retorno 111 referências, entre citações e textos em PDF. O mecanismo de busca desse banco de dados permite poucas opções de filtro: por língua e por data. Diante da diversidade de referência, retirando os que fossem textos completos, independente do período, e levando em conta que o filtro estava sendo “as mais relevantes”, destacamos as dez primeiras publicações, entre artigos, teses e dissertações. Como a opção “pesquisa avançada” tem como filtros “pesquisa por autor”, “restrita a publicações”, “restrita a datas”, e outros operadores, resolvemos filtrar por “restrita a publicações”, destacando a palavra SCIELO. Obtivemos 13 trabalhos como retorno.

Quando utilizamos os termos “Educação social de rua”, também entre aspas e com o mesmo procedimento descrito, obtivemos 13 registros como resposta.

Na consulta ao *site* **Domínio Público** (<http://www.dominiopublico.gov.br>), utilizamos como título “educador social de rua”, selecionando o “texto” como o tipo de mídia e

“Educação” como categoria, sem especificar autor e idioma. Não obtivemos nenhum resultado. O mesmo aconteceu quando usamos o mesmo termo sem as aspas e mudamos o tipo de mídia, bem como quando mudamos o título para “Educação social de rua”, com aspas e sem o uso de aspas. O título “educador social”, com e sem aspas, também não apresentou retornos.

Consultamos o acervo digital da **Fundação Biblioteca Nacional (FBN)**, por meio do sítio <http://www.bn.br/acervo/bn-digital> e em visitas presenciais ao prédio, situado na Av. Rio Branco, 219, Centro, CEP 20040-008, Rio de Janeiro-RJ. No acervo material, localizamos a obra “Corpos de rua: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores”, de autoria de Shara Jane Costa Adad. No ambiente virtual da FBN, realizamos a busca, por meio da opção “busca no acervo”, catálogo corrente, sem qualquer filtro por “busca rápida”, usando os termos “Educador social de rua” e *educador social de rua* e nenhum arquivo foi encontrado. O mesmo aconteceu para os termos “Educação social de rua” e *Educação social de rua*.

Como o acervo oferece a possibilidade da busca combinada, procuramos por **educar na rua**, sem aspas, e tivemos como retorno duas obras, mas nenhuma tratava do tema. A procura pela palavra **educador**, sem aspas, teve como retorno 1096 registros. Fomos selecionando pelos títulos os que pudessem ter relação com nosso tema de pesquisa. Para refinar a busca, optamos, então, por combinar “educador” e “social” e encontramos 17 registros. Testamos a combinação “Educador” e “social” e tivemos dois retornos, ambos tratando de formação e de prática de educadores sociais.

No geral, podemos afirmar que não encontramos produções cujo foco fosse o nosso: a preocupação com a dimensão histórico-cultural da constituição do educador social de rua. Ainda assim, tivemos o cuidado de analisar as produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses) que se relacionassem com o nosso tema, levando em consideração as reflexões ligadas à Educação não formal, na sua versão popular ou social, a situação das crianças de rua ou a formação dos educadores sociais. Assim, fizemos as leituras dos resumos ou dos textos completos, centrando nosso olhar nos objetivos e/ou nas questões apresentadas pelos pesquisadores.

Como já informamos, no **Banco de Teses do Portal da CAPES**, usando o termo “educador social de rua”, entre aspas, tivemos como retorno somente o trabalho de autoria de Jacyara Silva de Paiva, intitulado “Compreendendo as vivências e experiências produzidas na Educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua”. Trata-se de uma tese escrita em 2011, que teve por objetivo compreender o que é e como é ser educador

social de rua, entendendo suas vivências fora do espaço escolar, sendo as ruas seu espaço educativo. Pelo resumo do trabalho, observamos que ele se centrou mais na questão dos fazeres desse ator social, na investigação dos sentidos, dos discursos e das práticas, enquanto o que nós buscávamos era estudá-los numa perspectiva histórica.

Quando mudamos a palavra-chave para “Educação social de rua”, entre aspas, tivemos como retorno duas teses de doutorado, uma da autora citada acima e outra denominada “A cidadania dos não cidadãos: estímulos à mobilização de pessoas em situação de exclusão a partir da experiência do grupo Pé no Chão na cidade de Recife, Brasil”, também de 2011, de autoria de Ludovic Delolm de Lalaubie. Consultando o resumo, observamos que o trabalho toma como objeto empírico uma ONG de Educação social de rua que atua com crianças e adolescentes de duas favelas de Recife, no Brasil, tendo ela a cidadania como eixo central de seu projeto político-pedagógico. Tal trabalho tem, assim, seu foco de interesse no papel que as ONGs desempenham como promotoras de cidadania e não necessariamente na constituição histórica do educador social e de suas amplas redes de relações. Ressaltamos que o trabalho completo não se encontrava disponível na data da pesquisa.

Quando realizamos a pesquisa usando as palavras Educação social de rua, sem aspas, obtivemos como retorno 42 resultados, sendo 18 na área de Educação. Desses, uma é a tese de doutorado já apresentada acima (“Compreendendo as vivências e experiências produzidas na Educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua”). Doze são dissertações de mestrado cujo foco é a infância, o jovem e seus discursos, sua marginalização, sua situação educativa e de trabalho e sua identidade de raça, não tratando diretamente da questão do educador social de rua. Quatro se referem à gestão de sistemas educativos, escolares ou não, suas políticas, seus agentes, suas representações, mas nenhuma delas se volta para o educador social de rua.

A última produção desse grupo nos chamou atenção. Tratou-se de uma dissertação de mestrado, intitulada “Práticas de educadores como política de assistência social: os centros para crianças e adolescentes na cidade de São Paulo”, de 2011, de autoria de Nayara Magri Romero. Esse trabalho discute como educadores sociais de ambientes fechados realizam suas práticas, entre as políticas públicas e suas condições cotidianas. Teve como questão de pesquisa definir quais características dos educadores indicam que eles implementam a política de assistência social de maneiras dissonantes das diretrizes da letra da lei. Essa dissertação chamou nossa atenção para a identidade do educador social, como ele compreende sua função e como ele transforma em prática pedagógica as orientações legais.

Dos dois trabalhos na área de Educação, resultantes da busca **educador social de rua**, sem aspas, procedendo pela “busca rápida”, sem filtrar a área de conhecimento, destacamos o de Maria Eloisa Ferreira, uma dissertação de mestrado de 2012, intitulada “Educador Social: a construção do saber social aplicado às políticas públicas para a infância e adolescência”, cujo objeto de estudo é a atuação do educador social no campo das políticas públicas voltadas para a infância e a adolescência.

O trabalho se volta para o educador de uma forma geral, mas, no resumo, a autora destaca que, no Brasil, o percurso da atuação do educador social se deu da rua para as unidades socioassistenciais governamentais e não governamentais. Destaca também que esse processo teve como ponto chave a concepção de criança e de adolescente como sujeitos de direitos e que a partir daí demandaram práticas educativas diferenciadas nos campos jurídico, educacional e social. A nosso ver, é nesse intercruzamento que se situa o fazer do educador social e que compreendemos melhor a presença de formas escolares como modelo para essas novas práticas educativas. Por outro lado, diferente da nossa perspectiva, tal trabalho não enfatiza os aspectos históricos da questão. O outro trabalho encontrado corresponde ao que foi apresentado anteriormente (“Práticas de educadores como política de assistência social: os centros para crianças e adolescentes na cidade de São Paulo”).

Da busca realizada com o termo “educador social”, com aspas, retornaram 16 trabalhos, sendo 13 deles dissertações de mestrado, dos quais, 10 na área de Educação. Esses trabalhos tiveram como temática a formação da identidade profissional do educador, seu processo de formação, as práticas e os saberes dos educadores sociais e as implicações da atuação dos educadores sociais. Dois outros trabalhos são teses na área de Educação já apresentadas aqui. Os outros três trabalhos são das áreas da Psicologia, do Serviço Social e do Direito.

Consideramos relevante para o nosso estudo o da área de Serviço Social. Trata-se da dissertação “Serviço Social e Educação: interfaces de uma atuação política”, de Angelita Márcia Carreira Gandolfi Lança, escrita em 2012. Como o título sugere, o trabalho aborda a trajetória histórica da Educação e do Serviço Social na sociedade brasileira desde o início, identificando proximidades e distanciamentos entre as duas áreas na conjuntura econômica, política, social e cultural do país. Embora a autora não trate do educador social de rua, mas do assistente social, ela discute a inserção desse profissional nas políticas sociais de Educação. Isso nos remete outra vez às questões ligadas às formas escolares, uma vez levantada a nossa inquietação sobre a forma como essa Educação seria implementada nos espaços não escolares. A pesquisa deixa em evidência a contemporaneidade das discussões ligadas ao educador

social, de uma forma geral e das formas escolares como resultante do cruzamento dessas áreas.

Dos resultados dos refinamentos das buscas por educador social de rua, realizadas no **Portal de Periódicos da CAPES**, destacamos o artigo “Dimensões psíquicas e sociais da criança e do adolescente em situação de rua”, de Deise Matos do Amparo Meneses e Kátia Cristina Tarouquella Rodrigues Brasil, e a dissertação de mestrado em Educação “Educador social: análise das representações sociais sobre a criança e o adolescente em situação de rua”, de Pedro Pereira dos Santos, de 2007. Tal artigo, que se centra na análise das crianças e não do educador social, faz breve referência sobre como a dinâmica da criança de rua se reflete na intervenção realizada pelo educador social. No que concerne à dissertação, em sua introdução o autor discorre sobre sua trajetória como educador social, o que nos possibilita estabelecer relações com o nosso objeto de estudo, principalmente no que diz respeito à presença da Igreja Católica na trajetória dos educadores sociais, uma vez que o referido autor relata que sua vivência de ex-seminarista influenciou na sua atuação como educador social. Entretanto, o trabalho aqui referenciado não faz menção à dimensão histórica dessa trajetória, apenas a situa como ponto de partida para a discussão da questão da representação social sobre criança e adolescente.

Como resultado da busca por assunto com o termo “Educação social de rua”, entre aspas, resultaram dois artigos e uma dissertação. O primeiro artigo, intitulado “Educação popular e Educação social de rua: construindo aproximações”, de autoria de Claiton José Grabauska e Rita de Cacia Borges Liberalesso, publicado em 2004, apresenta reflexões, semelhanças e diferenças entre essas duas formas de educação. O segundo artigo, intitulado “Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas”, de Walter Oliveira, publicado em 2007, apresentou significantes contribuições para a definição do nosso objeto de estudo, pois o autor monta um panorama político, econômico e religioso que situa a emergência dos educadores sociais de rua no Brasil e na América Latina. A nossa proposta se diferencia desse trabalho na medida em que objetivamos discutir outras dimensões da constituição dos educadores sociais de rua, tais como a dimensão histórico-cultural e a dimensão local do problema.

A dissertação intitulada “Nas trilhas da família... como e o que um serviço de Educação social de rua ensina sobre relações familiares”, de autoria de Leticia Prezzi Meyer Fernandes, discute como o serviço de Educação de rua, e não especificamente os educadores sociais de rua, opera com o conceito de família entre as crianças e os adolescentes atendidos pelos serviços.

Da busca usando os termos **educador social de rua**, sem aspas, tivemos como resultado o artigo “Dimensões psíquicas e sociais da criança e do adolescente em situação de rua”, de Deise Matos do Amparo Menezes e Kátia Cristina Tarouquella Rodrigues Brasil, cuja discussão já apresentamos.

Dos 13 artigos resultantes da busca utilizando os termos “Educação social de rua”, destacamos o trabalho intitulado “Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas”, de Walter Ferreira Oliveira, cujas contribuições já foram destacadas. Os outros 12 se voltam mais para as crianças com as quais os educadores sociais de rua atuam.

Desses 12, o artigo intitulado “Os aprendizes das ruas e a tríade Educação, trabalho e cidadania”, de autoria de Silvana Mendes Lima, de 2006, trouxe uma colaboração para a compreensão da questão dos educadores sociais de rua, pois, ao visibilizar a situação da aprendizagem das crianças de rua, deixa atravessar também os fazeres cotidianos e dos educadores na década de 1990, período que aqui nos interessa. Analisando as décadas de 1970, 1980 e 1990, no que diz respeito às relações entre a juventude, o trabalho e a educação, a autora destaca:

Tais linhas trazem uma nova configuração na questão do trabalho quando, especialmente na década de 70, tentam compor geração de renda e dar ênfase no desenvolvimento de um processo educativo junto aos jovens fora de um espaço de reclusão. Posteriormente, na década de 80, são linhas que produzem rupturas com as práticas especializadas das instituições e combatem a política de isolamento, negligência e reclusão, e, finalmente, na década de 90, são linhas que tentam escapar a um campo restrito de oposições expressas nas dicotomias trabalho x vadiagem, trabalho x Educação, para a trilogia Educação, trabalho e cidadania, por meio da qual se vislumbra uma vontade de mudar a atitude frente à questão do trabalho. (LIMA, 2006, p. 109).

Essas referências nos ajudam a pensar a atuação dos educadores sociais de rua pela dinâmica das relações entre os jovens, o trabalho e a educação, contexto em que as crianças e os adolescentes na rua são concebidos como aprendizes das ruas e o trabalho com eles realizado por uma perspectiva educativa. Nesse sentido, a autora apresenta considerações que nos ajudam a pensar a nossa hipótese da presença das formas escolares no trabalho do educador social de rua. Para ela,

Mesmo considerando todas as adversidades e dificuldades de sistematização dessas experiências – compreendidas nesse período como, fundamentalmente, precariedade teórica e inadequação das calçadas como local para o exercício da Educação –, estar nas ruas junto aos aprendizes

significou recusar os modelos de ação vigentes, até então restritos a recolher crianças e jovens das ruas ou retirá-las do convívio com suas famílias, diagnosticadas, de maneira geral, como desestruturadas, restando, como prática social de intervenção, o confinamento. (LIMA, 2006, p. 119).

A situação do trabalho com crianças na rua, em meio aberto, coloca-nos diante de um paradoxo: ao mesmo tempo em que a prática dos educadores se opõe às realizadas costumeiramente em instituições punitivas, elas carecem de sistematização e de suporte teórico. Nesse caso, perdem a espontaneidade atribuída às formas de educação não escolarizadas e nos encaminham, como já vimos apontando, para uma sistematização que tem nas formas escolares sua referência. Embora o texto evidencie uma perspectiva teórica, as análises estão na situação dos educandos e não dos educadores.

Dos 68 resultados obtidos com o termo educador social, sem aspas, somente um apontava para o objeto em questão, o artigo intitulado “Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização? ”, de autoria de Gerson Heinrich da Silva, publicado em 2009. O artigo discute, no âmbito do cruzamento entre áreas da Pedagogia, da Psicologia e do Serviço Social, os caminhos e os desafios que os educadores encontram em busca de forjarem uma identidade profissional.

No **Google Acadêmico**, após filtrar os 111 trabalhos retornados, focamos nossas leituras em 13 trabalhos mais relacionados ao tema pesquisado. Desses, três se referiam ao educador no âmbito da psicologia e da enfermagem e não se referiam à sua atuação nas ruas.

Dos voltados para a área de Educação, duas publicações referiam-se ao mesmo texto por nós já apresentado: “Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas”, de autoria de Walter Ferreira de Oliveira. Duas outras publicações se referem ao mesmo artigo: “Exclusão e Educação social: conceitos em superfície e fundo”, de autoria de Marlene Ribeiro, publicada em 2006. Há também a duplicação do texto “Epistemologia da Educação Social de Rua”, de Jaciara Silva Paiva. Nesse texto, a autora discute a Educação Social de Rua de uma perspectiva mais abrangente de educação, concebida como um processo de emancipação humana, e, a partir daí, faz ilações entre os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação social e os saberes produzidos pelos educadores sociais de rua.

A autora situa a Educação Social como uma prática da Pedagogia Social, sendo essa última, concebida como uma ciência destinada à formação profissional. As reflexões feitas pela autora nos ajudam a pensar o lugar ocupado pela prática dos educadores sociais de rua, suas matrizes e filiações. Acreditamos que, rastreando o percurso histórico dessas formas de

educação, compreenderemos melhor como as trajetórias dos educadores sociais de rua refletem tais concepções de educação em Teresina e no Brasil.

Outras três publicações tratam das relações entre Educação popular e da Educação social de rua. “A pedagogia social no Brasil: reflexões sobre a Prática e a formação do Educador Social a partir das bases de Paulo Freire”, de Érico Ribas e Jacyara Silva de Paiva, publicada em 2010. Os autores atribuem as raízes da Pedagogia Social à Educação Popular freiriana. Ao abordarem a perspectiva histórica dessa confluência de perspectivas pedagógicas, os autores nos levam a constatação de que o Educador Social existe há muito tempo no contexto educativo, “[...] mas nunca reconhecido com esta terminologia, muito menos como um profissional com características específicas, deveres e direitos concretos e garantidos” (RIBAS; PAIVA, 2010, p. 98). Os autores advertem também para a ausência dos educadores sociais no histórico da Educação no Brasil.

No artigo intitulado “Exclusão e Educação social: conceitos em superfície e fundo”, de Marlene Ribeiro, publicado em 2006, a autora levanta críticas sobre as apropriações do conceito de Educação social, bem como discute a função e a formação do educador voltado para o atendimento das novas demandas sociais. Ressaltamos que o texto não se reporta diretamente ao educador social de rua.

O artigo “Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum”, de autoria de Moacir Gadotti, de 2012, reporta-se à riqueza das concepções e das práticas educativas, situando-as historicamente no contexto brasileiro. Embora não discuta diretamente acerca dos agentes dessa educação, o artigo nos faz refletir sobre as formas como essas diversas concepções e práticas educativas vão se concretizando.

Com relação aos nossos achados nos arquivos da **Biblioteca Nacional**, destacamos a obra “Corpos de rua: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores”, de autoria de Shara Jane Costa Adad. A primeira parte do livro se refere à dissertação de mestrado da autora, na qual ela faz uma cartografia dos itinerários dos meninos de rua de Teresina. Na segunda parte a autora apresenta sua tese de doutorado, uma pesquisa de base sociopoética, voltada para a formação dos educadores sociais.

Entre os 17 registros retornados para a combinação “educador” e “social”, encontramos dois livros: “Educação social de rua: as bases políticas e pedagógicas para uma Educação popular”, de autoria de Walter Ferreira de Oliveira, edição de 2005, que utilizamos como suporte quando discutimos os educadores como categoria teórica, e “Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais”, de Maria da

Glória Marcondes Gohn, edição de 2010. Nessa obra, a autora discute as várias facetas da Educação não formal, seus conceitos, seus campos e suas demandas. Sobre os educadores, a autora destaca seu processo de formação, seus fazeres e sua identidade, situando-os como elementos estratégicos nas ações coletivas da Educação não formal. Suas reflexões se realizam em torno do educador de forma genérica, ou seja, como aquele profissional que atua em múltiplos espaços socioeducativos. A autora nos acrescenta que

[...] o Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil, em seu documento COB – Classificação Brasileira de Ocupação (2002) – menciona, no código 5.153, os trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco, e inclui os Educadores Sociais nesta categoria. (GOHN, 2010, p. 54).

Essa referência legal nos ajuda a reforçar o recorte temporal da pesquisa como sendo a década de 2000, pois, a partir dessa data, o fazer do educador social começa a tomar outras feições e a assumir funções diferentes daquela exercida como educador social **de rua**.

Partindo dessas constatações, evidenciamos a ausência de estudos sobre a história dos educadores sociais no geral e dos de rua, em particular, no âmbito das pesquisas em Educação, o que se reflete na dificuldade de encontrar produções acadêmicas que tratem na especificidade desse tema. O levantamento contribuiu também para entendermos a diversidade de denominações que se atribui a esse personagem invisível da história da Educação, que é o educador social de rua.

Portanto, ao realizarmos este levantamento das produções acadêmicas, encontramos poucos estudos que abordam a dimensão que nos propomos a estudar, as especificidades dos educadores sociais de rua em suas trajetórias em face ao lugar histórico e social por eles ocupado e às formas educativas que realizam. Ao localizar as temáticas que fazem interfaces com a questão dos educadores sociais de rua, elas nos apontam direções ainda não exploradas do tema, que dizem respeito à Educação social de rua como parte de um projeto de civilização das cidades e ao lugar do educador social de rua na história da Educação. Apontam também para a carência de estudos sobre o educador social de rua como agente educativo, ainda com práticas pedagógicas não definidas e cuja ação flutua entre o domínio da Educação e o domínio das políticas de assistência social e jurídica às crianças e aos adolescentes. Ademais, por extensão, fazem-nos pensar sobre o significado da educação dentro de um projeto de sociedade urbana.

1. 2 O educador social de rua em sua dimensão histórico-cultural

Reverter os educadores sociais de rua em objeto de estudo em sua dimensão histórico-cultural possibilita tecer redes de relações que ajudam a compreender como outras formas de educação vão se constituindo em Teresina no período destacado. Essas redes de relações dizem respeito aos grupos aos quais esses atores pertencem, bem como aos elementos de suas trajetórias de vida, que se confluem com as questões socioculturais mais amplas, de modo a se tornarem atores de outras práticas educativas. Esse movimento permite, por meio de trajetórias individualizadas e pessoais, perceber elementos que compõem a realidade macrossocial.

O desafio posto aqui era como levantar elementos capazes de explicar como particularidades de trajetórias individuais dos educadores sociais de rua em suas motivações, seus desejos e suas ações poderiam revelar aspectos maiores de um quadro mais amplo que diz respeito às diversas interfaces da educação em Teresina. Uma vez definida que a dimensão na qual queríamos mergulhar se situava no campo da História Cultural, observamos, por outro lado, que a possibilidade de situar os educadores sociais dentro de um contexto cultural mais amplo nos era dada por meio dos instrumentos dados pela perspectiva da Micro-História, pois é esse domínio que nos permite aproximar e ampliar aspectos que são particulares e, ao mesmo tempo, permite-nos afastar o suficiente para perceber como esses elementos se relacionam.

Além disso, ao tentar constituir os educadores sociais como objeto de estudo, percebemos que essa temática, apesar de se apresentar como um aspecto localizado no cenário educativo da cidade de Teresina, possui dimensões maiores, uma vez que os educadores sociais também fazem parte do cenário educativo brasileiro, da América Latina e da Europa, o que nos permite considerar a possibilidade de trabalhar com a variação de escalas de análise. Isso pode nos permitir revelar as contradições sociais e culturais de educadores e de cada espaço educativo em relação a determinados objetos de estudo.

Consideramos, como afirma Xavier (2009, p. 53), que “[...] a pesquisa em história da Educação, em suas manifestações regionais, devem estar aliadas a uma reflexão sobre o significado da opção por utilizar a categoria *local* ou *regional*⁴ ao lado da recusa por trabalhar tal categoria de forma unidimensional”. Assim, ao trabalhar com a ideia da região como unidade de análise, estamos destacando a possibilidade de observar nosso objeto de estudo em

⁴ Grifo da autora

várias dimensões e por vários ângulos de análise, pois, ao “aproximarmos nossas lentes” a um determinado objeto, poderemos dar a ele outras maneiras de torná-lo inteligível.

Pensar em um jogo de escala que passasse de um nível pessoal para o local e, daí, para o global, foi útil, pois

A Micro-História não se relaciona necessariamente ao estudo de um espaço reduzido, embora isso possa até ocorrer, o que a Micro-História pretende é uma redução na escala de observação do historiador, com o intuito de se perceber aspectos que de outro modo passariam despercebidos. (BARROS, 2008, p. 153).

Dessa forma, nesse caso específico, a Micro-História não estuda a comunidade dos educadores sociais de rua, mas, por meio deles, pode observar aspectos que, no conjunto do cenário educativo de Teresina, não seriam percebidos. Então, nosso interesse nos educadores sociais de rua, como participantes de um grupo, encaminhou-nos para os domínios da Micro-História por assumir a tarefa de compreender como determinados atores tomam parte em transformações coletivas (REVEL, 2010).

1.2.1 As fontes orais

O fato de o nosso recorte temporal se reportar a um período que nos é contemporâneo (1987-2005), trouxe duas implicações: a primeira foi a possibilidade de encontrar vivos, lúcidos e disponíveis boa parte dos educadores sociais aos quais nos dispomos a reconstruir suas trajetórias; a outra é relativa às armadilhas encontradas ao tentar se construir uma história do tempo presente e, assim, trilhar por caminhos nos quais a sedução do “canto de sereia⁵” a seletividade da memória de quem narra, o cuidado com a ética na pesquisa e em ser fiel aos fatos, e, ao mesmo tempo, em não expor as biografias que tivemos acesso, andavam lado a lado. Assim, procuramos uma abordagem capaz de abarcar esses impasses, e a História Oral foi a que melhor contemplou essas questões da pesquisa.

Fizemos essa opção tendo em vista que, “[...] de modo geral, qualquer tema, desde que seja contemporâneo – isto é, desde que ainda vivam aqueles que ainda têm algo a dizer sobre ele – é passível de ser investigado através da história oral” (ALBERTI, 2013, p. 38). Nesse caso, estudar as narrativas dos entrevistados passou a ser o principal apoio para a

⁵ Ao usarmos este termo estamos fazendo uma alusão à Odisseia, no episódio em o herói Ulisses, ao passar por uma ilha habitada por sereias, foi amarrado ao mastro de seu navio para não se deixar seduzir pelo belo canto daqueles seres mitológicos e assim alcançar seu objetivo. Fazemos essa referência destacar o cuidado que tivemos ao interpretar as narrativas.

pesquisa, procurando abstrair por meio dessas narrativas dos que viveram ou presenciaram o tema em estudo o lugar que esse ocupava nos contextos histórico e cultural dados. Ou seja, a utilização da abordagem da História Oral foi uma forma de problematizar nosso objeto de estudo. Assim, as nossas fontes partiram de nossa própria memória, ao recordar acontecimentos, rostos, locais e nomes que se relacionassem com o objeto de nosso estudo. Da nossa memória, procuramos as memórias dos outros educadores.

Nesse processo de dar compreensão ao vivido, outra categoria se torna importante: a memória, que funciona como fonte de documentação oral. Como a pesquisa diz respeito a um grupo social específico, usamos a perspectiva de memória utilizada por Pollak (1989). Esse autor chama atenção para aquilo que os narradores contam, mas alerta que é igualmente importante procurar entender aquilo que silenciam, bem como o que eles preferem esquecer e o porquê disso acontecer. Por isso, torna-se interessante perceber quais seriam as passagens que eles querem destacar em suas trajetórias e em relação ao seu trabalho e o que se recusam a tratar ou consideram pouco importante.

Como critérios de formação do grupo a ser entrevistado, além das condições apontadas por Alberti (2013), consideramos: ter atuado na função de educador social no período determinado (1987 a 2005); pertencer a diferentes gerações (1980, 1990 e 2000); e provir de variados grupos que compunham o conjunto dos educadores (Igreja, Movimentos Sociais e Estado). Tivemos o cuidado de escolher somente aqueles que de fato trabalharam no espaço da rua, uma vez que a denominação de educador social, em determinado momento, também foi dada àqueles que atuavam em espaço fechado. Assim, de uma forma geral, os entrevistados foram selecionados de forma a atender os objetivos da pesquisa, guiada mais por critérios qualitativos do que por quantitativos, considerando “unidades qualitativas” aquelas pessoas que, em um grupo sejam representativas daquilo que se pretende pesquisar. Há necessidade, então, de se ter um conhecimento prévio sobre o grupo e a relevância das pessoas que testemunharam o que está sendo estudado ou que vivenciaram o grupo (ALBERTI, 2013). Não podemos esquecer, entretanto, que recorreremos também às fontes secundárias e à documentação primária para imprimir mais consistência e precisão aos depoimentos.

Foram entrevistadas 10 pessoas que haviam desempenhado a função, dentro dos critérios destacados⁶. Os primeiros contatos foram feitos com os que, de memória, tínhamos

⁶ Para garantir o anonimato das fontes, optamos por não colocar o nome verdadeiro dos entrevistados (exceto da Professora Auri Lessa, que após a conclusão do trabalho esclareceu algumas questões). Para os demais usamos codinomes.

mais proximidade. Esses primeiros foram indicando os demais, embora nem todos que foram indicados fossem contatados, devido ao aproveitamento do tempo. As pessoas contatadas se mostraram interessadas em colaborar com a pesquisa e creditamos isso ao fato de que à época em que eles atuaram nesta função, tinham-nos por parceiros, pois os mesmos educandos que eles acompanhavam na rua, eram posteriormente encaminhados à escola em que eu trabalhava, situação que permitia contato entre mim e esses educadores sociais de rua.

As entrevistas foram agendadas previamente e foi dado ciência aos depoentes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A), que fixa as condições para a realização da pesquisa. Ficou a critério do entrevistado indicar a data e o local da entrevista, considerando a disponibilidade dele e as condições físicas do local. Os entrevistados indicaram seus locais de trabalho e suas residências, assim como sugere Alberti (2013, p. 196). O fato de, em algum momento de nossa trajetória profissional, termos entrado em contato com a maior parte dos depoentes permitiu que as entrevistas ocorressem em clima de informalidade e de tranquilidade. Muitas vezes, a nossa memória se entrecortou com a dos entrevistados, em busca de detalhes e de opiniões comuns.

Quanto ao tipo de entrevista, a princípio planejamos que seriam do tipo história de vida, uma vez que pretendíamos levantar a trajetória de vida do entrevistado. Porém, observamos que, pelo modo como os questionamentos foram elaborados, os entrevistados centraram suas narrativas em determinadas fases de sua trajetória, mesmo que de forma inconsciente. Nesse caso, podemos dizer que, na realização da entrevista, houve elementos que fazem parte das entrevistas temáticas, que “[...] são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido [...]”, conforme argumenta Alberti (2013, p. 48).

Percebemos de forma empírica que, embora diferentes, os dois tipos de entrevistas se entrecruzaram, uma vez que envolviam as biografias de cada entrevistado, a visão de mundo e as interferências do grupo ao qual pertencem, suas crenças e seus desejos. Nesse sentido, concordamos com a autora supracitada quando ela explica que,

Apesar das diferenças, ambos os tipos de entrevistas de história oral pressupõem a relação com o método biográfico: seja concentrando-se sobre um tema, seja debruçando-se sobre a vida de um depoente e os cortes temáticos efetuados em sua trajetória, a entrevista terá como eixo a biografia do entrevistado. (ALBERTI, 2013, p. 48).

Assim, como a pesquisa se centrou no surgimento e nas transformações ocorridas nas trajetórias dos educadores sociais de rua, elaboramos um roteiro de questões daquilo que era

relevante para os objetivos da pesquisa, mas deixamos os depoentes à vontade para organizarem suas memórias. Dessa forma, considerando o roteiro da entrevista, podemos classificá-la como semiestruturada. No decorrer da operação, interrompemos algumas vezes o entrevistado para esclarecer pontos ou fazer alguma observação e problematizar as informações recebidas.⁷

Destacamos também que no capítulo intitulado “OS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA: suas trajetórias e o desvelar do avesso de uma cidade” fizemos uso de minhas memórias como forma de reforçar os argumentos apresentados. Isso se deu devido ao fato de o período em estudo coincidir com a época em que atuamos no contexto estudado e que, por isso, testemunhei os fatos descritos.

1.2.2 As fontes documentais

Como já havíamos apontado, visando dar mais objetividade e precisão às informações levantadas, fizemos uso também de outras fontes, realizando uma análise documental. Nesse caso, recorremos a arquivos de órgãos governamentais e não governamentais que apresentassem alguma relação com o tema. Para tanto, elaboramos um pedido de autorização para ter acesso aos documentos (Anexo C).

1.2.2.1 Serviços mantidos pelos órgãos municipais

Iniciando por nossas memórias referentes à atuação dos educadores sociais de rua em Teresina, em meados dos anos 1990, fomos ao prédio onde funcionava a Casa da Criança Cidadã, local que reunia vários projetos de atendimento às crianças. Essa ida, fez-nos refletir sobre o papel da arquitetura urbana como marco referencial de um tempo, pois o referido espaço físico ficou associado a uma época em que a infância e a juventude de rua destacavam-se entre os problemas sociais da cidade. Assim, certos espaços físicos tornam-se referenciais simbólicos. Lá, esperávamos encontrar as mais diversas fontes secundárias, como projetos pedagógicos e registros fotográficos, o que não aconteceu, pois, devido às modificações nas políticas de assistência social, o local passou a ser um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro POP, com funções diferentes das que desempenhava antes.

⁷ Na transcrição das entrevistas optamos por fazer transcrição literal das falas dos entrevistados, para não descaracterizar o modo de falar deles.

Fomos informados que o prédio passara por diversas reformas, passando a abrigar outros órgãos, e que, por esse motivo, não possuía nenhum arquivo ou resquícios das atividades antes lá desenvolvidas. Tal fato gerou em nós um desencanto, pois a imagem que guardávamos do espaço era de um local cheio de vida, borbulhante de crianças, de educadores, de famílias e de expectativas de se construir alternativas educacionais, um contraste com o lugar silencioso e vazio encontrado na ocasião da visita. Então, sugeriram-nos que fôssemos aos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), localizados nos bairros da cidade, uma vez que o atendimento às crianças fora descentralizado.

Nessa ocasião, visitamos alguns desses Centros de Referência e, embora não tenhamos encontrado as fontes que procurávamos, localizamos alguns ex-educadores. Após essas visitas, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social, a qual nos autorizou a consulta a seu almoxarifado, uma vez que a instituição não dispõe de serviço de arquivamento.

1.2.2.2 I Conselho Tutelar de Teresina

A trajetória dos educadores sociais e seus fazeres esteve permeada pelos conselhos de direitos, mesmo antes da regulamentação desses sistemas de garantias assegurados às crianças e aos adolescentes por meio do seu Estatuto. Assim, ao longo do período pesquisado, observamos a estreita relação entre o Conselho e os educadores. Primeiro porque muitos educadores militaram na elaboração e na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, dispositivo legal que prevê a criação dos Conselhos. Em segundo lugar, porque alguns conselheiros tutelares vieram do grupo de educadores sociais de rua. Além disso, os conselheiros, ao zelar pelo cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, no que diz respeito ao atendimento aos seus beneficiários, colaboraram para a efetivação da prática desses educadores. Por isso, acreditávamos que poderíamos encontrar fontes que indicassem tal propósito.

De fato, ao consultarmos o livro de atas do I Conselho Tutelar de Teresina encontramos algumas referências aos educadores sociais de rua.

1.2.2.3 Secretaria Estadual de Assistência Social e Cidadania (SASC)

Não obtivemos acesso ao que pretendíamos, que eram os documentos produzidos sobre os projetos voltados para crianças de rua, que são citados nas entrevistas pelos educadores e que constam nas atas do Conselho Tutelar. No entanto, encontramos, na ocasião, a dissertação produzida por Maria Verônica Batista Xavier de Lima, intitulada “Formação Específica: contributos para a prática dos Educadores Sociais do Atendimento Socioeducativo do Estado do Piauí – Brasil”, em que a autora, ao realizar um histórico do levantamento do atendimento socioeducativo do Piauí, discorre sobre alguns programas desenvolvidos na esfera estadual. Mas na dissertação não há referências específicas aos educadores sociais de rua ou a trabalhos por eles desenvolvidos.

1.2.2.4 Arquivos da Ação Social Arquidiocesana (ASA) de Teresina

As primeiras entrevistas realizadas nos apontaram para a ASA como a primeira organização da sociedade civil a intervir na realidade de exclusão das crianças de rua, e, portanto, parte delas os primeiros educadores sociais de rua. Por esse motivo, dirigimo-nos a essa instituição. Os dados mais consistentes que adquirimos nesse local foram o documento relativo ao I Tribunal do Menor, *folders* relativos aos programas desenvolvidos pela instituição e um documentário em vídeo intitulado “Vamos dar asas à solidariedade - ASA 50 anos: ajudando a construir sonhos”, de 2006. A partir desse vídeo, recorremos ao *site* YouTube (<https://www.youtube.com>) e localizamos dois documentários sobre o Projeto Periferia, ambos de 1999, citados também nas entrevistas.

1.2.2.5 Arquivo Público do Piauí – Casa Anísio Brito

Visando localizar como a temática dos educadores sociais foi entendida pela sociedade, começamos um levantamento dos jornais locais a partir do ano de 1987. Encontramos referências sobre a questão das crianças nas ruas e a presença dos educadores sociais de rua em nossos primeiros levantamentos, por meio do acervo do Arquivo, no Jornal *O Dia*⁸. Dizem respeito a reportagens, artigos e entrevistas que versam sobre a temática. Na década de 1980, circulavam também na cidade o *Jornal Diário do Povo*, o *Jornal O Estado* e,

⁸ Fizemos um uso maior do material deste jornal por ser o que tinha seus exemplares em melhor estado de conservação, circular na época e possuir melhor organização no gênero.

nas décadas posteriores, o *Jornal Meio Norte*, aos quais não realizamos buscas sistemáticas, mas aproveitamos reportagens pontuais.

Nessa busca, chamou-nos atenção o destaque dado aos problemas sociais de Teresina, como o processo de favelização da cidade, a presença de migrantes e as lutas sindicais de trabalhadores da educação pública, questões fortemente relacionadas às temáticas desta pesquisa, por revelar as condições socioculturais da presença dos educadores no centro da cidade.

1.2.2.6 Arquivos referentes ao Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR)

Embora tenhamos localizado a sede da Escola de Circo Pé de Moleque, principal ação realizada na atualidade pelo Movimento, situada à Rua Victor Andrade de Aguiar, 1440, na Vila Santa Cruz, Bairro Areias, Zona Sul de Teresina, fomos informados que o MNMMR cedeu suas instalações para uma Igreja Evangélica realizar tratamento de dependentes químicos, por meio da Associação Missão Resgate. Encontramos no local o sítio eletrônico referente à instituição e, ao localizarmos educadores egressos dessa instituição, recolhemos alguns *folders*. Recolhemos outros dados por meio do *site* da instituição e durante entrevistas realizadas com educadores egressos do movimento.

1.3 O educador social de rua e a forma escolar: uma perspectiva teórica

Analisar a questão sob uma perspectiva teórica nos levou a destacar, a princípio, duas categorias de estudo: a forma escolar e o educador social.

1.3.1 Forma escolar

O que é educação e como ela se apresenta nos diferentes contextos históricos e sociais? A busca por resolver questões e impasses do exercício de nossa prática docente, que nos colocaram diante da percepção de uma escola sempre em crise e em permanente mudança para poder responder às demandas sociais, levou-nos a situar também a escola como instrumentos de consolidação dos Estados Nacionais. Isso implica questionar a relação dessa permanente crise com a forma como a educação se processa na escola, ou se essa seria a única forma possível de se educar, uma vez que ela se tornou hegemônica.

Parte dessa discussão reverberou na legislação educacional, já que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 admite, em seu artigo 1º, que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Admitir a abrangência da Educação nos leva a considerar como educativos outros processos que ocorrem fora da escola, bem como seus atores, seus espaços, suas práticas e suas ideias. Do ponto de vista acadêmico, isso implica em analisar fenômenos que antes pertenciam à esfera assistencial, por exemplo, como os educativos. Nesse particular, situamos como educativo o trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes nas ruas. Percebemos, assim, a necessidade de resgatar o sentido da educação como parte das vivências humanas. Para tanto, necessitamos compreender em que momento histórico a educação se apartou da vida e assumiu uma forma específica, a escolarizada. Assim, podemos entender as outras formas de educação se as colocarmos em paralelo com a escolarização, partindo do ponto inicial de discussão: a quem cabe a responsabilidade de educar crianças e adolescentes.

Partimos do pressuposto que, do ponto de vista histórico e em uma perspectiva ampla e genérica, a educação se confunde com o próprio processo de humanização do homem, na medida em que, para que ele se integre a um grupo, necessita aprender a cultura desse grupo, por meio de um processo de transmissão de uma maneira coletiva de viver e de compreender o mundo, bem como da reprodução de significação, graças às quais os homens dão forma à sua existência (NÓVOA, 1991, p. 109).

Podemos dizer também que a educação, ao reproduzir códigos sociais, produz cultura. Há, assim, no ato de educar, a aprendizagem daquilo que faz de um indivíduo um homem: o seu legado cultural. Mas esses códigos culturais não são imutáveis, evoluem permanentemente em função da evolução dos eventos sociais, das modificações do ambiente e do seu processo de reprodução (NÓVOA, 1991, p. 109).

O mesmo autor nos lembra de que, até uma época recente da história da humanidade, esse processo de transmissão cultural e de integração simbólica não se dava de forma sistematizada, mas por meio de uma espécie de *impregnação cultural*⁹. Nesse caso, o ser humano se integrava a seu grupo por meio de trocas e de sua vivência cotidiana. A educação como projeto explícito é, então, um fenômeno recente.

⁹ Grifo do autor

Podemos dizer, então, que a escola, configurada como a conhecemos hoje, nasceu na Idade Moderna. Nóvoa (1999) relata que, na Idade Média, a sociedade havia esquecido a *Paideia* dos tempos antigos e que a educação das crianças, como socialização, não se fazia principalmente na família, mas em um círculo comunitário mais amplo. Dessa forma, a grande novidade dos tempos modernos foi o reaparecimento da preocupação educativa. O autor apresenta como justificativa para esse reaparecimento a emergência da burguesia, com seu modo de vida urbanizado e com a introdução da noção de que o mundo é moldável e de que o homem pode se transformar. Assim,

A escola moderna nasceu no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola, que já existia na Idade Média, não se ocupava especialmente. (NÓVOA, 1999, p. 111).

Dessa forma, paulatinamente, as formas antigas de aprendizagem foram dando lugar ao modo escolar de educação, ao ponto de, nas sociedades contemporâneas, educação se confundir com escolarização. Nesse processo, produzido em meio a um complexo jogo de relações sociais, em que transitam mudanças de representações e de orientações normativas sobre o mundo e o homem, Nóvoa (1999, p. 112) identifica três etapas: a instauração da ética protestante do trabalho; a efetivação da normatização a respeito do uso do corpo; o desenvolvimento de uma nova concepção de infância e a inauguração do que se pode chamar de “sociedade disciplinar”. Esse conceito de origem foucaultiana, corresponde a um conjunto de procedimentos para controlar e corrigir os indivíduos, tornando-os dóceis. Para tal tarefa, que consiste no encarceramento de crianças e que vem se ampliando até os nossos dias, damos o nome de escolarização.

Percebemos, assim, um processo em que a escola substitui a aprendizagem serial e que, junto com a escrita, formou uma mediação cultural que possibilitou a emergência das classes sociais modernas. Assim, a “[...] civilização de base escolar está definitivamente fundada e o tempo a consolidará sem cessar, prologando e ampliando a escolaridade.” (NÓVOA, 1999, p. 114).

O autor ainda aponta, a partir do Século XVI, dois momentos na história da escola: o primeiro quando a transmissão dos conhecimentos socialmente válidos estava a cargo da Igreja e o segundo quando a instituição escolar se erige como um dos pilares dos Estados Nacionais, promovendo um processo de escolarização que ocupa lugar central na construção e

no desenvolvimento das sociedades modernas e que permanece no modo de vida contemporâneo.

Compreendemos, dessa forma, como a escola se configurou e tomou espaço na sociedade contemporânea, ao ponto dessa ser incapaz de pensar a educação para além do modelo escolar. Mas há, ao mesmo tempo, uma insatisfação constante com a escola, apontada sempre como estando em crise e como incapaz de cumprir as funções que lhe são demandadas. Nesse ponto, são interessantes as contribuições de Vincent et al. (2007) e de Canário (2002) para o aprofundamento dessa questão.

Vincent et al. (2007) fazem análise semelhante à de Nóvoa (1999) e situam a invenção da forma escolar entre os séculos XVI e XVII, embora em outras épocas existissem formas de externalização e transmissão do conhecimento legitimado socialmente. Os autores consideram também que, como toda forma social, o aparecimento da forma escolar está ligada a outras transformações. Nesse caso, os autores destacam o papel político da escola na instauração de uma nova relação de dominação. Consideram, assim, uma falsa *sociogênese* relacionar o surgimento dos sistemas escolares atuais com as escolas que existiam na Antiguidade e na Idade Média e defendem que “[...] a forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma *configuração social de conjunto* e, particularmente, na ligação com a transformação das *formas do exercício do poder*.” (VINCENT et al., 2007, p. 17)¹⁰.

Dessa maneira, os autores enfatizam que, como forma social, a escola é o lugar da *aprendizagem de exercício de poder*, uma vez que nela se aprende a obedecer não mais a uma pessoa, mas a regras suprapessoais. Os autores problematizam também a escola como lugar estruturante de espaços e tempos específicos em prol dos processos de aprendizagem, que, então, passam a se realizar separados das práticas sociais. Problematicam, além disso, as ligações entre a escrita e a constituição do Estado moderno e nos permitem entender os discursos que apontam como fator de modernidade: “colocar todas as crianças na escola” como um empreendimento mantenedor da ordem pública. Na lógica desse raciocínio, podemos compreender a preocupação de escolarizar todos os espaços de educação, bem como a preocupação de levar a educação também para os espaços da rua.

Canário (2002, p. 143) discute a crise da escola como *mudança*, conceito que remete para mudanças e problemas de ordem estrutural. Para ele, é ilusório acreditar em uma possível

¹⁰ Grifos dos autores.

imobilidade da escola. Ao contrário, nos dois últimos séculos essa “[...] sofreu mutações que engendraram as contradições estruturais e os paradoxos em que hoje se move”.

O autor define a escola como invenção histórica, analisando três dimensões, entre elas a **forma escolar**, compreendida como uma nova maneira de conceber a aprendizagem e que pode existir independente da **organização** e da **instituição escolar**, e que, por isso, pode alcançar outras atividades educativas não escolares (CANÁRIO, 2002). Uma das consequências disso é conferir à escola a possibilidade de exercer uma hegemonia sobre as demais instituições educativas, desvalorizando os saberes que não são adquiridos por meio dela.

Consideramos, assim, importante operar com a categoria de forma escolar por entender a atuação dos educadores sociais de rua, como um movimento duplo e contraditório. Por um lado, essa atuação se apresenta em uma educação para aqueles que a escola não alcançou, pois é filiada aos movimentos de educação Popular e dialoga com a Pedagogia Social e com ambas mantém identidade ideológica. Por outro, mantém traços das práticas realizadas nas escolas, ao menos em relação ao critério da intencionalidade, uma das características da educação em sua forma escolar.

Nesse particular, reportando-nos à forma de fazer educação, tentando inserir nela a atuação do educador social de rua e considerando as diversas possibilidades de como a educação se concretiza e quais são as suas intenções, deparamo-nos com a complexidade do fenômeno da educação, que, devido ao seu caráter histórico, embrenha-se em concepções, tendências, correntes e vertentes diversificadas. É como respostas aos diferentes contextos históricos que podemos falar, além da educação escolar, na Educação Popular, na Educação Comunitária, na Educação Social (GADOTTI, 2012). Essas diversas formas de educação foram se forjando no Brasil no Século XX, e o que aqui nos interessa, mais que discutir seus fundamentos filosóficos, é perceber como se dá o movimento entre o fazer do educador social de rua e a consolidação desses modelos educativos.

É nessa perspectiva, e diante das condições políticas, econômicas e sociais que se configuravam no Brasil, a partir da década de 1970, e na cidade de Teresina, em particular a partir dos anos de 1980, que situamos o surgimento dos educadores sociais como agentes da Educação social de rua.

1.3.2 Educadores sociais de rua

Justificada a escolha da categoria forma escolar, propusemo-nos a discutir os educadores sociais de rua como categoria teórica. Como aportes teóricos para nossas reflexões, selecionamos dois autores: Maria Stela Santos Graciane (1999) e Walter Ferreira de Oliveira (2004), pois ambos operam com referenciais históricos. As duas obras dos respectivos autores são resultantes de teses de doutorado e apontam para a relação entre o fenômeno das crianças na rua, a constituição de uma pedagogia de educação popular e o educador social, como dimensões que tornam inteligível esse objeto de estudo.

Graciane (1999) delinea a constituição dos educadores sociais de rua no cenário da educação a partir de dois referenciais: a questão histórica das crianças e dos adolescentes em situação de risco e a concepção de outra forma de educação, a Educação Social de Rua (ESR). Partindo de análises de matriz histórico-dialética, a autora situa essa forma de educação como gestada a partir dos movimentos de educação popular no Brasil e que se constituiu em um modelo alternativo de educação no país. Destaca o pensamento e as experiências de Paulo Freire como fundamentos para essas novas possibilidades de educação. Ela situa a ESR como uma modalidade da educação popular, de caráter político-educativo, assentada em uma prática dialética.

Entendendo a ESR como filha da educação popular, a autora concebe essa como uma teoria renovadora da relação homem e sociedade, que se realiza no domínio específico da educação de adultos das classes populares. Essa ideia de educação popular se afasta apenas de uma atividade de escolarização popular e se define como um trabalho político de mediação a serviço de projetos, de sujeitos e de movimentos populares. É no âmbito desse projeto transformador que se insere a Educação Social de Rua.

A autora destaca que, como as crianças em situação de rua não estavam ainda preparadas para o convívio escolar, a Educação Social de Rua se dispõe a assumir o objetivo de “[...] estimular as crianças e os adolescentes em situação de rua a discutirem, entenderem e aceitarem de forma digna, as regras e os limites necessários para o exercício da cidadania.” (GRACIANE, 1999, p. 196). As crianças e os adolescentes que vivem no abandono e no perigo das ruas são os destinatários dessa pedagogia.

Voltando-se para os destinatários da ESR, a autora analisa as crianças e os adolescentes de rua como categoria social, cuja problemática tem sua gênese na estrutura socioeconômica e política do Brasil. Situa, então, o menino de rua e na rua não como um marginal social, mas como um oprimido e relegado pelo sistema social. Para tanto, Graciane

(1999) revisa as políticas sociais voltadas para as crianças e os adolescentes no decorrer da História do Brasil. Destaca que a Igreja Católica esteve atuando junto às crianças e aos adolescentes ao longo da Colônia, do Império e dos primeiros anos da República. Embora desde o século XIX existissem ações públicas voltadas ao atendimento de crianças pobres, a autora enfatiza as que se deram no século XX.

A autora localiza na década de 1940 o choque entre o modelo de atendimento da Igreja Católica, caracterizado como caritativo e religioso, e o do Estado, com a metodologia baseada na racionalidade científica. A partir daí, apresenta uma ligeira passagem pela política de atendimento do período militar, centrada nas ações da Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM). Então, a autora faz referência às primeiras Organizações Não Governamentais (ONG), atores sociais emergentes e heterogêneos, consideradas por ela como progressivas, que trazem novas perspectivas de atendimento.

Nesse contexto, a autora situa as décadas de 1970 e 1980 como um momento do surgimento de um novo cenário, em que movimentos sociais de grande porte criavam alternativas comunitárias de atenção às crianças e aos adolescentes. Destaca, como exemplo desses movimentos, a criação da Pastoral do Menor, em 1979, fruto da revisão nas práticas das congregações católicas, que acenaram para uma nova pedagogia, que deixa de ver o menino de rua pela carência e passa a vê-lo como sujeito da História. A Pastoral serviu de mote para a criação do MNMMR, em 1985, elemento agregador e formador de educadores sociais de rua (GRACIANE, 1999).

Para a autora, a década de 1980 é considerada histórica, tanto pelo fato de ser a década da redemocratização do país, como pela presença dos movimentos sociais e também pela elaboração de leis e convenções voltadas para as crianças e para os adolescentes. Sobre os movimentos sociais, a autora destaca que eles se voltaram para as ações socioeducativas, quebrando o ciclo perverso da apreensão, da rotulação e do confinamento, que caracterizam outras políticas de atendimento. É dentro desse contexto que as experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais apontam para a necessidade de se recriarem espaços alternativos de educação, voltados para quem rompeu com a escola tradicional. Isso configura o lugar de atuação da Educação Social de Rua, que forjou a prática dos educadores sociais. Vale a pena ressaltar que a autora concebia a ESR como algo transitório, que tenderia a desaparecer assim que não houvesse mais crianças na rua.

Isso nos leva a refletir sobre quem, desaparecendo a ESR, herdaria o corpo de saberes dos educadores sociais de rua. Sobre isso, o que se tem observado é que as práticas dos educadores sociais de rua têm se espalhado, em maior ou menor grau, para outros espaços

educativos não escolares. Mas diante do contexto socioeconômico brasileiro, a própria autora admite a necessidade e a possibilidade de se educar nas ruas, por meio de uma Pedagogia Social de Rua.

Para a autora, o corpo de conhecimentos e de metodologia dessa Pedagogia nasceu da ideia de se aprender com a própria prática, de forma coletiva, vivenciada no cotidiano e construída a partir das necessidades e dos interesses concretos (GRACIANE, 1999, p. 308). Nesse sentido, defende a denominação “Educador Social de Rua” para os agentes dessa Pedagogia, cuja responsabilidade confiada a eles inclui:

A ação pedagógica no interior da vida das crianças e adolescentes que apresentam dificuldade quanto à inserção social; a ação comunitária, mediante a promoção de eventos e atividades de sensibilização e informação junto às famílias, às escolas e à sociedade sobre os direitos das crianças e ação jurídico-institucional, pelo contato direto com outras instituições sociais organizadas, governamentais ou não, que darão suporte e retaguarda para futuras ações, após o processo de *desrualização*.¹¹ (GRACIANE, 1999, p. 308).

Pela descrição das funções necessárias ao fazer do educador social de rua, observamos ações distintas das funções geralmente delegadas ao professor, destacando as especificidades desse tipo de educador aqui focado, embora atuando em um campo muito amplo e exigindo uma gama de saberes que ultrapassem o limite do saber docente.

Ainda com relação aos saberes que são exigidos desse educador para que ele possa desenvolver uma pedagogia social, a autora destaca não os saberes técnicos, mas valores humanos, como a solidariedade e o compromisso político com os educandos, que os levem a se assumirem como sujeitos da sua própria história. Por isso, como proposta pedagógica, a Educação Social de Rua “[...] se inscreve como criadora das condições lúdicas para que o fazer educativo ocorra num espaço de ação, reflexão e debate dos principais desafios e dificuldades, concatenados com a pluralidade dos acontecimentos cotidianos da rua.” (GRACIANE, 1999, p. 310).

Outro autor que também trata das questões é Oliveira (2004). Ele também estabelece relações entre o fenômeno das crianças na rua, a constituição de uma Educação social e de um educador social de rua, focando suas análises nos últimos anos. Para tanto, situa o surgimento do fenômeno da criança na rua na década de 1970, no período pós-milagre econômico no Brasil, aliado ao processo de imigração de famílias pobres de zonas afastadas para as cidades polos de alguns estados. Ao tratar das políticas de atendimento à criança e ao adolescente, o

¹¹ Grifo da autora

autor afirma que, historicamente, essas têm se constituído como de natureza filantrópica e desenvolvimentista.

Esse autor caracteriza o educador social de rua como um

[...] profissional remunerado ou voluntário, que procura construir ou manter um vínculo com a criança ou o adolescente na rua e, a partir deste vínculo, buscar que esta criança ou este adolescente se disponha a materializar um “projeto de vida”. (OLIVEIRA, 2004, p. 20).

Assim, o educador social de rua, para exercer sua função, mobiliza conhecimentos teóricos das áreas pedagógicas, sociais e institucionais, bem como aqueles apreendidos pela sua experiência, enfrentando desafios bem maiores do que o do pedagogo escolar.

Para o mesmo autor, a Educação Social de Rua tem uma trajetória exemplar como campo de saber e de construção profissional, uma vez que conquistou seu espaço filosófico, contribuindo para se pensar a pedagogia aqui e em outros países para onde foi exportada. No entanto, o autor considera que a ESR foi sufocada e se pulverizou após os anos de 1990, sofrendo uma retração quando os movimentos sociais também se retraíram. Assim, ele considera que a ESR adormeceu como programa social e como movimento de base.

Oliveira (2004) traça uma trajetória da atuação dos educadores sociais, cujo campo se situa entre a Pedagogia Social e a Educação Popular, tendo a criança como ator social do teatro do cotidiano. O autor identifica as seguintes etapas nessa trajetória de profissionalização dos educadores sociais: a romântica, a política, a profissional e a de direitos. Diferente de Graciane (1999), Oliveira (2004) analisa o educador social em outros espaços de educação que não seja somente a rua, mas também quando esse passa a atuar em espaços institucionalizados.

Buscando sistematizar os fundamentos políticos, teóricos e metodológicos que dão suporte à função dos educadores sociais, o autor situa a emergência da Educação Social de Rua no Brasil como consequência do processo de evolução das políticas sociais e dos sistemas de serviço social. Como base de sustentação teórica, essa educação fundamenta-se na Pedagogia Libertária, de Paulo Freire, em Freinet e na Teologia da Libertação, da Igreja Católica, consituindo-se, na prática, como uma atividade profissional humanística.

Quanto ao perfil dos profissionais que primeiro exerceram a função, na cidade de São Paulo, tratava-se de jovens graduados em Antropologia, em Sociologia e em Teologia, que atuavam sob o auspício da Pastoral do Menor. Esses primeiros educadores sociais de rua não tiveram treinamento específico nem literatura especializada.

O autor percebe também o início da atuação dos educadores sociais de rua ao final da década de 1970, quando os reflexos da pobreza urbana se tornam visíveis no país, o que, diante da urgência da situação das crianças, impulsionou um grupo de trabalhadores sociais a ir para a rua, onde estavam as crianças. Oliveira (2004) também aponta a criação da Pastoral do Menor e do MNMMR como base de sistematização da Educação Social de Rua e da constituição dos educadores sociais. Assim, já na metade da década de 1980,

[...] educadores, intelectuais, profissionais, ativistas e políticos em todo país e no mundo haviam ouvido falar, por meio da grande mídia, mas também de uma rede organizada de profissionais em nível nacional e internacional, da Praça da Sé, de suas crianças de rua e de seus Educadores Sociais de Rua. (OLIVEIRA, 2004, p. 70).

A atuação desses educadores, também chamados de agentes pastorais, serviu de base para a reflexão sobre a questão da educação fora da escola em todo o mundo e para a construção de uma pedagogia social.

O autor destaca a importância do MNMMR como espaço de fortalecimento da prática educadora e como forma de desenvolvimento da consciência crítica dos educadores sociais de rua, inaugurando a fase política da atuação deles. O movimento, organizado em 1985, teve como uma de suas missões servir de centro de formação para os educadores sociais e defender os direitos das crianças e dos adolescentes (OLIVEIRA, 2004, p. 73). Para o autor, essa fase possibilitou o desenvolvimento das noções de educação de meio aberto e da sistematização de propostas educativas, como a Pedagogia do Trabalho e a Pedagogia da Presença.

A partir da visibilidade do trabalho dos educadores sociais na rua, a função de educador começou a ter status de profissão, quando em 1985, em São Paulo, apareceu, pela primeira vez, um contracheque oficial para a ocupação do cargo de “Educador Social de Rua” (OLIVEIRA, 2004, p. 77). A prática desses educadores sociais, que atuaram na Secretaria do Menor, ainda se pautava nas ideias de Paulo Freire e de Celestin Freinet. Mas, por outro lado, começou-se a formar um grupo de educadores que deixaram de exercer uma prática transformadora para realizarem uma prática eleitoreira, uma vez que a Secretaria aparecia como uma solução para um grande problema social.

O autor destaca que, na década de 1990, a entrada em vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente também influenciou o pensamento pedagógico da Educação Social de Rua, agora concebendo as crianças e os adolescentes mais pela ótica de sujeito de direitos. Para ele, a Educação Social de Rua, e com a prática dos educadores sociais de São Paulo,

enfrentou uma crise de identidade quando a Secretaria do Menor se fundiu com o trabalho das FEBEM e educadores de práticas divergentes tiveram que atuar nos mesmos espaços.

Repensando a prática dos educadores, o autor acredita que eles chegaram a constituir um sistema pedagógico, uma filosofia prática e uma ética profissional. Uma filosofia de base religiosa, que vê na criança de rua a face dos oprimidos, cujo corpo teórico apoiou-se na Igreja Católica e nos movimentos sociais. Assim, o autor visualiza a trajetória desses atores sociais em três etapas: a fase romântica, a fase da politização secular via movimentos sociais e a fase de paladino de direitos. Ele lamenta que os serviços sociais tenham se tornado moeda eleitoral.

É interessante destacarmos que essa trajetória, ainda que curta, resultou no processo de reconhecimento de uma nova profissão, cujo projeto tramita no Congresso Nacional, que é a de educador social, ainda que seja um termo bastante genérico para definir a função. Ainda assim, aproxima-se da profissão de professor, pois o art. 3º desse Projeto de Lei define que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) seja o órgão responsável pela formação do educador social. Isso também nos leva a refletir se, ao se colocar um órgão cuja especificidade é a educação, a proposta de atuação para esses profissionais toma como parâmetros a forma escolar, funcionando como vetor dela para outros espaços.

Traçadas essas considerações acerca das questões teórico-metodológicas que envolvem o objeto em estudo e ao refletir sobre as produções acadêmicas levantadas, sentimos necessidade de aprofundar mais as questões ligadas às práticas educativas não escolares, com o intuito de perceber como elas vêm sendo tratadas no Brasil e em outros países. Os resultados dessas reflexões estão apresentados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II

EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO NAS RUAS DE TERESINA: NUANCES DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL

2.1 Educação como prática social: possibilidades diversas

No processo de sistematização da trajetória dos educadores sociais de rua em Teresina, deparamo-nos com multiplicidades de experiências que mostravam diversas práticas educativas desenvolvidas por esses atores, nem sempre nomeadas a contento, o que nos causava dúvidas sobre o sentido educativo que elas carregavam. Tal impasse gerou uma série de questionamentos que dificultavam o desenvolvimento dos argumentos da pesquisa. Tais questões diziam respeito aos sentidos que poderíamos atribuir a determinadas práticas para que elas fossem consideradas educação. Da mesma maneira, questionávamos o que na natureza dessas práticas as tornava semelhantes ou diferentes das realizadas nas escolas, bem como as circunstâncias do seu surgimento e o que as levava a prosperarem em determinadas épocas. Questionávamos, ainda, se elas haviam se solidificado e como situar seus agentes.

No geral, procurávamos por elementos que servissem de parâmetros para avaliar se essas práticas educativas poderiam ser caracterizadas como formas escolares. Mas durante o processo de sistematização, as dúvidas se somaram à constatação da existência de uma correlação de força e de disputas ideológicas no sentido de dar legitimidade a essas práticas e aos agentes por elas forjados, gerando uma amálgama de definições e de conceitos. Nesse processo, a consulta aos resultados de pesquisas realizadas no Brasil se fez importante, pois os levantamentos bibliográficos nos ajudaram a entender como os autores brasileiros vêm tratando a questão e, a partir dos seus estudos, localizar os questionamentos levantados no âmbito de concepções de educação presentes em diferentes contextos, sobre sua constituição e sobre a identidade dos agentes dessas práticas.

Nesse percurso, contribuíram para melhor perceber os sentidos das práticas e das identidades produzidas as reflexões de Fernandes (2008), Romero (2012), Resende (2008), Lança (2012), Paiva (2011), Santos (2007) e Bellinato (2012) como dados de discussões recentes. Além disso, lançamos mão de textos de outros autores que há mais tempo se debruçam sobre a questão, como Carlos Brandão (1980).

Em comum, esses pesquisadores partem do princípio de que há dificuldade em delimitar o campo da ação educativa, uma vez que, no limite, todas as ações humanas são

educativas, sendo a educação um processo global e que acontece ao longo da vida, constituindo uma prática dinâmica, como defendem Romero (2012), Paiva (2011) e Lança (2012). Da mesma maneira, eles compreendem que a escola não é o único espaço educativo. Essas considerações são importantes, pois nos levam a pensar a educação não apartada do homem, mas ligada à sua vida, sendo fruto das interações humanas, possuindo, portanto, caráter relacional. Remetem-nos à educação como processo socializador e civilizatório, ao mesmo tempo em que coloca em xeque a centralidade que a academia dá à educação formalizada, à escolarização, ao mesmo tempo em que despreza as práticas educativas que ocorrem fora da escola, mas que podem contribuir para melhorar o trabalho nela realizado.

Ao refletir sobre as práticas que ocorrem fora da escola e que ora tendem para educação e ora para o Serviço Social, não queremos rivalizar com a educação que ocorre dentro da escola e que se constituiu um direito social, mas tão somente dar visibilidade às práticas educativas que acontecem fora dela. É importante frisar que tais práticas não são invenções locais, uma vez que constatamos experiências semelhantes no Brasil e em outros países da América Latina e da Europa (SANTOS, 2007; PAIVA, 2011).

É sobre essas práticas que acontecem fora da escola e que se caracterizam também por terem forte componentes socializadores – porque resultam da relação entre os indivíduos e visam lhes permitir, em última análise, que convivam em sociedade –, que queremos nos debruçar. Quando nos propomos a localizar o trabalho realizado pela Igreja Católica, pelo MNNMMR e posteriormente pela PMT entre os anos de 1987 e 2005, procuramos a articular o local com o nacional e, ao mesmo tempo, apreender como a teoria tem percebido as particularidades que a realidade apresenta.

Partimos do princípio de que as ações com crianças nas ruas de Teresina podem ser agrupadas, no geral, como educação, uma vez que foram ações cotidianas carregadas de sentidos educativos e, em particular, como Educação Social. E dizemos isso quando percebemos que o atual estado da arte sobre Educação Social admite que, no Brasil, ela abrange, também, a Educação popular e a Educação comunitária, entre outras modalidades.

Mas, antes de encaixá-las como Educação Social, é preciso levantar elementos que caracterizam a educação de uma forma geral. Entre autores que estudam por um viés mais antropológico e social, recorremos a André Petitat (2011). Ao discutir a educação em seu sentido mais amplo, o autor defende que toda relação social “[...] comporta dimensões educativas, em meio às quais podemos distinguir entre inculcação, aprendizagem e socialização.” (PETITAT, 2011, p. 369). Dentre esses componentes, chamamos a atenção para a socialização, pois se considerarmos que os indivíduos habitam mundos relacionais,

torna-se imperativo desvelar a pluralidade das práticas sociais para perceber o caráter educativo que elas comportam. Nesse sentido, concordamos com o autor em questão, quando ele evidencia as relações educativas não especializadas como mais numerosas e mais diversificadas que as relações especializadas. Por essa lógica, o leque de experiências que cabem ser chamadas de educação se amplia.

Na mesma direção, Carlos Rodrigues Brandão (1980, p. 6), ao destacar a dimensão relacional, política e histórica da Educação, advoga que, sendo uma construção humana, faz parte das estruturas e dos processos sociais. Nesse sentido, o autor reflete também o fato de que, ao mesmo tempo em que ensina termos de uma ordem social vigente, a educação ensina também os conhecimentos e as habilidades necessárias e legítimas para que as pessoas preservem e reproduzam determinada ordem social. Assim, ele chama a atenção para o fato de que todo processo educativo responde às necessidades gerais das pessoas e da sociedade.

Então, ao avaliar práticas educativas realizadas nas ruas de Teresina, é preciso considerar os aspectos levantados pelos autores destacados e situá-los em uma sociedade em mutação, diante de novas formas de sociabilidades geradas pela industrialização, e frente ao retorno insuficiente do Estado em relação às demandas de escolarização exigidas. As respostas dadas pela sociedade ou pelos grupos e indivíduos envolvidos com a questão dependem da forma como se percebem no mundo, de quais transformações desejam realizar na realidade, em que espaços e em que movimentos estão inseridos e de que maneiras se dispõem a realizar essas transformações.

Nesse caso, a análise da realidade nas décadas de 1980 e 1990 apontava para um quadro de pobreza e de exclusão social ao lado das mudanças nas formas de sociabilidade que tinham, em sua face mais visível, as crianças nas ruas. Ocorreram, então, ações com objetivos definidos, conteúdos a serem inculcados e também foram inseridas em dinâmicas relacionais específicas, dadas, em especial, pela interação ou mediação do educador social de rua.

2.2 Intervenção social e educação nas ruas de Teresina: linhas de atuação

Assim, dentro dos parâmetros destacados, as formas de intervenção na realidade apresentada em Teresina seguiram três linhas de ação, a saber: 1) a de base religiosa, organizada pela Igreja Católica; 2) a que teve como base a ação dos movimentos populares; e 3) a que se apoiou na contratação de agentes educativos pelo poder público, estadual e/ou municipal.

A linha de inspiração católica teve sua atuação pautada nas diretrizes surgidas a partir do Concílio Vaticano II (1965) e na Doutrina Social da Igreja, reafirmadas no Documento de Puebla (1979), que traçou os caminhos para a Igreja Católica na América Latina. Partiu, portanto, de uma visão humanista-cristã de homem e de sociedade, e que será discutida com mais profundidade no Capítulo IV. A essa primeira linha, podemos denominar de ação pastoral, pois a sua atuação era acima de tudo evangelizadora. Os agentes responsáveis pela ação foram chamados de agentes de pastoral, denominação presente no Documento de Puebla.

Outra linha de atuação que percebemos foi a decorrente da ação dos movimentos populares nascidos no seio das comunidades mais afetadas pelas questões sociais e econômicas da época e por organizações da sociedade civil que tinham representatividade nacional e respaldo internacional, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Podemos inserir essa segunda linha de atuação no âmbito da educação popular, tendo caráter de educação não formal, ocorrendo a partir da ação de organizações políticas e sociais. Seus agentes foram inicialmente denominados de educadores populares e de educadores comunitários.

Ao recorrermos aos testemunhos dos sujeitos entrevistados, percebemos que eles veem diferenças, ainda que sutis, entre essas duas formas de atuação. Uma das entrevistadas identifica-se como educadora popular: “Eu fazia um trabalho voluntário na Ação Social Arquidiocesana, eu era educadora popular.” (Isabel, março de 2015). Evidencia, assim, o caráter voluntário e religioso da função que exercia. Outro educador evoca em suas memórias referenciais diferentes sobre pessoas que realizavam trabalho similar, mas que pertenciam à mesma comunidade em que atuavam e que, por isso, eram percebidos como educadores comunitários:

Fora essa equipe que eu falei, tinha outros educadores, que se denominavam educadores, né? Mas eram pessoas da comunidade que ficavam direto com a gente na comunidade. Tipo... Alguns moradores que se tornaram educadores. Cruzinha, que se tornou educadora depois. (Arimateia Nazareno, março de 2015).¹²

Sobre educação popular, há no Brasil diversas experiências que assim podem ser denominadas, mas cabe assinalar que também não há consenso sobre elas, pois vão se modificando à proporção que mudam as necessidades sociais.

¹² Reafirmamos que todos os educadores entrevistados tiveram seu nome modificado para proteger suas identidades.

Então, inicialmente, percebemos na interação entre essas duas linhas de atuação, às vezes, aproximações, e, outras vezes, afastamentos, como destaca um dos entrevistados ligados à ação do MNMMR: “A Pastoral tinha orientação religiosa. Nós não tínhamos.” (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Cabe dizer, também, que foram ações que surgiram paralelamente e cujos atores se entrecruzavam, somente para depois criarem uma identidade comum, a de educadores. Assim, era habitual ocorrer de agentes que pertenciam aos quadros pastorais participarem também dos movimentos sociais, só que, no caso desses, objetivando mais a organização política.

Em determinado momento, podemos dizer que os movimentos sociais, em especial aqueles voltados para as crianças e os adolescentes, passaram a atuar de forma mais independente da linha da Igreja e seus agentes passaram a ser denominados não mais agentes pastorais, nem educadores populares, sendo, doravante, educadores de rua: “[...] Em 1996. E aí já com função de educador social, que na época se chamava de educador de rua, de educador de rua” (Arimateia Nazareno, março de 2015).

No início dos anos 2000, essas duas linhas de atuação convergiram para um conjunto de educadores formados para a atuação do Estado, quando tanto o Município quanto o Governo do Estado do Piauí começaram a contratar sujeitos egressos desses movimentos:

Quando houve essa contratação formal mesmo, em 2001, nós já fomos para rua com a carteira assinada, mas já fomos para a rua com a camiseta escrita, não mais educador de rua, mas educador social de rua [...]. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Nos dois primeiros casos, há em comum entre as duas vertentes de atuação que concorrem para a emergência da ação dos educadores, a necessidade, mesmo que utópica, de proporcionar mudanças na sociedade. Um dado curioso é a referência que o educador faz ao uniforme que o grupo utilizava para ir a campo, uma camiseta com a identificação “educador social de rua”. Acreditamos que, ao mesmo tempo em que o uniforme servia para a identificação do grupo em meio aos diversos atores do espaço da rua, representava um indicativo para a sociedade da presença do Estado.

No geral, podemos dizer que essas ações empreendidas se constituíam em formas de educação, mas mantendo uma diferenciação com relação à educação escolarizada. Para efeito de estudos e percebendo as particularidades das práticas efetivadas em Teresina, queremos traçar, em linhas gerais, como se originou cada uma delas. Embora a realidade não seja simples de apreensão, podemos caracterizar, além da ação da Igreja, e partindo dessa, uma

educação popular que em alguns momentos se assume educação não formal e, por fim, define-se como educação social. Assim, por uma questão didática e de melhor compreensão, vamos delimitar os momentos em que essas ações se desenvolveram e os desdobramentos que elas tiveram.

Partimos da ação da Igreja Católica, porque, de certa forma, ela atravessou tanto a ação das outras formas de educação (na modalidade popular ou na ação dos movimentos sociais), como a ação do poder público a partir da década de 2000. Outrossim, não podemos esquecer que, historicamente, coube à Igreja Católica o atendimento a crianças e adolescentes pobres no Brasil, por meio do viés da caridade, característico do *ethos* cristão.

Ocorreu que, diante da configuração econômica, social e política dos anos estudados, a Igreja reorientou sua ação religiosa. No âmbito socioeconômico, por exemplo, vale lembrar que, na década de 1980, de acordo com Corrêa e Castro (2000), o Piauí contava com 60% da sua população com renda *per capita* abaixo da linha da pobreza, e ações somente de cunho caritativo não seriam suficientes para transformar a situação do Estado.

Temos que levar em conta, também, o movimento de redemocratização em que vivia o país e as iniciativas de âmbito internacional para o seguimento de crianças e de adolescentes, como o marco legal do Ano Internacional da Criança, proclamado pela Organização das Nações Unidas, em 1979. Há, portanto, elementos da realidade global que interferiram no fazer da Igreja Católica em Teresina.

Concomitantemente, ao fazer uma leitura dos documentos conciliares¹³ à luz da realidade da América Latina, os bispos deste continente reafirmam a opção preferencial pelos pobres, e entre a situação de pobreza, eram as crianças que apresentavam maior grau de vulnerabilidade. Por isso, naquele mesmo ano, foi criada a Pastoral do Menor, que daria as diretrizes do trabalho com crianças, conforme nos indicam os estudos de Graciane (1999) e Oliveira (2004). No âmbito local, as ações voltadas para crianças assumiram, nesse contexto, um viés pastoral, como nos recorda um dos educadores entrevistados, ao afirmar que em 1987 foi criado um serviço dentro da Ação Social Arquidiocesana de Teresina, para o atendimento das crianças que viviam em situação de rua (Romualdo, outubro de 2014).

Essa ação voltada para as crianças desencadeou a atuação de pessoas para trabalhar nas ruas, como também nas periferias, convertendo-se em formas de educação chamada, por vezes, de educação popular e, às vezes, de educação comunitária, bem como dando suporte aos movimentos e às organizações de bairros.

¹³ Documentos assim denominados pela Igreja e que dizem respeito aos Concílios realizados mais recentemente, os Concílios Vaticano I e II.

2.3 Bases da educação social em Teresina e no Brasil

Aliado ao que já foi discutido até aqui, outro aspecto merece ser destacado para entendermos como essas outras formas de educação foram se configurando: a ineficiência da escola pública nas décadas de 1980 e 1990. Como instituição social, ela era incapaz de atender às demandas quantitativas e qualitativas das crianças de classes populares. Essa situação colaborou para empurrar ainda mais as crianças para o espaço da rua. A educação escolar era vista, então, com certa desconfiança por setores comprometidos com a educação como direito de todos, dando suporte para a procura de formas alternativas que fossem mais eficazes para educar as crianças pobres. Dentro dessas formas alternativas de educação, podemos situar o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR).

Retornando à indagação inicial sobre em que sentido essas práticas sociais podem ser consideradas educacionais, lembramos que elas se dirigiram a um alvo específico, a uma geração ou a uma comunidade específica, visando modificá-las. Ou seja, eram práticas carregadas de intencionalidade. Nesse caso, essa intencionalidade tem força civilizatória no sentido de reordenar a sociedade e criar normas de comportamento. Então, podemos dizer que, nas práticas estudadas, há intencionalidade, há ideias a serem partilhadas e públicos para os quais são endereçadas. Embora ocorra de maneira diferente de como ocorre na escola e, por causa disso, não conta com o mesmo reconhecimento e o *status* da educação institucionalizada. Por outro lado, há objetivos a serem atingidos e um corpo de saberes que foram se constituindo, ora pautados na prática, como resultado das necessidades imediatas, ora tendo como suporte uma teoria.

Nesse movimento dialético, a necessidade de sistematização da prática e a busca de um apoio teórico para dar suporte às práticas realizadas, contribuíram na formação de arcabouços conceituais com a finalidade de explicar a realidade vivenciada, bem como para nomear os agentes envolvidos.

Isso porque, quando essas práticas foram se consolidando, seus agentes não tinham uma denominação específica. Seus fazeres é que foram dando nome à função por eles desenvolvida e, a partir do nome das funções desempenhadas, eles foram também denominados. Assim, há diversas formas de denominar as práticas desenvolvidas (ação pastoral, educação popular, educação comunitária, educação social, etc.), bem como uma diversidade de denominações para os agentes que a desenvolvem (agente pastoral, educador popular, educador comunitário, educador de rua, educador social, etc.). Como essas práticas não escolares continuam se modificando, a denominação dos seus agentes também se atualiza.

Vimos, então, que as experiências educacionais que estamos tentando apreender partem da prática e, para se sustentar e se aperfeiçoar, procuram assentar-se em uma teoria. Então, no Brasil, muitas das práticas sociais e educativas que vinham se desenvolvendo fora da escola tendiam a ser agrupadas no que hoje se chama de educação Social, conforme se refere Bellinato (2012). Como já vimos, uma das formas que essas práticas assumiram foi a de educação popular. Centrando nossos esforços em compreender o que podemos chamar de educação popular e de como essa forma de educação colaborou para constituir o educador social de uma forma geral, e o educador social de rua, de uma forma específica, percebemos que ela é constituída por uma diversidade de práticas e que, por isso, sua conceituação é diversa e vai se transformando com o tempo. Como localizamos este estudo entre as décadas de 1980 e 2000, buscamos um conceito vigente na década de 1980. Dessa forma, pensando sobre o significado da educação popular, Carlos Rodrigues Brandão (1980) destacava que havia um conjunto de práticas diversas voltadas para adultos e para comunidades que historicamente se definiam como educação popular. Via de regra, visavam mudar ou melhorar a sociedade.

A concepção de educação popular revisada por Carlos Rodrigues Brandão, na década de 1980, revela uma fluidez em determinar o que era essa educação popular praticada na época. Nesse sentido é que Blass, Manfredi e Barros (1980, p. 35) chamam a atenção para o caráter eminentemente histórico das atribuições da educação popular, que sofreriam variações em função “das características histórico-concretas de uma formação social e em decorrência das exigências específicas dos movimentos sociais populares e do movimento operário em particular”. Ou seja, não havia uma definição fechada das experiências que poderiam ser consideradas como educação popular, mas já havia a clareza do caráter histórico que elas assumem e que as levam a se atualizar com o passar do tempo. É interessante que as práticas de educação popular são colocadas como resultantes da ação social e política, uma vez que se fazem em meio aos grupos organizados.

Mais recentemente, Moacir Gadotti (2012, p. 7), ao refletir sobre as aproximações entre diferentes formas de educação, situa a educação popular como uma concepção de geral de educação que se consolidou ao opor-se à educação de adultos impulsionada pelo Estado. Destaca, ainda, que a educação popular criou uma nova epistemologia, baseada no respeito ao senso comum, mas possibilitando a problematização e a incorporação de um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário à teoria presente nas práticas populares.

Pensando dessa maneira é que entendemos as aproximações da ação pastoral da Igreja Católica com a educação popular, bem como as especificidades que ela vai assumindo ao se

voltar especificamente para crianças e adolescentes. Nesse sentido, concordamos com Gadotti (2012, p. 2), quando ele explicita as particularidades da evolução da educação popular, que ao assumir novos campos de atuação (causa ecológica, questões de gênero, direitos humanos), ora se aproxima do Estado, ora se afasta. Por vezes, assume ares de educação formal e em outros momentos de educação não formal. Transita também próxima das esferas pastoral, sindical e dos movimentos sociais.

Como parte dessa dinâmica, as práticas educativas assumem outra vertente, a da educação não formal, discutida, além de Moacir Gadotti, por autores como Maria da Glória Gohn e José Carlos Libâneo. Para compreender as práticas educativas nesses termos, é necessário situar a educação formal como aquela que ocorre nas instituições, como escolas e universidades, e que é normatizada por diretrizes, possui estruturas hierarquizadas e é acompanhada por órgãos fiscalizadores da área. No outro polo, a educação não formal se constitui como menos burocrática, com menos hierarquia e sendo mais difusa. Está mais relacionada às aprendizagens de vivências políticas e de cidadania que, por isso, não necessariamente precisam ser certificadas, conforme verificamos recorrendo a Gadotti (2012, p. 8). Destarte, é possível diferenciar a educação não formal da educação escolar, pois esta se localizada no âmbito da educação formal. Entretanto, isso não quer dizer que sejam práticas que se oponham, ao contrário, por muitas vezes se complementam e se inter-relacionam.

Na mesma direção da compreensão de Moacir Gadotti, Maria da Glória Gohn situa as práticas de educação não formal como aquelas que ocorrem fora dos muros da escola, ligadas a processos políticos, culturais e sociais, constituindo-se, segundo a autora, em processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida “[...] a partir da experiência em ações organizadas segundo os eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc.” (GOHN, 2009, p. 31). A autora chama a atenção para a carência de pesquisas acadêmicas na área.

Outro autor que discute a educação em relação ao seu campo de alcance é José Carlos Libâneo. A partir do grau de sistematização e de institucionalização, ele diferencia educação informal, formal e não formal, sendo que essa última seria “[...] a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização.” (LIBÂNEO, 2010, p. 21).

Sendo assim, a educação é um processo multifacetado e que comporta uma multiplicidade de práticas que se atualizam e que assumem contornos diversos. Apresenta-se como um processo complexo, com grande número de correntes, concepções e práticas. Entre

tais práticas, as que ocorrem fora da escola ainda não despertam o mesmo interesse acadêmico que a escolar desperta, constituindo-se em um campo pouco explorado.

Partindo dessa ideia de complexidade de concepções e de multiplicidades de práticas, é que podemos inserir as práticas sociais desenvolvidas com crianças como práticas educativas que se derivaram da ação pastoral da ICAR, que mantêm semelhança com a educação popular e se localizam no campo da educação não formal, defendida por Gohn (2009), Libâneo (2010) e Gadotti (2012).

Constituíram-se em experiências educativas não formalizadas, em que o aspecto prático precedeu o teórico e a ação precedeu a sistematização, como podemos ver nas memórias de um dos educadores sociais, ao se reportar às suas primeiras idas às ruas como tal: “[...] a gente ia para a rua, esses três educadores, sem nenhum aval, sem o aval de ninguém” (Arimateia Nazareno, março de 2015). Assim, as práticas educativas empreendidas no espaço não formal vão moldando seus agentes, em um movimento cuja prática precede a teoria e as funções desempenhadas precedem os agentes, determinando a denominação e a identidade que eles terão.

E, nesse particular, ao realizar as construções teóricas a respeito desses agentes, os pesquisadores que estudam a temática convergem ao afirmar que há uma prática educativa, que tem por suporte uma pedagogia. A partir daí, depreendemos que essa prática corresponde à Educação Social de Rua ou, de uma forma mais ampla, à Educação Social, que tem por amparo teórico a Pedagogia Social que, por sua vez, é exercida por um educador social, que, em caso específico, é “de rua”.

2.4 Educação social e suas múltiplas compreensões

Reforçamos que as ideias aqui apresentadas são resultados de pesquisas e de teses sobre a natureza da Educação social, suas interfaces com áreas afins, como o Serviço Social, bem como da identidade do educador social. Em comum, os autores referenciados afirmam que as questões ligadas à Educação social, de forma geral, e da Educação social de rua, de forma específica, emergem como resultado da industrialização e da urbanização. Eles destacam que há uma multiplicidade de conceitos para essas práticas de Educação social em função dos contextos diversos. Assim, os autores consultados se referem ora à Educação social, ora à Educação social de rua como sinônimos de uma mesma prática. Ou seja, o uso do termo “de rua” não aparece como elemento demarcador de especificidades.

Nesse sentido, e dada a necessidade de denominar a ação educativa que ocorreu nas ruas de Teresina, é que podemos considerá-la Educação Social, pois é assim que se encaminham os estudos acadêmicos sobre a temática, principalmente a partir da década de 2000. Ainda assim, achamos que as práticas desenvolvidas nas ruas de Teresina vão além do que a teoria pode apreender, pois, ao constituir-se em determinado momento como “um serviço social de rua”, ultrapassou a dimensão educativa e a aproximou da dimensão política, antropológica, psicológica, legal e social que envolveu a discussão sobre o lugar da criança quando a urbanização se intensificou em Teresina. O mesmo podemos dizer sobre o papel desempenhado pelos agentes dessa prática educativa: apresentou-se como complexo, transitório e em constante processo de atualização.

Romero (2012, p. 37) contribui para a discussão deste tema quando compreende as práticas educativas, às quais estamos nos referindo, como não escolares, mas dentro de um campo socioeducativo que visa “[...] promover aprendizagens de convívio e na vida pública”. Nesse sentido, a Educação de rua se aproxima do campo de atuação do Serviço Social, percepção também dada por um dos educadores entrevistados quando se refere às habilidades necessárias para o desempenho da função: “Tem que puxar alguma coisa para a questão do Serviço Social [...]” (Arimateia Nazareno, março de 2015). Vimos, assim, que a dimensão puramente educativa não é suficiente para atender as demandas apresentadas pela sociedade. Por outro lado, pensar esse aspecto da Educação social de rua, faz-nos pensar a Educação como um processo civilizatório, de adequação à sociedade industrializada.

Viviane de Melo Resende (2008), ao abordar a questão do MNMMR, situa a Educação social de rua, de 1996 em diante, como uma alternativa ao modelo repressor e assistencialista aos adolescentes em situação de risco. Destaca, também, que a mudança da denominação dada aos agentes dessas práticas educativas se modifica em consonância com as modificações nas políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes.

Encontramos em Pedro Pereira dos Santos outro autor que categoriza o fenômeno ora em estudo no âmbito específico da Educação social de rua. Ele destaca, nesse processo, uma intencionalidade que, acima de tudo, visa à participação de crianças e de adolescentes na sociedade. Para ele, há uma finalidade para a Educação social de rua: “[...] o fim do trabalho educativo na rua é o transitar relativamente do educando para as instituições que o promovam como sujeito histórico.” (SANTOS, 2007, p. 12).

Entendida como Educação social, a ação desenvolvida nas ruas de Teresina pode ser colocada em paralelo com outras experiências desenvolvidas no Brasil e no mundo. Colocada dessa maneira, podemos considerar a Educação social de rua como campo prático da

Pedagogia Social, sendo esse um campo teórico que vê as questões sociais sob vertente educativa, indo além das questões escolares, mas que podem se entrecruzar com essas.

Com esse entendimento, podemos dizer que as diversidades de práticas educativas que aqui já foram apresentadas colaboram para a formação da Teoria Geral da Educação Social, que se expressa em uma Pedagogia Social. Assim, pensar essas diversas formas de Educação, dessa maneira, é recente no Brasil, pois:

Somente após o I Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), em 2006 organizado pelo Professor Dr. Roberto da Silva e equipe, passa-se a discutir a Pedagogia Social como uma possível Teoria Geral da Educação Social, abrangendo também a Educação Popular, Educação Comunitária e a Educação Sócio-comunitária, todas anteriormente classificadas sob o rótulo de Educação não formal. (PAIVA, 2011, p. 29).

Se, no Brasil, as discussões em torno da Educação Social são recentes, o mesmo não se afirmou com relação às experiências similares fora do país. A Educação Social nasceu na Alemanha no século XIX, conforme Romero (2012), Bellinato (2012), Paiva (2011) e Santos (2007) asseveram. Surgindo como contraponto à Educação escolar, a Educação Social se constituiu como uma prática educativa que visava promover o desenvolvimento humano. Ela se contrapunha à Educação escolar, porque essa era considerada elitista e individualista, enquanto a Educação social acreditava que as pessoas poderiam se desenvolver de forma integral, incluindo aí a dimensão social e coletiva (SANTOS, 2007). Para o mesmo autor, na Europa, a Educação Social emergiu como resultado da participação democrática e consciente da população.

No mesmo esteio, a Pedagogia Social também apareceu na Alemanha, em meados do século XIX, como forma de dar suporte à Educação Social. Sendo assim, não é uma criação recente, e fora do Brasil vem chamando atenção de pesquisadores como Antony Petrus, Jaume Trilla, Mercê Romans, Bernd Fichner. Autores clássicos como Froebel e Pestalozzi também são considerados suporte para a construção teórica da Pedagogia Social.

No caso do Brasil, de acordo com Santos (2007), a Pedagogia Social tem por fontes a Teologia da Libertação, a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Presença. A Pedagogia Social se movimenta da Igreja para os movimentos sociais. Na Igreja tem seus pilares fundamentais na Pastoral do Menor e nas CEBS. Santos (2007) destaca o conflito e as tensões entre a Pedagogia Social, o Serviço Social e a Pedagogia no Brasil.

Ainda assim, Paiva (2011) situa a Pedagogia Social como uma ciência em construção, cujo principal objetivo é agir sobre a prevenção e a recuperação das deficiências da

socialização. Para a autora, a Pedagogia Social procura responder sobre o processo de integração dos indivíduos. Parte, então, da crença que é possível trabalhar o social por meio da Educação. Constitui-se em uma ciência prática, social e educativa. Destaca, ainda, que, no Brasil, a Pedagogia Social vem sendo construída fora dos muros da escola, mas pode ocorrer também dentro dos seus muros.

A mesma autora dá destaque à Educação Social de Rua como uma especificidade da Educação Social, localizando-a como uma prática da Pedagogia Social. Nesse sentido, é uma Educação que não é, mas está sendo (PAIVA, 2011). Assim, a Educação Social de Rua é emergente e provisória e se constitui em dos domínios da Educação Social, o sociopedagógico. Para Paiva (2011, p. 49), esse domínio foi apresentado como forma de desconstrução do termo Educação não formal, ao mesmo tempo proposto como um reagrupamento das práticas de Educação popular, Educação social e Educação comunitária.

Ressaltamos que a Pedagogia Social também se desenvolveu em outros países, além da Alemanha, como Portugal, Uruguai, conforme afirmam Santos (2007) e Paiva (2011). Após refletirmos sobre as diversas formas que a Educação assume e de como elas podem englobar a Educação Social, voltaremos nosso olhar para os agentes dessas práticas, o educador social.

2.5 O Educador Social como agente de novas práticas educativas

Nas análises feitas até aqui, o educador social aparece como um agente de novas práticas educativas e recebe denominações tão diversas quanto as atividades que desempenham, que derivam de experiências populares, sociais e comunitárias. Há, portanto uma imprecisão ao denominar o educador social.

Eles têm em comum “[...] uma longa história e muitos aprendizados de experiência feitos na luta pelo direito à Educação, por moradia, por trabalho decente, por saúde pública, por segurança alimentar etc.” (GADOTTI, 2010, p. 4). Logo, vemos que o termo agrega atualmente uma diversidade de profissionais que tendem a se amplificar, uma vez que se identificam mais pelas práticas que realizam do que pela formação, pois elas atravessam diversas áreas:

Eles são arte-educadores, oficinairos, artistas populares, artesãos, mas são também professores, advogados, sociólogos, cientistas sociais, psicólogos, pedagogos, trabalhadores sociais, historiadores, geógrafos, físicos, matemáticos, químicos, inclusive delegados de polícia, promotores, juízes,

administradores públicos, militares, engenheiros e arquitetos, trabalhando no campo, nas periferias urbanas, nos centros degradados das metrópoles, nas ruas e praças, com crianças, jovens, adultos e idosos, pessoas portadoras de deficiências, quilombolas, indígenas, catadores de produtos recicláveis. (GADOTTI, 2010, p. 4).

Assim, temos o educador social atuando em vários espaços. Nesse mosaico de práticas e de fazeres educativos, destacamos o educador social **de rua**. Ele tem como espaço educativo a rua e como o ofício a Pedagogia Social (PAIVA, 2011). Nesse ponto, há coincidências entre os educadores sociais descritos pela teoria e os forjados pela prática educativa desenvolvida nas ruas de Teresina, principalmente com relação à identidade desse ator social. Primeiro, porque não há consenso na literatura quanto à terminologia “educador social”. Há tanto uma disputa de nome, quanto de funções. Podemos dizer, então, que ser educador social não é algo dado, pré-estabelecido, mas uma função que vai se consolidando a partir de exigências práticas, que vão se redefinindo continuamente. Por isso, sua identidade é revertida de trânsito e de temporariedade.

Nesse sentido, Paiva (2011) demarca a especificidade do educador social de rua e o afirma hoje como um educador das margens, que também está à margem e nela caminha precariamente. Este sentimento entre os educadores sociais de rua de Teresina é expresso por um dos entrevistados, quando ele se refere à falta de reconhecimento para quem desempenha a função: “Por que... Era um nada. Ser educador hoje é ser nada.” (Arimateia Nazareno, março de 2015). Assim, o ofício do educador é marcado pela provisoriidade, também porque o conhecimento construído nas ruas o é. É interessante notar que, atuando em meio ao provisório, transitando por entre a realidade marginal, quase invisível, a função do educador social de rua absorve essas características. Da mesma forma, o conhecimento produzido nessa relação educativa muitas vezes passa despercebido.

Paiva (2011, p. 47) destaca que o conhecimento surgido da relação entre o Educador Social de Rua e o educando em situação de rua “[...] é mutável, dinâmico, possível, pois é construído com o outro, quando possui sentido na história humana, na história do ser que é singular e que também produz história”. Isso nos leva a perceber que a função desenvolvida pelos educadores sociais ocorre de forma relacional, em profunda comunhão com as configurações sociais e com os sujeitos nelas inseridas. Mudando essas configurações e as situações dos sujeitos, a função do educador social adquire outras feições.

Concordamos com Santos (2011), quando ele argumenta que experiências como as estudadas aqui, mais do que traçar uma trajetória que coloca o educador social como aquele promove sujeitos de direitos, o faz propagador de uma nova concepção de crianças e de

adolescentes de rua; ajuda a forjar um articulado, entre a sociedade e o público com o qual atua. Sendo um articulador, o educador social organiza a sua prática nas regiões fronteiriças de outros profissionais.

Por exemplo, o fazer do educador social de rua oscila entre o fazer do assistente social e do pedagogo e, por isso, ele enfrenta dissabores com esses dois profissionais. Com uma identidade em construção, o educador social tem seu fazer situado nos domínios sociocultural, sociopolítico e sociopedagógico. Mas, por outro lado, a provisoriedade do fazer do educador social se caracteriza e se soma ao abandono e à negação.

Pelo fato de ser uma prática em consolidação, o educador social tem sua identidade ainda não definida. E ao buscar a sistematização de suas práticas, pode ter por parâmetros os fazeres de sua “parente” mais próxima: a Educação escolar. E nesse construir-se, negando-a ou tendo-a como referência, a Educação social de rua relaciona-se com as formas escolares, que por sua vez assumem as peculiaridades dos locais que as produzem e dos sujeitos com os quais lidam. No próximo capítulo, intencionamos adentrar nos espaços trilhados pelos educadores sociais em Teresina.

CAPÍTULO III

OS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA EM TERESINA: EM SUAS TRAJETÓRIAS, O DESVELAR DO AVESSE DE UMA CIDADE

O reverso da modernização capitaneada pelas cidades se havia mostrado nua e não era agradável (RAMA, 1984).

Agentes pastorais, educadores populares, educadores sociais, educadores sociais de rua, agentes de proteção social... Diversas são as denominações dadas aos atores sociais que despontaram nas cidades brasileiras e se tornaram visíveis a partir dos anos de 1980. Conhecer esses personagens da educação brasileira corresponde a mais do que pensar as outras formas de educação que eles concretizaram, significa desvelar as cidades que os produziram. Nesse particular, o processo de urbanização, como uma das faces de modernização da sociedade brasileira, toma lugar destacado. Em Teresina, não é diferente. Para nos ajudar nessas reflexões, tomaremos como suporte teórico: Bomfim (1991), Williams (2011), Xavier (1999), Veiga e Faria Filho (1997), Veiga (2008), entre outros.

Consideramos que a epígrafe acima expressa a tônica dos argumentos que neste capítulo desejamos discutir, pois, ao pensarmos na questão da constituição dos educadores sociais de rua, situamo-nos dentro das questões da modernização das cidades. Assim, se a educação se constitui como elemento indispensável para a vida nas sociedades letradas que florescem nas cidades, os educadores sociais de rua, em específico, constituem-se em meio a uma face que é o avesso da urbanização.

Lembro-me¹⁴ de, ao caminhar pelo centro de Teresina, no final dos anos de 1980 e no início dos anos de 1990, deparar-me com aqueles profissionais fardados de verde, sentados em bancos de praças, ao lado de pequenos grupos de crianças ou com elas nos cruzamentos das ruas. Em meio aos barulhos e aos movimentos das praças, eles ali estavam, despertando a cidade para olhar o incômodo que ela não queria ver: o retrato dos problemas sociais que a urbanização gerou. O que suas presenças revelam sobre a cidade? Que sonhos e desejos eles representam? Que cidade é essa que os produz? Conhecer itinerários, trajetórias e utopias desses indivíduos é mergulhar no avesso de uma cidade que as estatísticas não mostram e em uma “andarilhagem” que a análise estática da ciência não consegue captar.

¹⁴ Aqui, como na apresentação deste trabalho, faço uso da primeira pessoa do singular por se tratar de memórias de pessoais de fatos relacionados à pesquisa em questão.

Por esse motivo, este capítulo objetiva situar a cidade de Teresina como *locus* de produção dos educadores sociais de rua, relacionando-a aos processos de urbanização característicos do período em estudo.

Partimos do pressuposto que, nas últimas décadas do século XX, as cidades, no Brasil consolidaram-se como modelo de bem viver, em oposição ao rural, que aparece como local do atraso, da ignorância e da limitação. Toma corpo uma atração pela cidade grande, com sua arquitetura, seus serviços. Ela é concebida, no imaginário social, como o lugar onde todos deveriam morar. Situada dessa maneira, a urbanização concretizava os sonhos de modernização do país. No Piauí, Teresina representou esse ideal de cidade moderna.

3.1 Modernização, urbanização e educação

Embora, aos nossos olhos, a oposição entre a vida do campo e a vida na cidade pareça uma visão contemporânea, é um contraste que remota à Antiguidade (WILLIAMS, 2011, p. 11), mas que produz formas ideais de convivência que se mantêm atuais. Se, no caso do Brasil, essa tensão entre modos de vida urbano e rural vão se fazer presentes no início do século XX, em Teresina ela irá se mostrar mais contundente entre os anos de 1980 e 2000, período que estamos privilegiando neste estudo, que coincide com a época na qual se verifica estatisticamente o momento em que a população urbana se sobrepõe à rural.

Há também um elemento a mais para se agregar a essa discussão que divide a cidade e o campo, que é o modo como a ideia de modernização traz em seu bojo valores ligados à urbanização. Nesse sentido, traçaremos breves considerações sobre como a modernização atravessa as questões ligadas à urbanização, entre elas a necessidade da escolarização como elemento necessário para a vida nas cidades e, de uma forma geral, como se percebe a educação como elemento de civilização necessário para a vida nas cidades. O conceito de civilização com o qual pretendemos operar é o de Norbert Elias. Para este autor, o processo civilizador diz respeito aos modos de conduta, de padrões de comportamento humano. Esses padrões, embora que gradualmente, se modificam em uma direção específica. Tais mudanças se relacionam à forma como as sociedades se organizam. Modificam-se assim os padrões do que a sociedade exige e proíbe e o que é considerado civilizado em determinada época em outra não o é. No caso das sociedades ocidentais, organizada sob a forma de Estado, haveria comportamentos típicos do homem civilizado, boas maneiras que fariam dele um homem educado (ELIAS, 1994).

Neste sentido, Lima (1999, p.23) afirma que o conceito de civilização defendido por Norbert Elias expressa a forma como as sociedades ocidentais veem a si mesmas, em uma relação de superioridade às sociedades mais antigas. De maneira análoga, Veiga (2008, p. 153), assevera que se analisada de maneira processual, com a ascensão da burguesia, “a civilização é apresentada como atitude desejável de uma sociedade, entendendo este modelo como homogeneizador de toda uma população.” O conceito de civilização da teoria de Elias e sua adequação à temática da pesquisa em tela ficam melhor compreendidos se fizermos relação com os conceitos de figuração e de configuração desenvolvido pelo mesmo pensador. Por intermédio destes conceitos Norbert Elias examina como os sujeitos se posicionam nas redes de dependência e interdependência humana. Para ele sociedade e indivíduo não existem separadamente, embora a dinâmica de relações que se constituem entre estes dois objetos sociais seja repleta de tensões e contradições. A partir da teoria de Elias compreendemos também que o processo civilizador diz respeito a mudanças na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção específica. (ELIAS, 1994).

Estendendo para o caso específico em estudo, estamos tratando, então, de um modelo de conduta e de sentimentos humanos próprios do processo de modernização da cidade e que vai se tornando hegemônico para todos os indivíduos que vivem nela.

Entre os autores que tratam da modernização e da sua relação com a educação, de uma forma geral, destacamos Xavier (1999). Ao traçar a história dos intelectuais no Brasil, a autora faz considerações sobre como a modernização repercutiu no campo educacional, seja nos âmbitos do ensino ou da pesquisa, quando examina o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, entre os anos de 1950 e 1960. Ao tratar de como, nesse período, a questão da modernização perpassa a produção intelectual das áreas da educação e das ciências sociais, levanta elementos políticos, sociais e culturais que nos ajudam a pensar as especificidades de Teresina.

Gostaríamos de destacar que o processo de urbanização, embora se apresente em forma de elementos concretos, como na sua arquitetura, faz-se também por meio de elementos simbólicos, que dizem respeito às condutas a serem praticadas nos espaços públicos, bem como as formas de ocupação e de uso desses espaços. Ou seja, há certo disciplinamento que ordena a vida nas cidades. Concordamos, dessa forma, com Ramas (1984, p. 53), quando ele afirma que “[...] as cidades desenvolveram suntuosamente uma linguagem mediante duas redes diferentes e superpostas: a física, que o visitante comum percorre até perder-se na sua multiplicidade e fragmentação e a simbólica, que a ordena e a interpreta [...]”. Acreditamos que esse ordenamento está também impregnado pelos sentidos de modernização que

atravessam essa construção. Assim, tentaremos, mesmo que de forma breve, entender as implicações da ideia de modernização na urbanização e os contornos que a última assumiu na cidade de Teresina.

Nesse sentido, recorreremos a análises que não pertencem à área da educação, mas nos ajudam a enxergar a complexa rede de relações que se formam em torno dos educadores sociais e de seu papel, educativo, na cidade. Isso nos leva a pensar sobre como Teresina se formou como espaço destinado a ser a capital do estado e o porquê de todo esse processo de urbanização e seus consequentes modos de vida. Analisando o modo de vida das sociedades urbanizadas percebemos que a escolarização se torna indispensável para essas sociedades. Assim sendo, a educação, como forma de socialização e de urbanidade, irá se fazer mais necessária ao final do século XX. Podemos dizer, então, que no processo de formação das cidades, em especial aquelas que foram projetadas, como é o caso de Teresina, Belo Horizonte (VEIGA; FARIA FILHO, 1997) e outras, há uma intencionalidade ao traçar sua arquitetura, ao planejar sua expansão, que se relaciona com o disciplinamento do uso desse espaço. A cidade é, então, idealizada para um modo de vida e um tipo de sujeito que deve ocupá-la. Reportando-nos ao caso de Teresina, temos que:

Desde os primeiros tempos da criação da cidade que se ensaiou uma preocupação com o aspecto urbanístico, do ponto de vista de criar mecanismos de controle que disciplinasse [sic] o uso e ocupação do solo urbano. No entanto, é somente a partir do final dos anos 60 que, efetivamente, o poder público apresenta uma proposta de ordenação da cidade. Nesse período, a cidade já apresentava uma configuração com uma certa definição no que se refere aos seus aspectos urbanos, traduzidos por um elevado crescimento urbano, intensificação da política habitacional - com a construção de conjuntos habitacionais-, além da modernização do sistema viário. Esses fatos exigiam um disciplinamento do uso e ocupação do espaço urbano. (LIMA, 2001, 57).

Poderíamos acrescentar, então, além dos elementos relacionados ao uso e à ocupação, que há um disciplinamento de quem poderia circular por esses espaços. Assim, a autora supracitada, ao realizar estudos sobre como se deu a ocupação do solo urbano em Teresina, levanta aspectos que nos podem ser úteis para entender a urbanização da cidade e o porquê de as duas últimas décadas do século XX terem favorecido a manifestação de diversas formas de educação:

Ao concluirmos essa parte, no [sic] qual abordamos alguns aspectos e agentes responsáveis pela formação do espaço urbano de Teresina, é possível constatar que Teresina demorou um certo tempo, em relação a outras

capitais, a ganhar um aspecto de centro urbano de porte médio. Mesmo sendo a capital do estado e, portanto, o centro dos principais serviços, só se expandiu, efetivamente, no final dos anos 60. E esse fato encontra ressonância no Estado, através da COHAB/PI, que assumiu um papel muito importante, com a construção de uma grande quantidade de conjuntos habitacionais. Os demais agentes sociais tiveram, pelos dados desse estudo, uma participação incipiente. Exceção aqui os grupos sociais excluídos que, no final dos anos 80 e anos 90, ganham projeção significativa, com participação considerável no espaço urbano. (LIMA, 2001, p. 59).

Das conclusões apresentadas pela autora, queremos destacar a referência feita aos anos 1960, marco que equipara Teresina à cidade de porte médio. Nesse ponto, queremos destacar as contribuições de Xavier (1999). Ela nos ajuda a pensar como a ideia de modernização perpassa a sociedade brasileira. Desafia-nos a refletir sobre como as noções de modernidade perpassaram o momento em que os teresinenses estavam vivenciando mudanças causadas pela inversão do crescimento populacional do campo para a cidade e sobre como esses paradigmas vão influenciar na condução da vida no local. Da mesma maneira, desafia-nos a entender como essas mudanças foram conduzidas pela sociedade teresinense. Para explicar a concepção de modernização que usaremos no decorrer do texto, faremos um paralelo à ideia de modernidade. Partimos, então, das reflexões de Xavier (1999) sobre a tensão entre modernidade e modernização. Pautada na discussão dessa temática feita por Raimundo Faoro, ela situa esses dois aspectos no âmbito das mudanças encampadas no Brasil:

Para o autor, a *modernização*¹⁵ se apresenta como um traço de linhas duplas: a *linha do paradigma* – desenhada pela doutrina que a alimenta e que define o formato de mudança desejada – e o *risco do país modernizável* – que limita a ação modernizadora aos mecanismos de controle e regulação da mudança, sempre procurando reservar os valores requeridos para a manutenção do poder das elites dirigentes. Nesta perspectiva, a modernidade é entendida como um movimento intrínseco, algo que obedece à lei natural do desenvolvimento enquanto a modernização constitui um movimento intrínseco à nação, algo como uma mudança que se quer realizar por decreto. (XAVIER, 1999, p. 21).

Podemos, então, situar as mudanças ocorridas em Teresina, a contar do momento em que a população urbana começa a ultrapassar a rural, dentro das duas linhas levantadas. Por um lado, há uma definição paradigmática, que definirá o formato das mudanças ocorridas, operadas pelas agências que representam o poder constituído. Por outro, percebemos a presença dos mecanismos de controle e de regulação das mudanças ocorridas, conduzindo e disciplinando as ações, tanto no âmbito público como no âmbito privado.

¹⁵ Grifo da autora

Às análises de Xavier, acrescentamos as reflexões que Bomfim (1991) fez a respeito da ideia de modernização de Teresina. Para essa autora, a modernização da referida cidade se fez de forma conservadora, uma vez que foi encampada por forças que não tinham interesse nas mudanças que pudessem incluir a todos. Na capital do Piauí,

A modernização conservadora viabilizando-se através de alterações profundas nas relações entre o campo e a cidade, ficando explícita que a mesma política de economias de aglomeração espacial tinha um poder específico: alterar a estrutura de poder regional. Os “barões” do açúcar e os coronéis ou se modernizaram ou se associaram às classes externas objetivando permanecerem no poder da região no país. (BOMFIM, 1991, p. 43).

Aliado a essa compreensão de modernização, remetemos também, para o caso de Teresina, o questionamento de Xavier (1999, p. 22) sobre as possibilidades de implantação de “[...] um projeto de democratização da cultura em um país por relações de senhorio e mando [...]”, acrescentando ao caso específico também os outros direitos de cidadania, que fariam das pessoas que chegavam à Teresina cidadãs plenas. Se considerarmos, ainda, que essas relações de mando e de senhorio são mais arraigadas no Nordeste, iremos compor um quadro em que essas mudanças serão controladas, mas que, por outro lado, servirão de fomento para as demandas que encontram voz nos movimentos sociais que despontaram na cidade nos anos de 1980.

Outro ponto relevante levantado por Xavier (1999), e que também nos faz refletir sobre o contexto que estamos tentamos compreender, que engloba Teresina, diz respeito ao questionamento da autora sobre como ocorreu a consolidação do Estado, ao operar como canalizador dos processos de urbanização dentro de moldes de modernização considerando que os representantes do poder político e do poder econômico convergiam para um mesmo grupo quando exerciam os cargos públicos (BOMFIM, 1991). Ou seja, se o poder econômico, o político e o gerencial eram exercidos pelos mesmos representantes, as políticas públicas se exerceriam no sentido de privilegiar esses grupos.

Foram esses alguns dos contornos que a modernização revelou em Teresina e que tiveram na urbanização da cidade uma de suas expressões. Isso fez dessa cidade um polo de atração econômica, social, política e educacional para as cidades circunvizinhas.

3.2 Teresina, a cidade desejada

Apoiados em Lima (2001), realçamos aqui a cidade de Teresina como capital do estado e também como atração populacional a partir dos anos de 1970, recebendo uma leva de migrantes de todo Piauí e de cidades do Maranhão. Era o lugar que exibia, orgulhoso, a verticalização de seus prédios, as suas grandes avenidas, sua promessa de escolas para todos. A cidade ordeira e pacífica.

A cidade foi projetada para ser a capital do Piauí desde o século XIX, quando, em 16 de agosto de 1852, o conselheiro Antônio José Saraiva transferiu a sede da capital do estado de Oeiras para Teresina. A localização da nova capital foi planejada de forma estratégica, por estar mais centralizada na província em relação à Oeiras, situar-se entre dois rios (Parnaíba e Poty) e estar próxima à cidade de Caxias (MA), importante centro econômico à época. Sendo uma cidade planejada para ser a sede do Estado do Piauí, Teresina teve seu crescimento populacional acelerado, de modo que 20 anos após sua fundação já possuía 21.692 habitantes.¹⁶

Mas é a partir da década de 1980 que ela vai perder ares provincianos e se firmar como cidade de porte médio. Pensamos, assim como Ramas (1984), que, antes de ser uma realidade formada de ruas, de casas e de praças, as cidades são, primeiro, idealizadas. Entre as cidades piauienses, Teresina representava o espelho de uma cidade moderna, a cidade grande, a capital, uma entre as diversas formas que as cidades podem assumir, como: centro religioso, centro militar, etc. (WILLIAMS, 2011, p. 11).

Mas, ao se constituir como cidade de porte médio, visualizamos também o avesso da urbanização: a falta de moradia, escolas insuficientes, o desemprego, o trabalho infantil, entre outros problemas sociais. Combinadas, essas questões eram externadas nas crianças que perambulavam pelo centro da capital do estado. A presença delas na rua representava a exposição das contradições da cidade.

No rastro das crianças de rua, surgem os educadores sociais de rua, personagens tão surpreendentes quanto as primeiras. Muitas vezes vistos como anjos e outras vezes como demônios, eles tomam parte no cotidiano urbano:

O educador social, na década de 1980, ele quase que foi meio anjo e meio demônio. Anjo porque ele exercia uma espécie de proteção a essas crianças a ponto de ir para o enfrentamento com policiais, com comerciantes, que se

¹⁶ Dados disponíveis no site: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=6&uf=00>

queixavam de que os meninos afugentavam a freguesia, amedrontavam aos transeuntes e praticavam certos atos ilícitos. [...] Bom, demônio por quê? Porque a representação social que se fazia do educador começou a gerar certo incômodo para algumas pessoas na sociedade, principalmente comerciante, que viam no educador social uma espécie de patrocínio, de proteção deste “menor infrator”. (Romualdo, outubro de 2014).

Ele não está no espaço institucionalizado da escola e nem tem o prestígio social dos professores. Mas, está ali, seja como um missionário ou como paladino da justiça. Está ali, e sua presença deixa a cidade despida. A eles cabe um papel imposto pela cidade civilizada: educar as crianças que permanecem na rua, uma vez que habitar uma cidade implica em assumir comportamentos e hábitos de cidadãos urbanos.

Assim, admitir a necessidade de educadores sociais nas ruas é admitir a nudez da cidade, que, sendo capital, exerce uma forma distinta de civilização (WILLIAMS, 2011). Surgidos no próprio seio das comunidades ou por meio dos poderes locais constituídos (igreja, Estado e movimentos sociais), vão ajudar a educar a cidade, a vesti-la, não em ambientes fechados, de forma ritualizada, mas em ruas, em avenidas e em praças. Eles são parte de uma cidade nua.

3.3 A cidade nua

A urbanização cria estilos de vida próprios, que são normatizados, sobretudo em relação à maneira como se faz uso dos espaços da cidade. As formas de uso desse espaço, mesmo que seja por uma ocupação temporária, requer padrões de comportamentos que indicam o grau de civilidade, de educação. Tomaremos como ilustração a narrativa de uma cena vivenciada por um educador social, que nos fala de como Teresina, no esteio da urbanização, portou-se diante da presença de seus novos cidadãos:

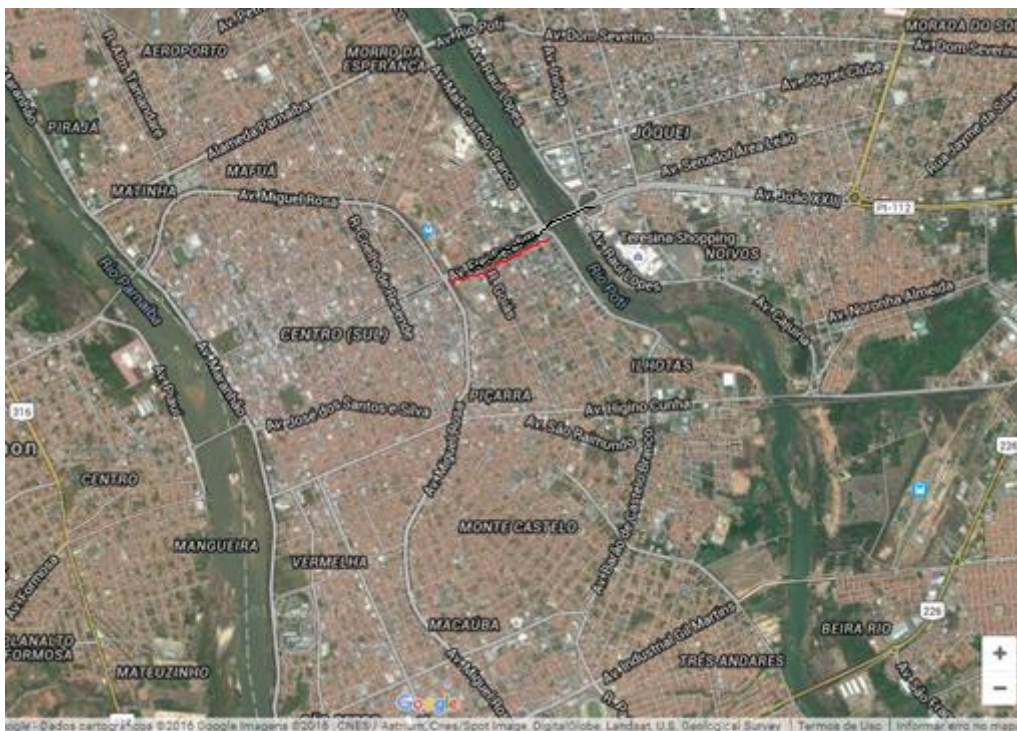
Antes da reforma da [Avenida] Frei Serafim, havia umas piscinas ali no canteiro central. E, uma vez, uma menina de rua não tinha onde fazer sua higiene, e ela resolveu se lavar ali. Então, ela ficou despida e tomou banho. E isso incomodou os transeuntes que passavam ali e viam aquela nudez exposta. Então foi quando eu fui solicitado para me dirigir até a essa menina e solicitar que ela vestisse sua roupa e se dirigisse para outro lugar específico. (Romualdo, outubro de 2014).

O trecho destacado da entrevista nos leva a visualizar um momento em que a cidade se vê diante de situações que não eram comuns em seu espaço, que são as crianças que estão nas ruas e que dão outros significados para os espaços urbanos. Fugindo do comum, a cena choca

os transeuntes. Descortina-se, diante do imaginário de uma cidade, que a forma de as crianças lidarem com a rua, o espaço fora de casa, aparece agora como fora do ordenamento espacial do lugar, ao mesmo tempo em que o desmistifica como espaço de indivíduos que possuem as mesmas condutas. É preciso que alguém intervenha para educar a cidade, “civilizá-la”.

A partir dessa cena, que se desenrola em um logradouro público, podemos pensar na cidade como um conjunto, uma vez que a leitura do mapa de uma cidade permite que leiamos uma sociedade (RAMAS, 1984, p. 26). Corredor principal de Teresina, a Avenida Frei Serafim divide a cidade entre Zona Norte e Zona Sul. Nos anos de 1980 e 1990, era símbolo da modernização da cidade, vitrine da capital do estado do Piauí. Mas, essa modernização não se deu de forma igual, haja vista a forma como se processou a ocupação do solo urbano, a exploração do trabalho infantil e a implantação das políticas educativas.

Imagem1 – Mapa do Centro-Sul de Teresina (PI) e parte da cidade de Timon (MA)



Fonte: Google Imagens, com destaque feito pela autora.

Sendo a artéria principal, da Avenida Frei Serafim partem vários caminhos para diversos locais da cidade. Da mesma forma, temos vários fios de reflexões para discutir a trama social que se apresentava disposta nos símbolos da cidade. Esta constatação nos leva a convordar que “Há um labirinto das ruas que a aventura pessoal pode penetrar e um labirinto

dos signos que só a inteligência raciocinante pode decifrar, encontrando sua ordem.” (RAMAS, 1984, p. 53).

Chamo a atenção para três questões, em especial, entre tantas, por serem as que mais se deu destaque nos jornais da época e por serem as que, ao nosso ver, destoam do sonho de cidade moderna que Teresina queria representar, a saber: a divisão geográfica de Teresina em duas partes; as especificidades do processo local de urbanização; e as interações constituídas entre a população a partir da nova forma de ocupação do solo urbano. Foram escolhidas por aparecerem de forma relevante nos jornais da época e na fala dos educadores. São, dessa forma, fios que nos possibilitam enxergar o tecido social que envolve a constituição dos educadores sociais. Aqui, fazemos um esforço para não perder de vista a ideia trazida pela micro-História, em que o individual pode revelar as realidades macro-históricas.

Podemos percorrer a cidade, pela Avendida Frei Serafim, e ir até o seu centro, onde pulsa o coração da capital, ou podemos partir para além dos limites da cidade simbólica, escorregar por vielas e becos e, aí, teremos uma cidade escondida, de onde suas crianças partem para o centro. Como se a cidade também fosse duas: uma limpa, rápida, ordenada, educada; outra abafada, escondida, mesmo quando próxima ao centro. São diferentes cidadãos que vivem nas duas e, quando esses universos se cruzam, ficam à mostra os contrastes. No encontro das duas cidades, fazem-se presentes os educadores sociais de rua.

Assim, estudar a presença do educador social de rua requer que se pense no processo de urbanização, visto que tal ator é filho desse processo.

Recorreremos a Bomfim (1991) para levantar elementos sobre a urbanização de Teresina e as implicações para a população, em especial crianças e adolescentes. A autora situa esse transcurso em Teresina como resultante da integração da “[...] economia da região Nordeste no processo de expansão capitalista no país inteiro, as capitais nordestinas reproduzem o mesmo quadro de desigualdade social das grandes metrópoles brasileiras” (BOMFIM, 1991, p. 45). A autora apresenta três situações que ilustram esse quadro, partindo do estudo de três casos: o conflito de trabalhadores rurais atingidos pela expansão da Companhia Agroindustrial do Vale do Parnaíba (COMVAP); a formação da Vila São Francisco; e a realização do I Tribunal do Menor. A partir desses casos, a autora discute como o êxodo rural, a favelização e as condições geradas por esses se relacionam com a urbanização de Teresina.

A primeira situação apresentada pela autora diz respeito à maneira como o agronegócio, de base latifundiária, vai se implantando na zona rural do Piauí, à medida que se industrializa, impede que os trabalhadores rurais permaneçam na terra, exercendo a

agricultura familiar. Tendo como exemplo o caso da empresa COMVAP, que se instala nas zonas limítrofes de três municípios próximos à Teresina, a autora demonstra como os poderes político e econômico do Estado se aliam, uma vez que os proprietários da empresa e do terreno onde ela se situava são tradicionais políticos do estado, remanescentes de partidos tradicionais. Desta forma a autora analisa a situação apresentada:

Há, porém, um outro componente sem o qual não seria viável tal projeto de Estado, como elemento mediador, articula e cristaliza as relações de dominação da sociedade, fazendo com que o controle do poder fique sempre nas mãos de poucos e, durante décadas, sob o domínio dos mesmos personagens, vinculadas a restrita e poderosa oligarquia. Assim, o poder é revezado, entre as lideranças ligadas aos partidos tradicionais e aos cargos do serviço público. (BOMFIM, 1991, p. 44).

Embora nosso foco de estudo sejam as décadas de 1980 a 2000, há a necessidade de retrocedermos no tempo para destacarmos as condições de migração, pelas razões que já expusemos. Corroborando com essa ideia, Bomfim (1991) afirma que esse processo de migração tem início na década de 1970 e se prolonga nas décadas seguintes. Uma dessas condições é o processo de intensificação do capitalismo, exigência do processo técnico. Para a autora,

Então, na sociedade moderna, aqueles trabalhadores que vêm do campo desprovidos de tudo (sem moradia, analfabetos, sem nenhuma qualificação para o trabalho, etc.) são “empurrados” para as fileiras do “exército de reserva” na cidade, ou seja, a cada leva de migrantes na cidade, cresce o número de trabalhadores desempregados. [...] A única alternativa real é o mercado informal: o biscate, a economia de fundo de quintal, etc. (BOMFIM, 1991, p. 29).

Nesse mercado informal serão introduzidas também as crianças e os adolescentes que acompanharão os pais ou desempenharão suas mesmas funções, como se recorda um dos educadores:

Por exemplo, no Mercado Central, o público-alvo era meninos que exerciam o trabalho infantil. A venda de verdura, a venda de picolé, a venda de vale-transporte, que na época se vendia muito vale-transporte, engraxates, vigias de carro. Ou meninos que acompanhavam as suas mães, que não tinha com quem deixar as crianças, então, eles as acompanhava. (Francimauro, outubro de 2014).

Por outro lado, é essa mesma situação que vai propiciar o surgimento de movimentos sociais ligados às questões da terra, tanto no contexto rural quando no urbano.

Tem-se, então, que a população do município¹⁷ de Teresina irá dar um salto quantitativo, pois, entre as décadas de 1960 e 2000, a população quase dobra a cada década. A tabela a seguir, ajuda-nos a visualizar as afirmações apresentadas:

Tabela 1 – População de Teresina de 1960 a 2000

ANO	POPULAÇÃO URBANA			RURAL	
	TOTAL	N.º Absoluto	%	N.º Absoluto	%
1960	142.691	98.329	68,91%	44.362	31,09%
1970	220.520	181.071	82,11%	39.449	17,89%
1980	377.774	339.042	89,75%	38.732	10,25%
1991	599.272	556.911	92,93%	42.361	7,07%
2000	714.318	676.596	94,72%	37.722	5,28%

Fonte: Lima, (2001) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁸

Pela tabela, podemos observar a aceleração do crescimento populacional de Teresina, ao mesmo tempo em que a população urbana progressivamente ultrapassa a população rural, chegando a alcançar 94, 72 % da população total.

Como uma caixa de ressonância da sociedade, a imprensa também repercute o fato, embora atentando mais para questões climáticas do que para questões estruturais. Sendo assim, jornais da época trazem noticiários com manchetes semelhantes às que destacamos do jornal O Dia (1990): “Novas favelas estão se formando na periferia de Teresina, formada por famílias que imigraram com a seca verde”; “Diariamente centenas de pessoas chegam à cidade para fugir da falta de trabalho no interior”. A sociedade registrou, por meio de seu noticiário, a chegada de novos segmentos populares, que, a partir de então, iriam disputar espaço na cidade, trazendo à tona os contrastes entre a vida urbana e a vida rural e, ao mesmo tempo, criando o espaço das vilas e das favelas.

¹⁷ Usamos aqui a palavra “município” indicando uma unidade político-administrativa formada pela zona rural e zona urbana.

¹⁸ IBGE População nos Censos Demográficos, segundo os municípios das capitais - 1872/2010 Disponível em <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=6&uf=00>>. Acesso em: 9 abr. 2014.

Imagem 2 – Chegada de migrantes à cidade de Teresina, publicada no jornal O Dia, de 26 de janeiro de 1990



Fonte: Arquivo Público do Piauí- Casa Anísio Brito.

A fotografia retrata outro corredor de Teresina, a Avenida Maranhão, que testemunha a chegada dos migrantes. Ela captura o deslocamento da população para Teresina, ao mesmo tempo em que dá uma ideia da origem desses migrantes, que são das áreas rurais, em especial. Uma das consequências da chegada desse contingente populacional será a pressão por serviços básicos, em especial por moradia, de forma que, entre 1980 e 1990, Teresina também será surpreendida pela quantidade de ocupações irregulares do solo urbano.

Em consonância com esse fato, Bomfim (1991) levanta outra situação como elemento de reflexão sobre a urbanização da cidade, que diz respeito à ocupação do solo urbano e às políticas sociais necessárias para atender ao novo contingente populacional. A autora toma como exemplo as aglomerações formadas em torno do Conjunto Parque Piauí, entre elas a Vila São Francisco, zona Sul da cidade, para explicar por que, na década posterior à de 1970, é desse bairro que se irradiam os movimentos sociais na capital, sob a égide da Igreja Católica. A partir de depoimento dos moradores, a autora caracteriza esses novos moradores como egressos das zonas rurais dos municípios do interior do estado, atraídos pelas melhorias de vida que a capital representava. Esses acabam por ocupar terrenos desabitados da cidade.

As populações de crianças que permaneciam na rua vinham, então, dessa situação, conforme podemos constatar no depoimento de um dos educadores:

Até porque muitos jovens que conhecíamos, na época, eles eram oriundos de famílias de migrantes. Famílias que vieram do interior e que acabaram no cinturão de favelas aqui de Teresina. Eles não conseguiram se estabelecer e, aí, acabaram entrando no ciclo de pobreza, da periferia. Muitas destas famílias aí tinham história ainda de suas vivências do meio rural. (Romualdo, outubro de 2014).

Como consequência dessa leva populacional, gera-se um exército de reserva de mercado de trabalho, a criação de novas formas de sobrevivência por meio do trabalho informal (os biscates) e a especulação imobiliária, ao lado da favelização da cidade. Essa forma de ocupação do solo urbano, segundo a autora em destaque, encontrou dois caminhos: a especulação imobiliária e o aparecimento das favelas. No primeiro caso, devido à valorização dos terrenos, as classes que detinham o poder econômico local adquirem terrenos, seja pela compra por baixo preço ou pelo aforamento de áreas federais e estaduais, visando sua posterior especulação. Por outro lado, havia um descaso por parte do poder público com as famílias migrantes e esses acabavam por ocupar terrenos públicos ou particulares, gerando as favelas. O conglomerado que se formou em torno do bairro Parque Piauí é um exemplo emblemático dessa situação.

Diante disso,

[...] para evitar convulsões sociais maiores, o poder local, apoiado nas políticas públicas mais amplas, define medida de “acomodação” desses migrantes no espaço urbano que vão desde o deslocamento de local mais próximo ao centro da cidade [...] até a construção de conjuntos habitacionais tipo “favelão” oficial [...]. (BOMFIM, 1991, p. 29).

São aspectos sociais que vão, então, desenhando a geografia e a geometria da cidade. Áreas nobres, agregadas ao centro da cidade, onde vivem e desfilam os sujeitos urbanizados, e outra área, que, muitas vezes, embora geograficamente perto do centro da capital, estava simbolicamente distante e escondida. Essa separação simbólica se expressa na forma como a cidade foi ocupada. Assim,

[...] o modelo de ocupação de Teresina é caracterizado pela maior concentração de atividades no centro da cidade, o que torna essa área polo de atração, definindo-se um modelo radiocêntrico gerando graves problemas, principalmente relacionados com o congestionamento das suas principais vias. (LIMA, 2001, p. 59).

Ao tratar das construções simbólicas relativas ao contraste entre o campo e a cidade, Williams (2011) chama atenção para a multiplicidade de representações que esses lugares evocam. Se, por um lado, o campo, além da ideia de atraso da qual já nos referimos, representa também o lugar da inocência, da paz e da simplicidade da vida; por outro, a cidade representaria o lugar do barulho, da vida mundana e da ambição. Mas, como realidade histórica, tanto o campo como a cidade são espaços múltiplos que abrigam diferentes formas de ocupação e de organização.

Nesse sentido, Williams (2011, p. 12) chama a atenção para os espaços intermediários entre essas duas realidades: “Além disso, em nosso próprio mundo, entre os tradicionais extremos de campo e cidade existe uma ampla gama de concentrações humanas: subúrbio, cidade-dormitório, favela, complexo industrial”.

Moveremos aqui nosso olhar para as favelas teresinenses, conhecidas como vilas, que foi para onde se deslocou a população migrante da capital.

3.4 Os caminhos das favelas

Dados do Censo das vilas e favelas de Teresina, entre 1992 e 1999¹⁹, mostram que o deslocamento das populações para Teresina implica no aparecimento de favelas. Em 1992, foram contabilizadas 56 favelas em Teresina. Esse volume progride para 141, 149 e 150 favelas, respectivamente em 1993, 1996 e 1999. Embora não sejam apresentados aqui dados estatísticos comprobatórios, podemos conjecturar como a cidade percebeu a aglomeração popular gerada pelas famílias dos migrantes. Para isso, recorreremos, outra vez, às reportagens de jornais. Aqui, duas cidades se sobrepõem, uma de existência conhecida; a “outra” vai se formando no espaço físico e simbólico da capital. É a face não desejada da cidade. Podemos dizer também que ela teve dificuldade de conviver com seus cidadãos “não civilizados”, tal como podemos ver em alguns jornais, do ano de 1990, que traziam manchetes como as que destacamos: “Pessoas vivem como animais debaixo da ponte do rio Poti” e “Invasores reivindicam aforamento dos lotes”.

¹⁹ Perfil de Teresina 1992 – SEMPLAN; Censo das vilas e favelas de Teresina 1993 – SEMTCAS; Censo das vilas e favelas de Teresina 1999 – SEMHUR

Imagem 3 – Reportagem do jornal O Dia, de 29 de março de 1990



Fonte: Arquivo Público do Piauí- Casa Anísio Brito

Na reportagem intitulada “Pessoas vivem como animais debaixo da ponte do rio Poti”, o jornal trouxe o seguinte registro:

Os grandes problemas de Teresina começam praticamente pelo centro da cidade. Inúmeros casebres construídos de papelão debaixo da ponte do Rio Poti sem nenhuma proteção. E o pior tudo é que as doenças, em virtude da promiscuidade, atacam principalmente as crianças. [...] É um problema social muito sério que está sem merecer uma atenção especial das autoridades competentes do município. (PESSOAS..., 1990).

Para a imprensa, esses sujeitos, cidadãos que então se integravam à cidade, não estavam no mesmo patamar dos demais. Ora eram sub-humanos e viviam como animais debaixo de pontes e de viadutos; em outros momentos, eram “invasores”, que ultrapassaram os limites da cidade. Não iriam, portanto, permanecer entre os demais.

Empurrados para longe da cidade-capital, pelas razões já apresentadas por Bomfim (1991) e por Lima (2011), essa população irá destoar da cidade que é exibida em seu centro. Esse era o local da civilidade, onde “[...] a combinação de traços geométricos com edifícios

imponentes, praças e parques é plena da simbologia dos ideais de civilidade na qual todo habitante deveria se mirar. É o espaço onde se fixa a população proprietária e civilizada” (VEIGA; FARIA FILHO, 1997, p. 207). Daí o choque do “cidadão civilizado” ao ver uma menina tomar banho, nua, e a tomada da devida medida educativa: recorre-se, então, ao educador social de rua. Assim, destaca o mesmo autor:

Evidenciam-se nestes contrastes as tensões entre, a ordem e o progresso. Se no progresso situam-se as possibilidades de ganhos fáceis, de novas relações proprietárias e novas oportunidades de trabalho, na esfera da ordem localizam-se os problemas das “classes turbulentas”, moradores dos subúrbios, cafuas e favelas, na qual se localiza toda uma precariedade da vida social e cultural. (VEIGA; FARIA FILHO, 1997, p. 207).

Na narrativa dos educadores, também iremos encontrar o estranhamento que os sujeitos da cidade, tendo os comerciantes como porta-vozes, tiveram diante da presença dos outros sujeitos não pertencentes ao espaço imaginado da cidade:

[...] ele [o educador] exercia uma espécie de proteção a essas, crianças a ponto de ir para o enfrentamento com policiais, com comerciantes, que se queixavam de que os meninos afugentavam a freguesia, amedrontavam aos transeuntes e praticavam certos atos ilícitos. (Romualdo, outubro de 2014).

A favela, de onde partem esses sujeitos estranhos ao mundo urbano, aparece, então, como o local da precariedade, como podemos antever no texto de uma reportagem intitulada “Nova favela só abriga miséria”, publicada no jornal O Dia:

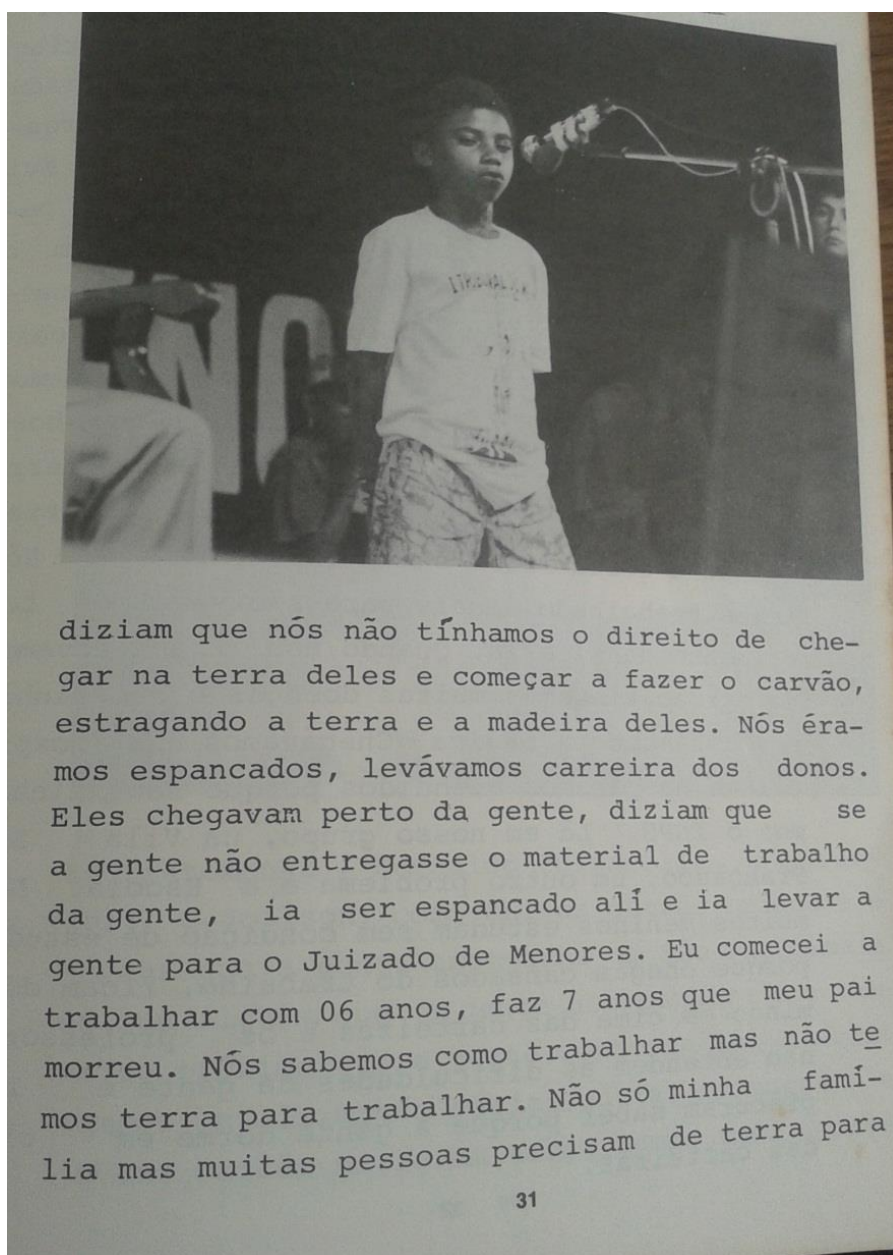
Fome, doença, analfabetismo e poluição formam o quadro da nova favela que surge em Teresina. Cerca de 60 famílias vindas do interior do estado levantaram seus barracos na área do Centro Administrativo, e de lá tentam sobreviver em meio à promiscuidade da capital. A nova favela traz problemas à administração do Centro, que ameaça retirar à força as famílias da área, e também para as autoridades estaduais e municipais, uma vez que está sendo foco de transmissão de doenças causadas pela falta de higiene e pelo consumo de água poluída do Rio Parnaíba. Na nova como nas demais existentes o grande número de crianças se destaca. (NOVAS..., 1990).

Na notícia, podemos destacar elementos que se relacionam com a ideia da oposição entre cidade e campo. Assim, à capital é atribuída a ideia de promiscuidade, e, ao indivíduo que mora na favela, a falta de higiene. Dessa forma, o morador que vive longe da geometria da urbanidade é considerado um problema para a cidade, de modo que “Os habitantes pobres da cidade emergem na sua incivilidade como fardo social e político” (VEIGA; FARIA

FILHO, 1997, p. 209). Como corrigir essa situação? Como regenerar a cidade a não ser pela reeducação de seus cidadãos? Assim, a educação aparece como apanágio para os males sociais, tanto na visão da sociedade quanto para os migrantes. Para as famílias migrantes, “educar os filhos” era um sonho possível (BOMFIM, 1991).

A terceira situação que Bomfim (1991) ressalta, para discutir a questão da urbanização, diz respeito ao trabalho infantil, situação destacada nos testemunhos apresentados no I Tribunal do Menor, evento registrado na imagem reproduzida a seguir:

Imagem 4 – Trechos de depoimento do I Tribunal do Menor, 1987



Fonte: Arquivos da ASA.

Recorrendo a fontes primárias, reproduzimos trechos de depoimentos de crianças que participaram desse significativo evento na história delas em Teresina, que nos ajudam a situar como a favelização colaborou para a situação.

[...] Tenho 12 anos, moro na Vila São Francisco, no KM 07, em Teresina. Eu trabalhava de fazer carvão, sempre trabalhei em terra alheia, sempre fui explorado pelos donos da terra. A gente é muito explorado porque não tem terra nem madeira para trabalhar. E os donos da terra diziam que nós não tínhamos o direito de chegar na terra deles e fazer carvão, estragando a terra e a madeira deles. (PASTORAL DO MENOR, 1987, p. 30).

Nesse mesmo documento, o referido depoente relata o seguinte: “Lá em nosso grupo, na [Vila] São Francisco, outro problema é a escola. Lá muitos meninos estudam sem condições de estudar, ficam dormindo por cima das carteiras [...]”.

A partir dessa situação particular, Bomfim discute como as condições das migrações se relacionam com a luta pela sobrevivência e as implicações disto na organização de segmentos populares. Isso teve reflexo, por exemplo, em relação às demandas por políticas de saúde, uma vez que os migrantes passam a habitar locais insalubres e desprovidos de atendimentos médico-dentário-hospitalar, tendo nos movimentos sociais ligados a esta área um porta-voz destas necessidades. Com relação à educação cabe lembrar que neste período as políticas educacionais encontravam-se sob a égide da Lei 5692/72, que por ter um cunho mais tecnicista pouco atentava para a preparação dos professores para atender alunos das classes populares, tendo como consequência um sistema de ensino que não se adequava a tais alunos. A autora toma como pano de fundo teórico, para explicar essa situação, os reflexos da expansão do capitalismo nas diversas regiões do Brasil e as desigualdades geradas nos diferentes lugares e em cada momento histórico (BOMFIM, 1991, p. 36).

No relato de alguns educadores, a situação de pobreza das famílias também é destacada, quando se referem ao público por eles atendido, como mostra o trecho do depoimento de uma das fontes consultadas: “Modificar aquele menino, aquela família que em situação de rua, sem casa, sem alimentação e pá!, estava ali e era esse o nosso foco” (James, outubro de 2014).

Assim, a cidade exige elementos educativos que vão além dos que a escolarização poderia oferecer de imediato. Vimos, assim, esboçar-se uma prática de educação que se encaminha para abarcar não só o indivíduo que figura nas ruas, como também o seu grupo familiar.

3.5 A cidade educada

Diante de uma cidade que crescia, a escola aparecia como elemento atrativo e condição necessária para se viver na “cidade letrada”. Assim, uma das demandas era pela educação escolarizada. Apresentaremos alguns elementos para problematizar o oferecimento desse serviço e as demandas, mesmo que de forma panorâmica.

No ano de 1991, a população do Piauí era de 2.582.137 habitantes, de acordo com dados da Fundação CEPRO (PIAUÍ, [200?]). Desses, 706.151 tinham entre zero e dez anos. Entretanto, segundo dados publicados pelo jornal O Dia, edição de 20 de agosto de 1990, 200 mil crianças estavam fora da escola. Considerando como crianças indivíduos com menos de 12 anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, podemos, por aproximação, dizer que cerca de um terço das crianças em idade de escolarização no estado não frequentavam escola.

Segundo dados do IBGE, em 1991, Teresina contava com uma população de 599.272 habitantes²⁰. Deste total, 150.417 indivíduos (25,1%) tinham menos de 10 anos. Se considerarmos a população com menos de 14 anos, esse percentual subia para 226.524 (37,8%) habitantes em idade de escolarização. Inferimos, por esses dados, que havia uma demanda por escola a ser suprimida. Daí, o fato de haver concursos públicos tanto na rede municipal quanto na rede estadual, no final da década de 1980.

Faltavam escolas e a década de 1990 começava assolada por greves, que atravessaram o período de 1986 a 1990, com perda de períodos letivos, sucateamento de prédios e desvalorização do professor. Como registro desse período, temos a forma como o jornal O Dia noticiava o fato em suas manchetes, como as destacadas, dos anos de 1990: “Professores cancelam o ano letivo definitivamente”; “Professores param e escola pública volta a fechar”. Uma dessas manchetes, ilustramos a seguir:

²⁰ Fonte: IBGE – Censo demográfico de 1991

Imagem 5 – Jornal O Dia, 6/7 de janeiro de 1991

Jornal O DIA - Teresina(Pi), dom./segunda-feira, 5 e 7 de janeiro de 1991

Professores cancelam ano letivo definitivamente

Definitivamente os estudantes da rede pública de ensino perderam o ano letivo, relativo a 1990. A decisão foi tomada nesta última sexta-feira, em assembleia geral, realizada pelos profissionais do magistério. Segundo a Secretária Geral da Associação dos Professores do Estado do Piauí - APEP, Lujan Miranda, a Secretária de Educação, tinha feito uma contraproposta, no sentido de que, caso os professores voltassem, o Governo atual se responsabilizava de negociar com o novo Governo para conseguir que este tentasse a pauta de reivindicações.

A contraproposta foi colocada na assembleia da última sexta-feira de imediato foi renegada pelos presentes. De acordo com Lujan Miranda, a categoria decidiu só voltar às salas de aulas, com os alunos em dia, com a recuperação das escolas e com material de ensino, limpeza e expediente. E com cerca de cinco meses sem aulas, os prédios das escolas estão abandonados, faltando carteiras, quadros negros e outros materiais.

Além de definirem que só voltarão após o atendimento da reivindicação, os professores ainda uma campanha em defesa da escola pública, que hoje está completamente abandonada. O movimento terá início no próximo dia 21, e irá envolver diretamente a população de que até então, vive-se de apoiar a luta dos professores, mas nunca de entrar em campo.

Na avaliação de Lujan, o momento é de extrema urgência que a comunidade organizada briga para proteger a escola pública, uma vez que é o presidente Fernando Collor privatizar o ensino público, o de vez, nossas escolas. O aumento de salário é um outro ponto que fez com que os professores cancelassem o ano letivo nas escolas do país.

Chiarelli anunciou a despesa de Cr\$ 42 bilhões ao longo dos próximos quatro anos de Governo Collor para a recuperação do ensino secundário do país. O ministro disse que o ensino do segundo grau foi desprezado nos governos anteriores.

Cultivo em yuca pode ficar p...

Os cultivadores das margens dos rios Piauí temem a perda da terra ainda não começaram a colheita porque os rios estão baixos, porque já não há água no interior e nas margens de dois rios, por isso, a colheita ocorre em condições ruins. Os produtores estão subindo as plantações e as colheitas são rápidas. Preferem fazer colheitas em condições ruins.

O preparo da yuca. Nas margens da Avenida 13 de Novembro, em Teresina, Piauí, há uma grande produção de banana. A colheita é feita a crescer e depois de um mês as bananas são lavadas com água e sal.

Nas margens da Avenida 13 de Novembro, em Teresina, Piauí, há uma grande produção de banana. A colheita é feita a crescer e depois de um mês as bananas são lavadas com água e sal.



Professores em assembleia

Aumento do ano letivo

BRASÍLIA - O presidente Fernando Collor decidiu na semana que vem se o aumento do ano letivo, de 180 para 200 dias de aula, será feito através de uma edição de medida provisória ou de um projeto de lei, para ser examinado pelo Congresso Nacional. O ministro da Educação disse que o ensino do segundo grau foi desprezado nos governos anteriores.

Fonte: Arquivo Público do Piauí- Casa Anísio Brito

Tendo em vista que os concursos públicos visavam suprir a demanda por escola, é de se supor que esses professores seriam lotados nas escolas das vilas e das favelas que surgiam na cidade.

Nesse caso, abriremos parênteses para pensar como a cultura escolar reagiu diante desses novos usuários da escola. Para tanto, posiciono-me²¹ como testemunha dos acontecimentos que vivenciei. Do que me recordo, para cobrir essas demandas por escolas públicas, a partir da década de 1980, ocorrem os primeiros concursos públicos das redes municipais e estaduais de ensino. As tensões no interior das escolas, ao receberem essas novas demandas, também não foram menores. Lembro-me da reação dos professores ao receberem as crianças das Vilas. Não eram meninos arrumados e fardados, que correspondem ao ideal de aluno construído pela cultura escolar. Sua indumentária era rota, sandálias gastas nos pés, desalinho nos cabelos e descuido no material escolar. Sua linguagem também não era polida, refletia o falar espontâneo e nem sempre gentil das áreas de onde vinham. Às vezes, diante das tensões provocadas pelas culturas que se cruzavam no interior da escola, eram chamados de “ratos de esgotos”, de “índios”. Vistos, algumas vezes, como carentes, sobre eles recaiam o estereótipo de só quererem ir à escola por causa da merenda.

Eram esses pequenos bárbaros, incivilizados, “ratos de esgotos”, que chegavam à escola pública e eram seus novos usuários, que não possuíam a cultura escolar e que, por isso, acabavam se evadindo. A eles restavam as ruas, como espaço de lazer, de trabalho, algumas vezes de moradia e, por muitas vezes, seu espaço de educação. Esse era também o público atendido pelos educadores sociais.

Assim, se, por um lado, a população crescia sem que os serviços públicos retornassem com a mesma velocidade das demandas, por outro, havia um processo de sucateamento da escola pública estadual.

Recordar esses acontecimentos nos permite visualizar as tensões entre a cultura escolar e os novos sujeitos que chegavam à cidade. Como exemplo das respostas dadas pela sociedade e pelo poder público aos novos usuários da escola, surgem os projetos de Escolas Abertas, criados pela Prefeitura Municipal, e se cria a Escola Técnica Nossa Senhora da Paz. As primeiras se propunham a ser mais tolerantes com a cultura dos alunos e a acrescentar no currículo da escola cursos profissionalizantes e oficinas. A segunda foi idealizada por padres italianos e se centrava na religiosidade e na preparação para o trabalho dos moradores da Vila, onde foi instalada.

Outro caminho foi o da organização da própria comunidade, por meio dos movimentos sociais. Na trajetória dos educadores sociais de rua, alguns vivenciaram esse momento, ainda como crianças, como podemos constatar nos trechos a seguir:

²¹ Como já explicitarei no início do trabalho, este período estudado corresponde ao início de minha carreira profissional e que me deixou fortes impressões.

[Os movimentos sociais] Estavam nascendo naquela época. MST, os trabalhadores rurais, sindicatos. Tinha o Centro Piauiense de Ação Cultural (CEPAC), que também desenvolvia um trabalho. Então, eles faziam todo esse trabalho com a gente. Esses educadores, eles tinham todo o apoio destes grupos para fazer um trabalho com a gente. Faziam encontros, palestras, seminários. Traziam material para a comunidade sobre DST e sobre outras coisas. E eles iam buscar esse pessoal. Esse pessoal vinha para a comunidade. Naquela época, tinha o famoso *slide*, eles vinham mostrando algumas coisas. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Podemos constatar, então, que, como a escola formal não atingia a todos, para suprir a necessidade de cidadãos educados, outras formas de educação, surgidas da realidade concreta dos sujeitos, iam se modelando, criando formas. Até que ponto estão impregnadas pelos modelos escolares? Destoam-se em seus objetivos, parecem se aproximar em seus instrumentos. Isso nos leva a refletir sobre o sentido educativo assumido pelos movimentos organizados pela sociedade civil, nos momentos em que suas práticas comunitárias e populares se convertem em educação. Nesse sentido, não serão mais os professores os únicos detentores dessa licença para educar, já que os fazeres de tal ação se constroem na prática.

Então, chegamos a uma encruzilhada em que a cidade requer sujeitos educados, visto que o ideal de “cidade capital” requer condutas e comportamentos aceitáveis. Essas condutas dizem respeito a como um cidadão deve andar pelas ruas. De forma implícita, o comportamento em determinados espaços e o próprio traçado arquitetônico levam ao seguinte questionamento: Por onde é permitido circular os que não moram nos perímetros da cidade urbanizada? O traçado urbano das cidades responde a essa questão, dando a entender que não pode conviver com indivíduos que lhes sejam alheios, e, por isso, fica expresso pelo modo como esses mesmos espaços segregam os sujeitos. Ilustrando o que estamos conjecturando, reportar-nos-emos à manchete noticiada no jornal O Dia, edição de 12 de janeiro de 1990, em matéria sobre a utilização de telefones públicos, que adverte: “Vândalos depredam telefones”. Ao lado da manchete aparece a imagem de um grupo de crianças usando o telefone, mas o comportamento delas não nos leva a inferir o que a manchete afirma.

Vemos, por meio das lentes da imprensa, que era preciso uma ação civilizatória possibilitadora de que os novos moradores da capital fossem capazes de conviver nela. Nas imagens, é possível observar a surpresa das crianças diante do novo equipamento urbano, provavelmente por elas desconhecidos. Mas, para o texto da reportagem, os usuários que mexiam no aparelho não eram dignos de tal modernidade urbana, pois eram “vândalos” e “depredadores” dos bens públicos.

Acrescentamos também outro dado colhido por meio dos jornais da época: cerca de quatro mil crianças perambulavam pelas ruas do Centro, no ano de 1990. Se a sociedade reclama da presença desses novos cidadãos e lhes cobra uma norma de comportamento, a quem cabe educar? É possível uma educação em meio aberto? Ou, melhor dizendo, é possível a convivência com cidadãos não civilizados em uma cidade idealizada? Qual o papel do Estado diante desse dilema?

É possível conhecer uma das saídas encontradas pelo Estado por meio de um fato recordado por um educador social. Diante de uma situação em que a cidade “civilizada”, a *pólis*, vê-se diante de novos sujeitos, o Estado tem como uma das reações proporcionar uma limpeza no centro dela, recolhendo tais sujeitos:

Um projeto que não vou agora me lembrar aqui o nome, me perdi aqui. Que levava todos os meninos para um lugar só, meninos de diferentes comunidades, meninos que agora que estavam, é... Agora que estavam chegando no centro, tava vendendo pirulito, estava vendendo um dindin²²... Levavam os meninos e misturavam com os meninos que eram usurários [de drogas]²³. [...] A Igreja foi pra cima, porque, quando davam seis horas [da tarde], saiam recolhendo os meninos... Botavam nos caminhões, pegavam e, aí, levavam para esse projeto. Ficou conhecido como “carrocinhas de meninos” esse projeto, com essa limpeza étnica, essa limpeza social, na verdade. (James, outubro de 2014).

A partir dos depoimentos desse educador, podemos compreender as formas de respostas dadas à questão das crianças que estavam nas ruas. Percebemos que, naquele momento, a questão ainda não aparece como um problema a ser respondido pela área educacional e que parece estar mais em evidência a preocupação com a ocupação do centro da cidade e não com a situação dos meninos. Então, se, de um lado, os órgãos públicos veem como saída o recolhimento das crianças, para a Igreja se torna uma questão humanitária. Consideramos que essas duas formas de pensar a questão se relacionam à maneira como, historicamente, desenvolveram-se as políticas de atendimento às crianças pobres no Brasil, que oscilou entre a caridade, a filantropia e o assistencialismo.

No entanto, as duas situações nos deixam antever que o modo de viver das sociedades urbanas é atravessado por uma ideia de ordenamento, em que viver nas cidades requer

²² “Dindin” é como é conhecido um suco de frutas acondicionados em pequeno saco plástico cilíndrico e congelado, vendido nas ruas. Corresponde à denominação de “sacolé” ou “geladinho” usada em algumas regiões do Brasil. Devido às condições climáticas da cidade de Teresina, sempre foi bem-vindo entre seus moradores.

²³ O educador refere-se aqui ao Projeto Esperança, que foi desenvolvido pelo Serviço Social do Estado (SERSE) durante o Governo Mão Santa, período de 1995-2001.

atitudes e condutas desejáveis e homogêneas, para todo o conjunto da sociedade. Nem que essa homogeneização se dê por vias coercitivas, por meio do aparato estatal, como vimos no exemplo citado.

3.6 Nos caminhos da cidade, o desabrochar do educador social de rua

Os elementos apresentados até aqui nos permitem compreender a questão da constituição dos educadores sociais de rua, em Teresina, em um quadro de tensão, em que a urbanização postula uma nova forma de ordenamento da vida social, da econômica, da jurídica, dentre outras. Vimos que isso aponta para o que Norbert Elias, tal como destaca Veiga (2008, p. 155), chama de processo civilizador, em que a civilização, nas sociedades burguesas, é apresentada como “[...] uma atitude desejável de uma sociedade, entendendo esse modelo como homogeneizador de toda uma população”. Dessa forma, podemos dizer que, mesmo que acrescentemos pontos de vistas relativos a análises econômicas, políticas ou sociais, percebemos que todos eles desembocam para uma ideia de modelos de civilização.

No escopo teórico de Elias, à educação escolarizada caberia essa função. Mas os elementos empíricos de que disponibilizamos a respeito de Teresina, no período estudado, indicam-nos que a rede de escolarização na cidade era insuficiente ou não era capaz de incluir a todos, dentro do modelo de escola que disponibilizava. Havia necessidade de “tornar civilizada” outra parcela da população, não mais somente via educação escolar, mas por meio de outras formas, que se utilizassem de outros espaços e de outras formas de abordagens. Nesse caso, entram em cena outros atores que também não são professores, no sentido restrito da palavra, mas que educam para a convivência na cidade.

Se os traçados da cidade contam uma história, que trajetórias fazem os educadores? Recorremos mais uma vez ao pensamento de Norbert Elias em relação a dois aspectos que aparecem no intercruzamento do trajeto dos educadores sociais com a história da cidade. Primeiro, quando ele afirma que “[...] a história é sempre uma história de uma sociedade, mas sem a menor dúvida, de sociedade de indivíduos.” (ELIAS, 1994, p. 45). Assim, compreenderemos a relação da sociedade teresinense com os educadores sociais como relação de interdependência, em que os dois elementos não podem ser estudados isoladamente, mas de forma relacional. Então, se situarmos a constituição dos educadores sociais de rua no âmbito de mudanças exigidas por uma sociedade urbana, admitiremos outro pressuposto de Norbert Elias, que diz respeito às tensões e contradições próprias da constituição da dinâmica entre sociedade e indivíduos. (ELIAS, 1994.).

Para ilustrar o que estamos tratando, apresentaremos estes singulares personagens, visando abstrair, a partir de sua posição social, as inter-relações estabelecidas que os levaram a assumir a função de educadores sociais de rua. Com esse intuito, destacaremos aqui trechos de depoimentos de dez entrevistados. Localizando a década de 1980 como a data de início da atuação desses atores, ao organizarmos as entrevistas, percebemos que a trajetória do grupo pode ser dividida em três momentos, cada um deles correspondendo a uma década. Assim, além do aspecto temporal, outra organização possível seria por origem, e, nesse caso, as referências temporais se cruzariam, impossibilitando uma sequência temporal.

No decorrer das coletas das entrevistas, pudemos perceber um dado interessante: alguns educadores sociais de rua tinham origem social e familiar muito próxima à dos educandos por eles atendidos, sendo essa a principal motivação que os levaram a assumir a função. Os outros lugares de origem do grupo foram a vivência religiosa e as necessidades profissionais. Considerando as motivações expressas nos depoimentos, pudemos organizar um quadro de origem desses educadores:

Quadro 1 – Origem dos educadores sociais

Instituição	Educadores
MNMMR	Júlio, Gislânia, Arimateia Nazareno
Igreja Católica	James, Álvaro, Romualdo, Francimauro
Estado	Isabel, Aloísio, Lady

Fonte: Depoimentos. Arquivo da autora.

Embora, didaticamente, consigamos observar três linhas de origem, sabemos que elas não se constituíram de maneira isolada. Por isso, não há separações rígidas, uma vez que a ação da Igreja Católica permeia tanto a formação dos movimentos sociais quanto a organização do serviço de atendimento às crianças, realizado pelo poder público.

No entanto, é interessante observar as particularidades. O grupo egresso do MNMMR é constituído por sujeitos vindos de experiências como educandos. É o que podemos constatar nos depoimentos dos professores Gislânia, Júlio e Arimateia Nazareno, que, de educandos, tornaram-se educadores:

Na verdade, desde adolescente que eu sou educadora social. Eu comecei mesmo na Igreja Católica, incentivada pelo o padre Sandro Spinele, que era aqui do Parque Piauí. Então, todo o meu trabalho, a partir daí, foi iluminado, foi iluminado e dirigido pelas ideias desse padre, dessa fonte que eu bebi,

nessa vida na igreja, onde esse padre era pároco. Então, foi a partir daí. Depois que eu fui estudar, me formar, eu já tinha esse desejo de ser educadora. Eu me formei professora, mas sou educadora social. E, depois da parte da Igreja, eu conheci o Movimento de Meninos de Rua e o Movimento se tornou um projeto de vida para mim. Depois, o Movimento começou com o trabalho de circo social. E o circo social me deu oportunidade de trabalhar mais essa parte social com crianças e adolescentes que têm muita potência. Não é porque eles são carentes, pelo contrário, são pessoas que podem se reunir e se reúnem para resolver seus problemas. São pessoas que vivem na marginalidade, à margem da sociedade, mas eles se tornam artistas nos espetáculos que nós, juntos, educadores e eles, fazemos. E já fizemos vários espetáculos. E esses meninos que são de risco social, eles se tornam artistas. Esse, para mim, é maior pago que eu já tive por ser educadora. É por esse desejo de ver elas viverem e não só sobreviverem. Essa poesia, é isso que me atrai, é isso que me move. (Gislânia, de março de 2015).

Se levarmos em conta a cronologia, situamos a educadora Gislânia como fazendo parte do primeiro grupo de educadores sociais de rua que atuou de forma sistematizada, cuja ação se voltou preferencialmente para a inclusão social por meio da arte circense. No entanto, se formos examinar as suas motivações pessoais, veremos como sua participação em comunidades religiosas vai dando formas às suas escolhas profissionais e políticas, uma vez que o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua se projetou nacionalmente como um porta-voz do segmento das crianças e dos adolescentes e teve participação ativa durante a elaboração e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Outro aspecto interessante que o depoimento de Gislânia nos fornece, é quanto à sua origem geográfica: bairro Parque Piauí. Nas análises de Bomfim (1999), o bairro aparece como local de fomento das organizações populares e dos movimentos sociais das décadas de 1980 e 1990. Como já havíamos destacado antes, esse bairro e suas comunidades adjacentes se caracterizam por receber, desde o início de sua criação, interferência de setores progressistas da Igreja Católica.

É nesse conjunto, onde indivíduos, espaço e sociedade se inter cruzam, que percebemos, também, como fatores econômicos e familiares perpassam o momento de constituição do educador, a partir do depoimento de Júlio e de Arimateia Nazareno. A narrativa desta parte da biografia de Júlio é a que melhor representa o sentido educativo que estamos dando às práticas sociais evidenciadas, pois em sua narrativa ele reconhece que foi “educado”, dando à educação uma conotação que ultrapassa o sentido restrito da escolarização, encaminhando-se para o sentido de inclusão e de participação social:

A princípio, eu fui criança e tive que trabalhar muito cedo na CEASA. Eu carregava cesta, vigiava carro e, **aí, eu fui educado**²⁴. Tinha uma equipe de educadores, já nesse tempo, que era do MNMMR e, aí, conversa²⁵ com a gente, perguntava se o que a gente estava fazendo era bom, porque a gente estava trabalhando com 12 anos de idade. E, aí, a gente tinha que contar as necessidades. Tive problema familiar, meu pai... Aconteceu um acidente com ele e ele não estava trabalhando, não tinha renda e, com 12 anos, eu tinha necessidade, tinha muitos meninos pertos à minha casa, que iam para a CEASA e voltavam com alimentação, com dinheiro para ajudar no sustento da família. Então, a gente se deparou com alguns educadores, algumas educadoras, a Socorro Rezende, o pessoal do Movimento, a dona Gustavo, a dona Raimundinha²⁶. E lá [pausa], a gente não tinha lazer neste tempo, era muito... Não tinha nada. Só trabalho, trabalho e, aí, a gente ia para o colégio. Já ia para o colégio com sono, ficava sempre dormindo na escola por conta de ter acordado cinco horas da manhã para ir para a CEASA. E, aí, então, tinha uma equipe e, aí, convidaram a gente para fazer esporte, jogar bola, fazer teatro de boneco. E, aí, foi uma coisa muito lúdica. Eu não tive infância de ficar brincando, eu não tive brinquedo. A gente vinha de uma família muito pobre. Então, entrei no Movimento, eu e o Ananias, e a gente começou a participar. Tinha um movimento nacional, teve o primeiro Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua em Brasília, em que ele participou. Teve que ir também nas Igrejas, aqui em Teresina, conseguir passagem, dinheiro para a alimentação, hospedagem. A gente ia discutir e debater o assunto da criança e do adolescente, falar a realidade, como é que estava [a situação]. Tinha um pessoal que trabalhava no carvão, tinha um pessoal que trabalhava na rodoviária. Tinha já os mirins. E neste tempo este tipo de trabalho era muito discriminado. Na CEASA mesmo, a gente carregava muito peso. (Júlio, 5 de março de 2015).

O depoimento de Júlio levanta uma série de pontos que ajudam a esclarecer que lugar a educação escolarizada ocupa em relação às classes trabalhadoras, em uma sociedade urbana, nesse dado espaço temporal. Vimos, assim, como as necessidades de sobrevivência condicionam as formas de sociabilidade e de vivência da infância: o trabalho toma o lugar das brincadeiras infantis. Nesse particular, podemos dizer que o trabalho infantil, como alternativa para a falta de emprego formal dos adultos, ainda não era percebido como exploração de mão de obra infantil, pois era realizado em local público, assim como as outras formas de trabalho

²⁴ Grifo nosso

²⁵ Para não descaracterizar a fala do entrevistado, fizemos a transcrição literal de todos os depoimentos, mantendo o modo de falar próprio da região e das pessoas do grupo.

²⁶ No transcorrer da pesquisa, tivemos oportunidade de aprofundar as informações prestadas por esse grupo de educadores sobre quem teriam sido os primeiros a desempenhar essa função, qual seria a primeira geração de educadores sociais de rua. Em entrevista a nós concedida pela professora Auri Lessa, podemos afirmar que as pessoas citadas por Júlio foram as primeiras a merecer esse título. A professora Auri Lessa, na década de 1970, era funcionária do Centro de Triagem e Recuperação (CTR), órgão mantido pelo poder público, e, a partir de sua experiência profissional e em contraponto ao modelo tradicional de atendimento às crianças e aos adolescentes, organizou alternativas de atendimento por meio da criação da Comissão Pró-Menino de Rua, durante a década de 1980. A professora representou o estado do Piauí no processo de articulação nacional que criou o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

infantil presentes no depoimento: o fabrico de carvão, as tarefas realizadas na rodoviária da cidade e o trabalho dos mirins²⁷. Assim, o trabalho infantil se torna elemento agregador de crianças e de jovens. É a partir dessa situação laboral que partem ações que vão em sentido contrário a essa forma de sociabilidade, que é o trabalho dos educadores sociais de rua.

Com relação aos elementos de localização espacial, acrescentamos que o local destacado no depoimento (a CEASA) se localiza na zona sul da cidade, no entorno do bairro Parque Piauí.

Nesse contexto de luta pela sobrevivência, a escola formal aparece como uma opção de educação deslocada da configuração social à qual pertence o grupo de crianças e de adolescentes no qual o educador se inseria. No cotidiano do trabalho, a educação escolar parece inconciliável, pois, em sua rotina, o trabalho se sobrepunha às outras atividades típicas da vivência da infância: “Só trabalho, trabalho e, aí, a gente ia para o colégio. Já ia para o colégio com sono, ficava sempre dormindo na escola por conta de ter acordado cinco horas da manhã para ir para a CEASA”, recorda-nos Júlio.

Como antítese a essa condição, a educação social de rua surge como forma de transcender a condição em que as crianças se encontravam: “E, aí, então, tinha uma equipe e, aí, convidaram a gente para fazer esporte, jogar bola, fazer teatro de boneco”. Ser atendido pela educação social de rua parece ter representado, para esse educador, uma via para se inserir no modelo de sociedade vigente, de corresponder ao modelo de cidadão, quando expressa: “Eu carregava cesta, vigiava carro e, aí, **eu fui educado**”²⁸.

Foi esse tipo de educação que possibilitou ao educador que ele se percebesse fazendo parte de um segmento maior, o dos meninos e das meninas de rua do Brasil, cujo canal de expressão seria encontrado no MNMMR.

Em seu trajeto como criança trabalhadora, o sujeito tem a possibilidade de se relacionar com outro grupo do mesmo segmento, como destaca Arimateia Nazareno, em sua condição de menino trabalhador:

Década de 80. Foi em 1984. Foi em 1984 quando surgiram os primeiros grupos. Os primeiros educadores de rua que eu conheci, né? 1984. Pouco mais tarde, ele, o nosso Movimento, se tornou um movimento nacional, MNMMR. Ele se tornou nacional um pouco mais tarde, mas ele iniciou no Piauí em 1984. E, aí, eu conheci... Eu era menino trabalhador, trabalhava no

²⁷ Os mirins correspondiam a um grupo de trabalhadores infantis, que, arregimentados por órgãos públicos, em especial os órgãos estaduais de assistência social, realizavam tarefas como a de vigilantes de carro em órgãos públicos. O mesmo tipo de situação se presenciava na CEASA, onde os órgãos de assistência social organizam os meninos carregadores de cestas.

²⁸ Grifo nosso.

carvão, fazia carvão na comunidade. Muitas famílias trabalhavam fazendo carvão. Muita criança trabalhava também fazendo carvão. (Arimateia Nazareno, janeiro de 2015).

Do segundo grupo de educadores fazem parte os egressos da Igreja Católica, que, como leigos ou ex-seminaristas, participaram das pastorais sociais. Suas trajetórias mostram a transição de um modelo pautado em ideais religiosos para outro cuja atuação é mais política e social. Nesse grupo, temos James, Francimauro, Romualdo e Álvaro. Nessas primeiras imersões nas trajetórias dos egressos da Igreja Católica, ficam patentes as relações estabelecidas entre essa e os movimentos sociais, como podemos constatar pelos depoimentos de James e de Francimauro, ambos membros das pastorais sociais:

O trabalho de educador de rua, aqui em Teresina, surge e está ancorado na questão religiosa. Questão religiosa. Ele se baseia ou vem se desenvolvendo ao longo do tempo, mesmo com a modificação de nome, mas sempre está ancorado, neste, neste pilar: religião. Não religião estritamente, né? Católica e tal, mas com este viés, com essa formalidade ou nessa informalidade, na verdade. Porque é... As pastorais, no caso a Pastoral do Meio Operário, a Pastoral da Juventude, daí, esses educadores ou esses militantes destas pastorais passaram a... a tratar um pouco o tema da criança e de adolescente, de algumas formas ou de várias formas, cada um com seu viés. E ele surge basicamente assim, com essa cor, com essa cara de igreja. (James, outubro de 2014).

E o que me motivou a participar na área social, a princípio, foi minha formação humana, minha referência familiar, católica, apostólica. Então, nesse sentido, eu fui muito incentivado, ainda pela minha educação familiar, a frequentar a Igreja Católica e, em meio a isso, eu tive contato com grupos juvenis. Então, a Pastoral da Juventude, ela contribuiu muito com minha formação integral, no sentido da minha capacitação, descobrir essa dimensão da afetividade, da minha relação comigo mesmo, da minha relação com os outros, a socialização com outras pessoas, dentro, é claro, num processo de educação da fé, onde o jovem evangelizava outro jovem, a partir das temáticas que eram inerentes à própria juventude: dúvidas, questionamentos, anseios... Então, a própria proposta da PJ, ela contribuía muito para o fortalecimento da formação pessoal nossa, enquanto jovens. O grupo de jovens era esse lugar de debate, de discussão, de troca de ideias. Em meio a isso, fui conhecendo outras pessoas de outros movimentos sociais, de outros movimentos populares, dentro das pastorais sociais da Igreja Católica. (Francimauro, outubro de 2014).

No depoimento desses dois educadores, constatamos a ação da Igreja Católica como elemento fomentador não só das ações que iriam constituir os educadores, mas também de elementos que iriam configurar uma nova relação de forças na sociedade teresinense, que foram as organizações populares, via pastorais sociais, tema que aprofundaremos no capítulo seguinte. Sobretudo, constitui-se em uma nova forma de evangelização, traçada por meio do

Concílio Vaticano II. É essa dimensão evangelizadora que dará sustentação à maioria dos movimentos sociais que ocorrem em Teresina a partir da década de 1980 e que têm na educação social de rua uma de suas faces. Esses depoimentos nos possibilitam também perceber as redes de sociabilidades em que estão inseridos os educadores sociais de rua como produtores de novas formas de perceber a questão das crianças e dos adolescentes. Então, vemos que essa interseção enriqueceu o trabalho da Igreja, pois agregou outras visões da questão da criança e do adolescente, possibilitando ações que saíssem do viés caritativo. Por outro lado, enriqueceu também a sociedade em um momento em que o Brasil se redemocratizava, uma vez que as pastorais sociais fomentaram os movimentos sociais.

Outro grupo de origem dos educadores identificados nas fontes orais, embora venha também da Igreja Católica, tem uma característica diferente dos apresentados por pertencer aos quadros de reprodução do clero, situação em que ex-seminaristas, ao desistirem da carreira eclesial, engajam-se na função de educadores sociais de rua. Levam para o exercício da função as bases de uma ética cristã humanista, que concebem a educação como promoção humana.

Bom, a minha inserção como educador social se deu em decorrência da minha formação humanista cristã. Eu vinha de um seminário, de formação clássica, e, então, quando eu abdiquei do sacerdócio, fui convidado para integrar a parte de educação, de formação humana, do Projeto Periferia. Era um projeto que era financiado por um órgão internacional, para trabalhar com crianças de baixa renda da periferia, por isso, o nome Projeto Periferia. Eram educadores que iriam dar a parte de complementação dos estudos. A partir daí, desta formação de base cristã, fui me inserindo e depois surgiu a necessidade de ampliar para as crianças de rua, uma vez que elas vinham da periferia. E, aí, foram destacados alguns educadores, composta uma equipe de pessoas que passaram por uma formação para fazer este trabalho de Educação de Rua. Foi a instalação da chamada Pastoral do Menor. (Romualdo, outubro de 2014).

Eu, na verdade, comecei a trabalhar como educador social em meados de 2006. Em meados de 2006. Um pouco antes, e... Mas, assim, antes de... de adentrar um pouco mais na contextualização, eu vou falar sobre minhas motivações. Eu sou formado em Filosofia, eu tive uma trajetória de formação para ser... Para atuar, formação vocacional [se demora muito para expressar essa informação] para ser padre, é verdade. E eu também sempre acalentei a possibilidade de dar uma contribuição para aqueles que mais precisavam, não é? Então eu fiz através desse trabalho com Educação Social de Rua, não é? Como educador social, eu consegui reunir numa única atividade profissional é uma, uma... Ter acesso a uma renda, ter uma profissão na área da educação e, ao mesmo tempo, que fosse a minha contribuição para uma sociedade melhor. Atendendo exatamente aqueles que, como antes, como agora, precisam muito mais da atenção do Estado e de bons profissionais. Então, tem por trás uma motivação religiosa porque eu acredito que as pessoas devem ter ética, uma motivação de promoção

humana naquilo que ela se dispõe a fazer. Então, de fato, esse componente ético e religioso de você contribuir para o resgate e promoção de vidas humanas, e vidas humanas nas crianças e adolescentes, sem sombra de dúvida foi determinante para que eu atuasse como educador social. (Álvaro, de fevereiro de 2015).

Os três últimos educadores que apresentaremos formam um grupo diferente dos demais, uma vez que suas motivações são mais profissionais do que de cunho ideológico. Outra característica deste grupo é o fato de terem sido recrutados não mais pelos movimentos sociais ou diretamente pela Igreja, mas por meio dos órgãos estatais. Portanto, a identidade desses educadores sociais de rua sofreu uma alteração, uma vez que eles se tornaram funcionários públicos.

Temos, neste grupo, Lady:

[...] Eu comecei esse trabalho com uma seleção, foi uma seleção. Na época, foi o Banco Interamericano de Desenvolvimento que fez essa seleção com... de educadores sociais. Há... Assim... Eu não sabia... Eu já tinha trabalhado antes no governo do Alberto Silva, com menino em situação de rua, mas não era nada formal, foram só dois anos. Então, a partir daí, foi um concurso que eu fiz e fui selecionada. Então, assim, não é nada pessoal, não foi uma opção que eu escolhi, foi assim: apareceu, eu estava desempregada, então, comecei a trabalhar nessa função. E, pra mim, foi, assim, muito importante, porque eu passei a conhecer essa realidade. [Foi em] 1996. (Lady, março de 2015).

Isabel:

Eu fazia um trabalho voluntário na Ação Social Arquidiocesana, eu era educadora popular. E já desenvolvia esse trabalho há 12 anos. Aí, surgiu uma vaga na Educação Social de Rua. Um dos educadores, ele teve um acidente vascular cerebral, o Luís Alberto, e eu entrei, a princípio, só para uma licença, só três meses. E, aí, esse trabalho de licença foi de três meses, depois seis meses e, aí, eu fiquei. E, aí, assim, eu me identifiquei com o trabalho e eles também gostaram muito, acharam que eu que tinha... muito a ver com o trabalho e, aí, eu fiquei. (Isabel, março de 2015).

E Aloísio:

Meu nome é Aloísio. Iniciei o processo de me tornar um educador de rua em 1997, quando fiz o curso preparatório pela antiga SEMCAD [Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente], da Prefeitura. E a gente ficou de 1997 a 2000 atuando pela Prefeitura. Depois, a gente passou a ser educador de unidade fechada do Estado. A gente iniciou sendo educador de rua, e o que me levou a ser um educador de rua, *a priori* [destacou a expressão aumentando o tom de voz], foi realmente a questão econômica, na época, eu estava desempregado e o que a gente buscou foi o emprego mesmo. Mas eu já tinha um interesse particular, pessoal, nessas questões sociais, principalmente na questão do... E eu já tinha interesse pessoal nas questões

ligadas às drogas, porque já tinha certo interesse *neste* tipo de questões. E questões familiares, nem tanto. Religiosa também nem tanto, porque eu não sou muito ligado às questões religiosas. Me interessava mais as questões políticas e social e o interesse de arrumar um emprego. Era uma área que me interessava, então, facilitou muito eu cair em campo, entrar nessa... Eu já tinha interesse, eu gostava de... Eu fazia muita crítica, como eu lia muito sobre Nietzsche [destacou a palavra], eu fazia muita crítica às questões dos ensinos muito... fundamentados nos espaços fechados, nas rotinas, nas coisas. A Educação de Rua me trazia a ideia desse tipo de visão que eu tinha da escola [ênfatisou] como uma coisa mais aberta e mais livre [ênfatisou essa palavra], para as pessoas terem mais liberdade para aprender as coisas e usando o espaço de seu próprio conhecimento e não limitado demais. Eu gostava muito de Nietzsche. Gostava não, gosto! (Aloísio, março de 2015).

Como podemos constatar subgrupo diferencia-se dos outros dois pelo fato de que os educadores que o compõem não são egressos de situações que envolvam identidade de classe ou de pertencimento religioso. Ainda assim, em suas redes relacionais assimilam a perspectiva da educação como mecanismo de transformação social, o que traz certa coesão aos educadores estudados. É também, dentro dessa perspectiva, um grupo que quer contribuir para mudanças na relação entre a sociedade teresinense e os seus novos cidadãos.

Assim, ao concluirmos este capítulo, vimos como a educação, de uma forma geral, insere-se entre as práticas sociais que estão no bojo do processo de urbanização. Esse processo requer indivíduos cujos padrões de comportamento se pautem por modelos homogêneos para a vida nas cidades, em que os espaços são normatizados, em uma dinâmica que distingue os que moram na cidade daquele que é considerado o outro. Essa função ficou a cargo da educação escolarizada, mas na medida em que essa não foi eficiente em seu papel civilizador, outras ações foram necessárias.

Os educadores sociais de rua se constituem em meio às exigências da vida urbana, diferenciam-se em suas motivações e suas aspirações. Nos capítulos seguintes, aprofundaremos como suas trajetórias pessoais se inter cruzaram com trajetórias de outros grupos e como, nesse processo, deram consistência à educação nas ruas.

CAPÍTULO IV

O PAPEL DA IGREJA CATÓLICA NA CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL EM TERESINA (PI)

A trajetória dos educadores sociais na cidade de Teresina é marcada pela presença da Igreja Católica. Na memória dos educadores sociais, essa presença se faz sentir de três formas: quando atendidos, ainda crianças, por essa instituição; quando participantes das pastorais sociais; e como egressos de seus quadros eclesiais.

Neste capítulo, pretendemos discutir o papel da Igreja Católica na constituição do educador social de rua em Teresina. Partimos da constatação inicial de que a Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR) tem influência histórica no Nordeste, pois a religiosidade faz parte da constituição simbólica do nordestino, expressa nos comportamentos e nos costumes das pessoas. Dessa forma, em relação à infância e à juventude, as intervenções sociais e políticas em Teresina têm como pano de fundo o *ethos* católico. Mas as leituras, as reflexões e as observações acerca da Igreja em Teresina encaminham-nos para mais além: vemos, na sua ação, um reflexo da forma de se fazer e de ser Igreja na América Latina, o que se reveste numa característica peculiar: uma forma de praticar as novas orientações teológicas originadas do Concílio Vaticano II e reafirmadas no Documento de Puebla²⁹.

Neste particular, arriscamos dizer que os caminhos trilhados pela ICAR na América Latina refletem a influência do pensamento do marxismo na Igreja Católica. Para compreender melhor o que defendo, é preciso situar a necessidade de “modernizar” a Igreja por meio do Concílio Vaticano II. É preciso retroceder até o final do Século XIX para compreender um pouco a Doutrina Social da Igreja Católica formulada a partir daí.

²⁹ O Documento de Puebla refere-se às Conclusões da III Conferência do Episcopado Latino Americano, realizado em Puebla de Los Angeles (México) em 1979. Esse encontro reafirmou as teses do Concílio Vaticano II e, por meio de orientações pastorais e doutrinárias, direcionou a Igreja na América Latina em uma perspectiva de conformidade à situação pela qual atravessava o continente. O documento, entre outras coisas, chama-nos a atenção para a miséria reinante no mundo, e destaca a missão da Igreja diante desse fato: “educar as pessoas e as coletividades, formar a opinião pública e orientar os responsáveis pelo povo”. O texto trata também das injustiças sociais, da economia e da função do Estado. Nele, de forma recorrente, encontramos o termo “agente pastoral”, que foi uma das primeiras denominações dadas aos educadores sociais. Há um chamado também para a fidelidade ao homem da América Latina. Ao reafirmar a opção preferencial pelos pobres, destaca a importância das pastorais sociais para a libertação dos povos. Nele, o termo “libertação”, da mesma forma que “opção preferencial pelos pobres”, aparece com elemento articulador da ação pastoral da Igreja na América Latina.

Pensar o papel da Igreja na construção do educador social possibilita exercitar escalas de análises, pois os caminhos seguidos pela Igreja em Teresina refletem o fazer local de uma instituição transnacional e revelam como ela concretizou suas orientações gerais. Permite, então, colocar as ações educativas realizadas por essa instituição dentro de um movimento mais amplo, tanto em relação ao tempo quanto ao espaço; e, também, situar a Igreja e suas respostas à Modernidade. É pensar como as práticas sociais transformam-se em práticas educacionais. Nisso, é possível perceber como a educação começa a ser pensada de forma mais abrangente, não se detendo ao que ocorre na escola, mas, também, como um mecanismo que ocorre em outras instâncias da sociedade, podendo ser utilizada como estratégia de arregimentação para a concretização de determinados *ethos* religiosos.

Situada a educação dessa maneira, percebemos como o caráter educativo de práticas sociais e de seus agentes desvela as estratégias de poder concretizadas no cotidiano, mesmo que sejam as do poder pastoral. Essas ilações são possíveis quando aprofundamos o problema da constituição do educador social de rua na perspectiva da História Social em diálogo com a Micro-história. Enquanto a História Social nos dá suporte para um mergulho nas redes de relações do objeto em questão, a Micro-história o torna mais complexo, ao se utilizar do conhecimento indiciário³⁰. Então, localizamos a constituição do educador social de rua dentro de uma engrenagem que ultrapassa o mero desenvolver de uma função, e situamos o seu surgimento no âmbito de atuação pastoral da Igreja Católica na América Latina.

É preciso dizer que, embora pareça que a Igreja siga uma orientação única, ela é constituída por diversos ministérios, setores, que pensam de formas diferentes; e que, em determinados momentos históricos, um se sobrepõe a outro. De modo geral, essas diferenças parecem convergir para duas alas: setores conservadores e progressistas. Podemos dizer, então, que os setores conservadores seguem mais a Tradição Apostólica; e os setores mais progressistas procuram fazer uma leitura das Escrituras sob as quais se assenta a fé católica à luz das perspectivas seculares, mundanas, sofrendo influência do contexto político e ideológico. Assim, podemos dizer que as filosofias ou as formas de ver e de conceber o mundo influenciam a Igreja numa constituição teológica com diferentes formas de atuação pastoral.

Analisando os rumos da ICAR na América Latina nessa perspectiva, é que vamos perceber a influência do pensamento marxista e, portanto, secular e histórico (circunstancial) nas suas orientações por meio da Teologia da Libertação. Ela surgiu em meio à pobreza da

³⁰ Por conhecimento indiciário compreendemos aquele apreendido fora das regularidades, obtido quando se observa os fragmentos, as “pistas”, os “restos”.

América Latina, e propõe uma nova leitura do Evangelho quando propõe o **pobre** como lugar teológico. Assim, compreende-se a opção preferencial pelos pobres proposta pelo documento de Puebla, o que levou a Igreja no Brasil, e em Teresina, a olhar mais para as questões sociais, em especial, relativas a crianças e jovens.

Assim, embora a Igreja já prestasse há muito tempo serviços voltados para a infância, na década de 1980 ela adquire características peculiares devido à situação socioeconômica daquela década. Fala-se, então, em “pedagogia da presença”, analogia que vê no menino de rua a presença de Cristo, sendo essa uma chave de leitura da Teologia da Libertação para a questão, o que dá sustentação pedagógica para o trabalho dos primeiros educadores sociais.

Outro aspecto relevante no que diz respeito à atuação da Igreja Católica é sua relação com os movimentos sociais. Em Teresina, como no Nordeste, eles nasceram da ação pastoral da Igreja: a Pastoral do Menor nasce junto com o MNMMR; a pastoral do negro influenciou o movimento negro; a pastoral das mulheres influenciou o movimento feminista; e, por fim, a criação do Partido dos Trabalhadores, com base nas pastorais operárias.

É importante apresentarmos esses fatos porque é dessa nova forma de conceber os objetivos³¹ da Igreja, que iremos vê-la deslocar-se mais de uma ação religiosa para uma influência política, politizadora ou politizada³². É nesse quadro que podemos relacioná-la ao nosso objeto de pesquisa, que são os educadores sociais de rua.

E, nesse sentido, refletir como a Igreja Católica permeou a trajetória dos educadores sociais de rua numa abordagem da Micro-História enriquece a análise em pauta, uma vez que leva em consideração aspectos inesperados contidos no conhecimento indiciário (LEVI, 2000, p. 18).

Assim, a originalidade da Micro-História está, entre outras coisas, no conhecimento indiciário. Isso nos possibilita colocar a ação local da ICAR ao trabalhar com crianças e

³¹ Sobre a Igreja Católica, como instituição social e seus objetivos, Scott Mainwaring (1983) faz análises que se adequam à linha de raciocínio que adota neste texto. Ele defende que a Igreja Católica se difere das demais instituições pela natureza dos seus interesses, dos quais os mais relevantes são a unidade, a capacidade de atingir todas as classes e sua identidade fundamentalmente religiosa. Sua singularidade está em ter objetivos superracionais; logo, sua lógica não pode ser reduzida à racionalidade das outras instituições. Ele defende também que os interesses da Igreja estão atrelados à compreensão de sua missão, e esta varia em função de diferentes modelos. Ou seja, sua missão está submetida à ação da história.

³² O Documento de Puebla traz reflexões interessantes sobre a interpretação da relação entre fé e política, destacadas no parágrafo 514: “A fé cristã não despreza a atividade política; pelo contrário, a valoriza e a tem em alta estima”. Para o documento: “A dimensão política, constitutiva do homem, representa um aspecto relevante da convivência humana. Possui um aspecto globalizante, porque possui como fim o bem comum da sociedade. Mas nem por isso se esgota a gama das relações sociais” (parágrafo 513).

adolescente nas ruas, em especial, e, conseqüentemente, forjar novas práticas educativas e novos atores sociais, indícios de concretização das orientações teológicas da Igreja. Localizar a ação da ICAR nesse particular torna-se relevante também por nos colocar diante de um exemplo de como uma ação histórica tem efeito de longa duração e que nos leva a qualificar de maneira inventiva a realidade histórica, como destaca Levi (2008), uma vez que nos leva a reconstruir a realidade histórica a partir de fragmentos, tarefa difícil, rica e problemática.

Nessa perspectiva, tornou-se significativo recorrer à memória dos educadores sociais, resgatando fragmentos que nos levam a ampliar a escala de análise de uma realidade de Teresina para a América Latina; de um tempo relativo às décadas finais do Século XX para os decênios finais do Século XIX. Na memória dos entrevistados, a constituição do educador social de rua, em Teresina, está atravessada por resquícios da Doutrina Social da Igreja, de seus Concílios, de suas Conferências, de suas Encíclicas e de como a instituição respondeu às necessidades das novas conjunturas sociais.

Ao nos referirmos ao Século XIX, fazemo-lo porque nos reportamos à Encíclica papal *Rerum Novarum* (1891, VIII proposição), documento em que, pela primeira vez, aparece o termo “Doutrina Social da Igreja”. Consideramos esse um termo caro à ICAR porque, segundo Menezes (2006), reflete a preocupação da Igreja frente à Modernidade, à qual sempre se antepôs. Situamos também a Doutrina Social da Igreja como as primeiras respostas às questões sociais que foram se constituindo diante do avanço do Capitalismo e do Socialismo.

4.1 A Encíclica *Rerum Novarum* e a Doutrina Social da Igreja

Ao recordar sua trajetória como educador social, Romualdo destaca o papel das Pastorais Sociais da Igreja no contexto da atuação dos movimentos sociais da década de 1990 em Teresina:

Os Movimentos Sociais, que eram movimentos sociais urbanos, a partir da matriz paulista, a gente também estudou aqui na nossa região os movimentos sociais que se foram se formando aqui em Teresina: Movimentos de mulheres, movimentos de negros. Inclusive, as pastorais voltadas para as mulheres, voltadas para os negros, voltadas para o menor, elas acabavam que juntadas na chamada Pastoral Social da Igreja, que é baseada exatamente nas Encíclicas Papais, a primeira delas que a *Rerum Novarum*... (Romualdo, outubro de 2014).

O depoimento acima aponta indícios de uma das maneiras de como a Igreja Católica se entrelaça à trajetória do educador social em Teresina e, ao mesmo tempo, de como esse

educador constitui uma rede de relações, em especial em relação aos Movimentos Sociais, aspecto que será aprofundado no **Capítulo V** deste texto.

No geral, o percurso dos educadores sociais, em diversas oportunidades, converge para as ações da Igreja, seja ao atender crianças pobres que, posteriormente, poderiam vir a ser educadores sociais, seja por meio da participação de jovens em suas pastorais sociais, de aproveitamento de egressos de seus quadros ou por meio da identidade com as ações desenvolvidas pelos movimentos sociais. Vimos, em comum, que essa convergência se observa na mesma proporção em que a ação da Igreja assume um caráter mais social e político do que espiritual. Essa nova forma de se colocar diante do mundo e, assim, perceber as questões sociais que lhe rodeiam, tem suas raízes na Doutrina Social da Igreja, que dá seus primeiros sinais ainda no Século XIX, por meio da Encíclica *Rerum Novarum*, citada por Romualdo.

É importante compreendermos que há relações entre a Doutrina Social da Igreja e as ações dessa nas décadas de 1980 e 1990 em Teresina. A Encíclica *Rerum Novarum*,³³ de Leão XIII é, até hoje, um documento de referência da ICAR. Assim, pensar nas práticas sociais que deram forma à educação social de rua e à constituição do educador social de rua em Teresina faz sentido se as situarmos na opção preferencial pelos pobres feita pela Igreja, que teve como base o que diz sua doutrina social e que encontra eco no Documento de Puebla.³⁴ Então, compreender o fazer da Educação Social de Rua (ESR) é compreender que esse fazer é perpassado pelo *ethos* cristão na Modernidade (MENEZES, 2006), cujo fragmento é percebido na memória dos educadores sociais, quando eles se reportam à “presença de Cristo na figura dos meninos de rua” e uma ação do “humanismo cristão”. Assim, sobre a Pedagogia da Presença, James faz a seguinte colocação:

³³ Em latim: Das coisas novas. O próprio título da encíclica aponta para o olhar da Igreja diante de um novo mundo, uma nova sociedade que se consolidava.

³⁴ O Documento de Puebla, produzido em 1979, refere-se à necessidade de se ampliar a compreensão do que é educação. O parágrafo 1018 traz a seguinte reflexão: “A crescente demanda educacional de índole variada cria também para a Igreja novos desafios, não só no campo da educação convencional (colégios e universidades), mas também em outros: educação de adultos, educação não-formal, assistemática, em estreita liga com o notável desenvolvimento dos meios modernos de comunicação social, e, finalmente, as amplas possibilidades ensejadas de educação permanente. Destaco aqui o uso do termo “educação não-formal”, que, em meados dos anos 2000, tornou-se sinônimo de educação que ocorre fora da escola. Vemos, então, que as ações desenvolvidas a partir de Puebla eram carregadas desse sentido educativo que viria a se constituir no trabalho de evangelização da Igreja. Reforçando a relação que estamos construindo entre as práticas sociais da ICAR e a educação, no parágrafo 1043 do mesmo documento, encontramos um chamamento para que os leigos assumam o caráter educativo: “Promover o educador cristão, especialmente o leigo, para que assumam a sua pertença e posição na Igreja, como chamado a participar da sua missão evangelizadora no campo da educação”.

Era Jesus presente no menino de rua... Não só Jesus Crucificado, ali morto, não. O nosso menino que cheirava cola, que cheirava solvente, que chegava maltrapilho, ali mesmo, ali no semáforo pedindo uma moeda era esse o Jesus que a gente buscava. (James, outubro, 2014).

Da mesma maneira, Romualdo pontua, em suas memórias, o sentimento de um humanismo cristão presente na pretensão de trabalho como educação social de rua:

A minha inserção como educador social se deu em decorrência da minha formação humanista cristã. Eu vinha de um seminário, de formação clássica e então quando eu abdiquei do sacerdócio foi convidado para integrar a parte de educação. (Romualdo, outubro, 2014).

Ao mesmo tempo em que se configura uma nova forma de a Igreja atender crianças e jovens pobres após sua opção preferencial por esses segmentos, por outro lado, configura-se no que Levi (2000) considerou como uma “estratégia” de racionalidade do exercício do poder pastoral, perpassada pelo o que Menezes (2006) entende como *ethos* cristão.

Nessa perspectiva, consideramos o *ethos* cristão como um “[...] conjunto de referenciais de ação e de assunção de uma postura na dimensão objetiva das relações e dos valores sociais.” (MENEZES, 2006, p. 10). Logo, podemos situar os efeitos da encíclica *Rerum Novarum* na constituição de comunidade de fiéis, naquilo que se refere ao seu próprio modo de inserção nas instâncias de produção social (MENEZES, 2006, p. 10). Encontramos fragmentos desse *ethos* nos motivos que levaram os educadores sociais a se constituírem como tal, uma vez que a motivação da primeira geração de educadores guiava-se por valores cristãos. Como nos fala Romualdo:

Um saber de entendimento da alma humana, dessa sensibilidade com o ser humano, não era apenas uma técnica. As técnicas de abordagem se aprendia muito com a Psicologia Social, mas essa sensibilidade com o humano só era possível em razão do ingrediente cristão, em razão da mística cristã que era passada para o educador. Então, o olhar do educador era um olhar voltado para o humano, digamos até assim que era um humanismo cristão. (Romualdo, outubro de 2014).

Nesse sentido, defendemos que, embora não linear, houve uma continuidade histórica das primeiras respostas da ICAR à Modernidade, além da consolidação de uma identidade cristã. Nesse caso específico, a ação educativa com crianças de rua em Teresina insere-se como parte desse *ethos* cristão consolidado ao longo das décadas. Então, a educação social de rua proposta pela ICAR, em Teresina, deu-se em consonância com sua doutrina social.

Entendemos por Doutrina Social da Igreja o que Gonçalves ([201?], p. 1) designa como “[...] o conjunto de escritos e mensagens – cartas, encíclicas, exortações, pronunciamentos, declarações – que compõem o pensamento do magistério católico a respeito da chamada ‘questão social’”. Para o mesmo autor, a questão social é posta em evidência pela primeira vez por meio da Encíclica *Rerum Novarum*, constituindo-se como orientações da Igreja com desdobramentos sociais, morais, históricos, éticos e de cunho educacional.

A Doutrina Social da Igreja é colocada como uma resposta ao contexto político, social e econômico em que a Igreja está inserida. Se, nas décadas em estudos, ela tomou uma dimensão importante, ao ponto de servir de base para justificar uma ação evangelizadora relacionada aos movimentos sociais e aos partidos de esquerda, é preciso analisar o seu nascimento. Podemos dizer que essa doutrina aparece como preocupação da Igreja na Encíclica *Rerum Novarum*, carta do Papa Leão XIII, aberta a todos os bispos, publicada a 15 de maio de 1891. É a primeira vez que um documento da Igreja se refere às “questões sociais”. A reverberação dessa doutrina social não passa despercebida por James, ao refletir sobre a importância da Igreja Católica para a consolidação dos movimentos sociais e dos partidos de esquerda em Teresina:

Se nos anos 70 os movimentos estudantis foram promissores para a formação deste grupo que está hoje, né? No poder, para as esquerdas, nos anos 80, a Igreja foi, foi alicerce, foi fonte de todos esses que estão hoje, dos anos 80 para cá. Foi fundamental. (James, outubro de 2014).

A Encíclica *Rerum Novarum*, por sua vez, coloca-se como uma reflexão da Igreja ao final do Século XIX diante do avanço do Capitalismo e do nascimento do Socialismo, apresentando análises sobre política, Estado e liberdade humana, ao discutir a condição dos operários diante da nova realidade que se configurava. Nesse sentido, possui uma organicidade “[...] que reúne em torno das formas de subjetivação da sociedade moderna os aspectos substanciais e seculares da fé, da demarcação institucional da Igreja e da conformação do *ethos*.” (MENEZES, 2006, p. 23).

Ela marca institucionalmente o espaço social da Igreja e define o que entende por questão social, que é posta como remédio para os problemas econômicos e sociais que se apresentavam, tal como está proposto no título Igreja e a questão social.

É com toda a confiança que Nós abordamos este assunto, e em toda a plenitude do Nosso direito; porque a questão de que se trata é de tal natureza, que, se não apelamos para a religião e para a Igreja, é impossível encontrar-

lhe uma solução eficaz. Ora, como é principalmente a Nós que estão confiadas a salvaguarda da religião e a dispensação do que é do domínio da Igreja, calarmo-nos seria aos olhos de todos trair o Nosso dever. (*RERUM NOVARUM*, 1891, VIII proposição).

Com relação à Modernidade, há referência a ela, por exemplo, no trecho em que a Encíclica apela para a superação das vicissitudes da vida moderna: “Sendo que nesta última estão associados os elementos do dogma da fé e na legitimação de um modelo de conduta consoante à ordem social”, uma vez que poderia “regular a vida de cada um” (*RERUM NOVARUM*, 1891, VIII proposição). Na Encíclica, ainda nessa mesma proposição, a Igreja se coloca, então, como única força capaz de melhorar a “sorte das classes pobres”, uma vez que se reconhecia detentora de “uma multidão de instituições eminentemente benéficas”.

Escrito num contexto de revolução industrial, tecnológico e de avanços científicos, o documento faz referências à caridade da Igreja durante os séculos, ao limite da intervenção do Estado e à proteção do trabalho das mulheres, dos operários e das crianças. Em outras palavras, a encíclica faz uma análise da sociedade e aponta para uma moral cristã em que a Ação Social é um elemento integrante da ação evangélica. Como desdobramento dos posicionamentos sobre a Modernidade e sobre a doutrina social, aconteceu na metade do Século XX uma reviravolta na Igreja diante dos dilemas do mundo moderno: o Concílio Vaticano II.

4.2 O Concílio Vaticano II e a “modernização” da Igreja

Situando a Educação Social de Rua como resultante da forma de a Igreja Católica se relacionar com a Modernidade, outro evento teve repercussão no processo de constituição do educador social na perspectiva de um *ethos* cristão:

[...] E depois das encíclicas sociais que foram escritas por João Paulo II basicamente. Sem falar no Concílio Vaticano II, que tem a parte social, digamos assim da atualização da Igreja do mundo contemporâneo, no mundo moderno (Romualdo, outubro de 2014).

Recorrendo à memória de Romualdo ao tratar dos caminhos trilhados pelo constituir-se educador social de rua, vimos que há uma construção de ideias referentes a um dos mais importantes eventos da ICAR no Século XX: o Concílio Vaticano II (1962-1965), convocado pelo Papa Leão XXIII e continuidade no papado de Paulo VI. Foi considerado um concílio ecumênico por ter reunido bispos do mundo inteiro. Dele não emaram leis, mas novas formas

de a Igreja atuar no mundo. Reflete, por outro lado, a turbulência histórica do pós-guerra. E obviamente, as mudanças ocorridas no interior da Igreja refletem na atuação desta na sociedade.

Segundo Mattei (2010), há duas linhas de interpretação do Concílio Vaticano II: a da continuidade, que vê nesse concílio os desdobramentos do primeiro, mas seguindo a tradição da Igreja Católica; e a outra, a da descontinuidade, em que o concílio é visto como uma ruptura da Igreja com o seu passado. Essa segunda interpretação teria por base uma “[...] hermenêutica de alcance não teológico, mas histórico” (MATTEI, 2010, p. 9). Para esse autor, o documento é ambíguo, pois se autointitulou como pastoral, mas não dogmático. Ainda assim, assinalou profunda alteração na vida da Igreja.

O Concílio Vaticano II ocorreu inserido num contexto do “socialismo real”, sob influência intelectual do marxismo, presente em todos os ambientes, inclusive nos ambientes católicos³⁵. Assim, observou-se uma transposição teológica do “primado da práxis” para o primado pastoral, numa lógica em que mais importante que conhecer o mundo era transformá-lo. No esteio desse raciocínio, a missão dos pastores e teólogos deixa de ser compreender e transmitir a doutrina da Igreja e transformar o mundo, mas transformar, por meio da doutrina, a Igreja. A partir de Mattei (2010), podemos dizer que, por meio de uma práxis histórica, a Igreja acreditava poder transformar o mundo. Assim, há a aprovação do método histórico-crítico, dominado pelo princípio da imanência³⁶ e não da transcendência, princípio defendido pela tradição da Igreja.

O Concílio Vaticano II apresenta-se então como uma tentativa de estabelecer um “diálogo” entre a Igreja e o processo de secularização que se seguiu à Revolução Francesa. Para tanto, o Concílio tocou em pontos nevrálgicos da Igreja, como alguns dogmas, a hierarquia e a reforma litúrgica. Seguindo o raciocínio de Mattei (2010), ao se usar o método

³⁵ Chamamos atenção aqui para o fato de que nenhum dos documentos pesquisados fazer referência explícita à escolha de um sistema econômico condizente com a doutrina católica que devesse ser seguido pelos fiéis. Os documentos lidos apresentam críticas tanto ao Capitalismo quanto ao Socialismo, principalmente quando seguidos em suas versões puras. Mas, a partir do Concílio Vaticano II, percebe-se nos documentos uma forma de interpretar o mundo que se aproxima das análises do Materialismo Histórico. Podemos dizer, então, que, se por traz de um sistema teológico há uma filosofia, então há estreita relação entre os pressupostos, por exemplo, da Teologia da Libertação com a filosofia que sustenta o pensamento marxista.

³⁶ Imanência “[...] é a característica da atividade que encontra no sujeito onde reside, não só, sem dúvida, todo o princípio ou todo o alimento, ou todo o termo do seu desenvolvimento, mas pelo menos um ponto de partida efetivo e um fim real, qualquer que seja, aliás, aquilo que haja entre as extremidades desta expansão e desta reintegração finais”. (GREGÓRIO, [2015?], não paginado). Opõe-se à transcendência. Em metafísica, a imanência designa o fato de o Absoluto (que pode ser Deus) pertencer ao próprio mundo.

histórico-crítico, estabelece-se uma contradição com a tradição, uma vez que esse método nega ou esvazia o caráter revelador das Sagradas Escrituras, bem como questões como a divindade de Cristo, a instituição da Igreja e os sacramentos, por ter como ponto de partida a realidade imanente. Coincide, também, com o processo de laicização da sociedade, que, de certa forma, redundou na crise do crescimento da Igreja Católica.

Ainda segundo Mattei (2010), durante a realização do Concílio, havia facções modernistas, antimodernistas, e o que ele chamou de terceiro partido. Ou seja, no interior da Igreja, havia uma reprodução do que ocorria fora dela. O autor destaca também o poder de articulação dos modernistas, que, embora em menor quantidade, conseguiram aprovar os textos propostos. Para o autor, padres conciliares viram no Concílio uma oportunidade de renovar a Igreja e dar novo impulso às suas atividades. Mas havia uma minoria que pretendia encontrar no evento uma oportunidade de transformação radical das estruturas da Igreja. Nessa minoria, o autor destaca o papel de Dom Helder Câmara, bispo brasileiro, como articulador da aprovação dos textos de cunho progressista. E por se tratar de um concílio ecumênico, havia um sentimento antirromano que beneficiou a expressão das igrejas locais e, no caso específico da América Latina, favoreceu o desenvolvimento da Teologia da Libertação.

A pretensão do Concílio era se tornar o “*aggiornamento*” (atualização) e os rejuvenescimentos necessários à Igreja. É nesse contexto de mensagem ao mundo que toma força a ideia de “Igreja dos pobres”. Embora a identificação do cristianismo com os pobres tenha raízes evangélicas, só a partir do Concílio Vaticano II é que toma centralidade, com o pobre assumindo o lugar teológico de Deus. Assim, “[...] já não se trata de uma religião que vem de Deus, mas de uma religião que vem diretamente do homem.” (MATTEI, 2010, p. 244).

A atualização da Igreja se fez sentir, em especial: a) na mudança da liturgia, que passou a ser em língua vernácula, procurando assimilar, nos ritos, elementos das culturas locais; b) na revisão da hierarquia, dando-se valor às pequenas comunidades; c) no ecumenismo, passando-se a respeitar as outras religiões também como fonte de salvação; e d) na opção preferencial pelos pobres, que se tornou o eixo balizador das ações da Igreja. Esses elementos estão presentes na sistematização do trabalho do educador social de rua, uma vez

que a criança de rua representa a imagem do pobre pelo qual a Igreja fez a sua opção de ação³⁷.

A opção preferencial pelos pobres encontrou terreno fértil na América Latina, concretizando-se na Conferência de Medellín e no desenvolvimento da Teologia da Libertação.

4.3 A Teologia da Libertação e a ICAR na América Latina e seus reflexos em Teresina

Na formação teórica dos educadores sociais de rua, muitos deles referem-se à influência da Teologia da Libertação, principalmente como suporte aos que atuaram no início do trabalho de educação de rua.

Concebida como uma práxis histórica com a qual se começava a construir o Reino de Deus (MATTEI, 2010, p. 475), a Teologia da Libertação parte do pressuposto de que a libertação integral do homem deve ser realizada na história e por meio da história. Teve como expoentes Gustavo Gutierrez e Leonardo Boff. Inclusive, podemos dizer que o Concílio Vaticano II preparou as condições para o surgimento da Teologia da Libertação. Mattei (2010) considera a Teologia da Libertação a expressão mais radical da politização da ICAR.

Para o desenvolvimento dessa teologia, chamada de progressista na época, dois eventos foram importantes: a publicação da Encíclica *Populorum progressio*, de Paulo VI, e a Conferência de Medellín, publicada em 1967. Na encíclica *Populorum progressio*, Paulo VI tematizou sobre desenvolvimento e chamou a atenção para as situações de injustiça e da violação da dignidade humana. Foi entendida por alguns teólogos como uma descrição da América Latina; como uma forma de legitimação do apoio às forças revolucionárias do continente; e como convite para a intervenção da Igreja na história humana. A partir da interpretação da encíclica e com o apoio do Conselho Episcopal da América Latina

³⁷ Podemos ilustrar o que estamos discutindo por meio das Campanhas da Fraternidade, como a de 1987 com o tema “A Fraternidade e o Menor”; e com o lema “Quem acolhe o menor a Mim acolhe”. Essa campanha expressa seu objetivo geral no seguinte enunciado: “Para a recomposição do tecido ético e cultural de nossa sociedade, além de um especial processo de conversão de cada um de nós e das justas reivindicações econômica vai ser preciso reassumir os compromissos libertadores que integram a fé. Um dos importantes caminhos que se apresentam é buscar a transformação evangélica da pessoa e da sociedade, a partir da questão do Menor, colocando-o no centro de nossas comunidades e projetos.” (LANCELLOTTI, 1987, p 37).

(CELAM)³⁸, Gustavo Gutierrez propôs-se a desenvolver na América Latina os aspectos mais radicais do Concílio Vaticano II.

Dessa forma, os bispos da América Latina e do Caribe que constituíam o CELAM, desde 1955, e já vinham se reunindo durante a realização do Concílio, em 1964, reuniram-se no Brasil com o objetivo de aplicar as novidades do Concílio na América Latina, funcionando como uma conferência episcopal supranacional. Preocupado com a situação social e econômica da América Latina, o CELAM propunha uma participação mais ativa da Igreja no desenvolvimento e integração da América Latina. Dentro desse propósito, recebeu apoio de organismos como a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (MATTEI, 2010).

Em 1968, ocorreu em Medellín, na Colômbia, a Conferência Geral dos Bispos Latino-Americanos. Visava fazer uma análise das transformações históricas e sociais à luz da transformação da Igreja promovidas pelo Concílio Vaticano II. A Igreja da América Latina toma uma identidade particular de igreja dos pobres e se opõe ao capitalismo como regime opressor.

Como resultado dessa conferência, os bispos progressistas conseguiram configurar um documento que, ao invés de partir de viés dogmático para orientar a ação da Igreja no continente, pautou-se na realidade para “julgá-la aos olhos da fé”, e depois, nela atuar a partir desse julgamento. (BRITO, 2010, p. 82). Eram as bases do Método Ver-Julgar-Agir, que depois daria suporte ao trabalho das pastorais sociais.

Outro tema que se sobressaiu na conferência foi o da “libertação”, que remete a uma atuação para a transformação social. Se é possível dizer que toda teologia se assenta em uma filosofia, então podemos dizer que tanto o método de atuação sugerido como a proposta de atuação possuem identidade com o materialismo histórico. Neste sentido, a Conferência tornou-se uma forma de difusão da Teologia da Libertação para o mundo e recordou a Doutrina Social da Igreja, reafirmada pelo Concílio.

De acordo com a interpretação de Mattei (2010, p. 477), a Teologia da Libertação propugna a luta de classes, a partir de uma perspectiva marxista, ao propor um trabalho centrado nos pobres e nos excluídos e na transformação social. O centro da preocupação teológica passa a ser o pobre. O autor considera erro colocar a opção preferencial pelos pobres como princípio operativo da Teologia, em vez de Deus. Daí a perspectiva humanista da

³⁸ “El CELAM es un organismo de comunión, reflexión, colaboración y servicio como signo e instrumento del afecto colegial en perfecta comunión con la Iglesia universal y con su cabeza visible, el Romano Pontífice. Fue creado en el año 1955.” (*CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO*, [19??], não paginado).

Teologia da Libertação, muitas vezes destacada pelos educadores sociais no desenvolvimento de seu trabalho, como cita Romualdo:

Tem importante um aspecto a ressaltar é que todas estas pastorais elas tinham no seu bojo uma mística. A chamada mística da opção preferencial pelos pobres, inspiradas nos Documentos de Puebla, de 1970. Opção preferencial pelos jovens e pelos pobres. Esta mística tinha como fundamento a chamada Teologia da Libertação, que acabou inspirando todos os movimentos sociais da Igreja, as Comunidades Eclesiais de Base. [...] São assim as duas faces da Igreja: uma Igreja libertadora, inspirada na Teologia da Libertação. E uma Igreja espiritualizada, baseada no Movimento Carismático, que tentava de certa forma acompanhar o Neopentecostalismo. (Romualdo, outubro de 2014).

A Teologia da Libertação (TL) apresenta outra característica que foge à tradição católica – o questionamento da hierarquia da Igreja, criando uma espécie de “democracia parlamentar”, ao se dar importância aos setores locais da instituição, em especial às pequenas comunidades. Há, assim, o que Zanini (2011, p. 68) denomina de subversão do eixo de organização eclesiástica. A TL revê conceitos caros à ICAR desde a hierarquia, as mudanças na liturgia e as questões ligadas ao ecumenismo. Mas sua principal característica é a centralidade da opção preferencial pelos pobres, que transborda da esfera religiosa e canônica para a esfera cotidiana prática. Álvaro faz referência a esse transbordamento ao recordar as bases do educador social de rua:

Olha, sem sombra de dúvidas, as bases teóricas da Teologia da Libertação, em que inclusive eu particularmente, eu tive uma forte ligação com a ideia de CEBs, Comunidades Eclesiais de Base. E como jovem eu tive uma inserção diretamente neste processo formativo e de atuação nessas CEBs. Lá nós tivemos um forte componente de lutar pelos direitos das pessoas em geral e em particular por aqueles que mais precisavam, que no caso aí eram as crianças e adolescente no espaço da rua. (Álvaro, janeiro de 2015).

A dimensão social e política da Teologia da Libertação também é analisada por Ferraro (2007). Por meio da TL, a Igreja na América Latina assume a opção preferencial pelos pobres e engaja os cristãos na luta pelas transformações sociais. Dessa forma, construiu-se uma aproximação entre a Igreja e os Movimentos Sociais. A fé, então, adquire conotação social e política no campo e na cidade. Assim, em Teresina, a Igreja vai demarcando sua presença no contexto social e político:

Mas de fato aqui no Nordeste e especialmente aqui em Teresina todos os movimentos ou todos os agentes políticos que tiveram uma inserção em partidos políticos ou em outros, eles emergiram do seio da Igreja. Décadas de 1970 e 1980. Inclusive professores que eram militantes em partidos políticos foram formados no seio das pastorais sociais. (Romualdo, janeiro de 2015).

Podemos dizer, então, que a TL apontou para uma prática pastoral de transformação social, englobando todas as dimensões: social, econômica, política, cultural e pedagógica (FERRARO, 2007). De uma forma geral, para se reverter em prática, a TL contou com dois instrumentos: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e as pastorais sociais.

Em 1979, ocorreu outra Conferência de bispos latino-americanos em Puebla, México, que, embora tenha ratificado as teses defendidas em Medellin, contou com a contraofensiva da ala mais conservadora da Igreja, de modo a enfraquecer a TL, tendência que se observou durante o papado de João Paulo II. O documento de Puebla enfatiza a importância dos agentes pastorais e do método de trabalho então desenvolvido nas pastorais sociais: o Ver-Julgar-Agir que serviu de suporte para a sistematização do trabalho da educação social de rua.

4.4 As Comunidades Eclesiais de Base e as Pastorais Sociais

Do ponto de vista prático, a Teologia da Libertação teve a sua mais forte expressão nas CEBs. Surgidas no Brasil, a partir da segunda metade dos anos de 1950, no plano de constituições das pastorais (MATTEI, 2010, p. 477), atuaram duas décadas posteriores e, em Teresina, tiveram importância na constituição dos educadores sociais de rua, como recorda James:

O trabalho de Educador de Rua, aqui em Teresina ele surge e está ancorado na questão religiosa. Questão religiosa. Ele se baseia ou vem se desenvolvendo ao longo do tempo, mesmo com a modificação de nome, mas sempre está ancorado, neste, neste pilar: religião, não religião estritamente, né? Católica e tal, mas com este viés, com essa formalidade ou nessa informalidade, na verdade. Porque é... As pastorais, no caso a Pastoral do Meio Operário, a Pastoral da Juventude, daí esses educadores ou esses militantes destas pastorais passaram a... A tratar um pouco o tema da criança e de adolescente, de algumas formas ou de várias formas, cada um com seu viés. E ele surge basicamente assim, com essa cor, com essa cara de Igreja. (James, outubro de 2014).

Outro ponto importante que envolve o papel da Igreja em relação à constituição dos educadores sociais de rua diz respeito à atuação das pastorais sociais e à capilaridade que elas atingiram em Teresina na constituição do *ethos* cristão discutido anteriormente.

De acordo com o documento “A Missão da Pastoral Social”, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), existia uma pastoral social na Igreja, mas ela não conseguia dar respostas aos novos desafios. Assim, “[...] no Brasil, as Pastorais Sociais, com a atual configuração, nasceram na década de 1970, tem como motivação a insuficiência das mediações de trabalho social da ICAR.” (CNBB, 2008, p. 14).

Como a TL, as Pastorais Sociais surgem como uma tradução do Concílio Vaticano II. Na visão da Igreja, a prática das pastorais sociais visa traduzir o evangelho na vida eclesial e social. Como ação religiosa de cunho pastoral e partindo da lógica da opção preferencial pelos pobres, as pastorais sociais atuam em vários setores da sociedade, como saúde, infância e juventude, mulheres, etc. As ações pastorais foram ratificadas em Medellin e Puebla, orientadas na lógica da opção pelos pobres e marginalizados, impulsionando e apoiando as pastorais sociais.

De acordo com documento da CNBB (2008, p. 14), o Concílio Vaticano II e a Conferência Episcopal de Medellin ainda não tinham conseguido ser traduzidos em práticas sociais inovadoras. O encontro de Puebla deu, então, um impulso para essa finalidade. Vemos que o próprio documento da CNBB faz referências às práticas sociais, sendo nesse âmbito que encaixamos a educação social de rua, no qual surge, também, o termo agente pastoral, uma das primeiras denominações dadas aos educadores sociais de rua, exatamente pelo papel por ele desempenhado. Como recorda Romualdo:

O agente era uma denominação proveniente dos círculos de pastorais da Igreja, que eram pessoas com características voluntárias, mas que em certo momento passaram a ser remunerados para fazer este trabalho, como que de dedicação exclusiva para fazer este trabalho. Então eles eram denominados Agentes de Pastoral. Claro que não existe esta denominação para o Ministério do Trabalho. Era uma denominação produzida no interior das Pastorais Sociais da Igreja. (Romualdo, outubro de 2014).

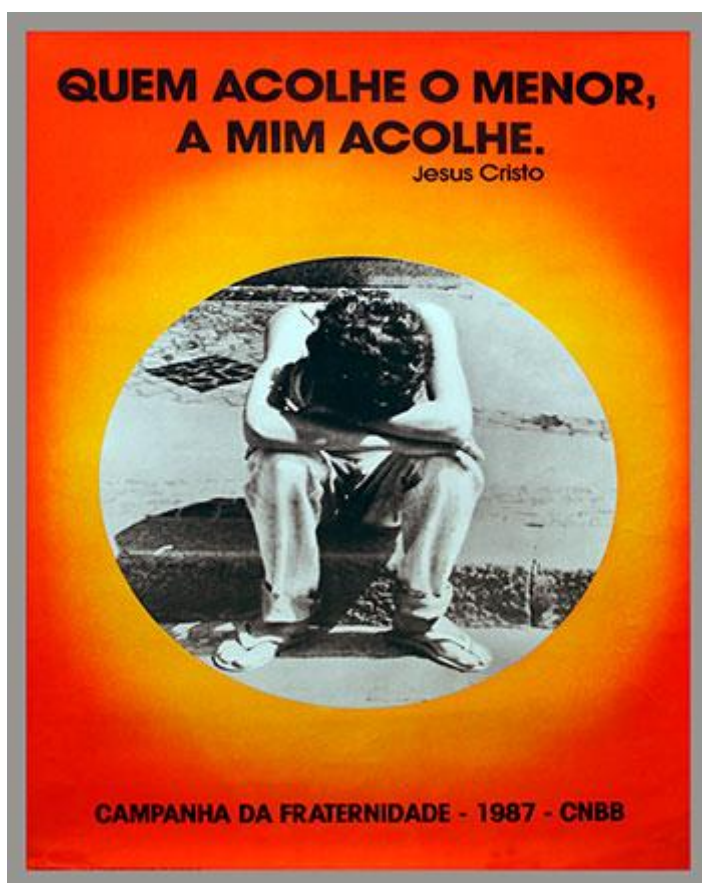
No âmbito do Documento de Puebla, encontramos referência sobre o que seriam os agentes de pastorais, parágrafo nº 7, do título “Os agentes de pastoral”, na mensagem inicial do texto final da Conferência:

Com palavras afetuosas saudamos aos abnegados agentes de pastoral de nossas Igrejas particulares, sem distinguir as categorias a que pertençam. Exortando-vos a continuar vossos trabalhos em prol da pastoral das vocações, onde se incluem os ministérios que se confiam aos leigos em razão de seu batismo e confirmação. (CELAM, 1979, p. 59).

Em consonância com a proposta do Documento de Puebla, a Igreja, no Brasil, inicia o desenvolvimento do trabalho das Pastorais Sociais, cujos membros agiam motivados pela fé em nome dos Evangelhos, imbuídos de uma “solidariedade libertadora”. Nesse processo, as Pastorais Sociais dispuseram-se a se colocar a serviços dos setores excluídos, das crianças, dos negros, dos dependentes químicos, dos idosos (CNBB, 2008, p. 21).

A conversão dessa intenção em prática dava-se no que se chamava “gesto concreto”. No caso das ações voltadas para as crianças e os adolescentes, como forma de vivenciar os propósitos das pastorais, cabe destacar a Campanha da Fraternidade de 1987, que tematizava a infância pobre, denominada “Menor” e que tinha como lema: “Quem acolhe o menor, a mim acolhe”.

Imagem 6 – Campanha da Fraternidade 1987



Fonte: www.google.com.br

Em Teresina, como gesto concreto à Campanha da Fraternidade, ocorrem duas ações importantes: a criação da Pastoral do Menor e a realização do I Tribunal do Menor, sendo que, sobre esta, discutiremos no capítulo referente aos movimentos sociais, destacando a forte participação da sociedade civil. Sobre a Pastoral do Menor:

1985. Foi a instalação da chamada Pastoral do Menor. Depois da Campanha da Fraternidade o gesto concreto aqui em Teresina foi exatamente a criação de um serviço, dentro da Ação Social Arquidiocesana para o atendimento destas crianças que viviam em situação de rua. Foi quando se deu também o I Tribunal do Menor, que teve a participação de várias autoridades de renome aqui em Teresina. A partir daí a Arquidiocese assumiu esse trabalho. Então éramos praticamente, se não me falha a memória, cinco educadores: o Ariosto, o Ananias Cruz, a Lenir, que eram agentes de pastoral liberados para fazer este trabalho. (Romualdo, janeiro de 2015)³⁹.

O final dos anos de 1980 torna-se um referencial temporal importante para a constituição dos educadores sociais de rua em Teresina, pois, com a atuação da Pastoral do Menor, foi a partir daqueles anos que se forjaram pessoas ligadas às pastorais católicas para desenvolver o trabalho na rua com crianças e adolescentes. Mas, aliado ao apelo do *ethos* cristão para intervir na situação da criança, dois outros eventos também colaboram para a discussão da situação da infância: a declaração do ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança; e o Código de Menores, lançado no mesmo ano.

Aliado à ideia da atuação das pastorais, outro mecanismo de concretização da TL foi a atuação das CEBs, que se tornaram importantes no contexto de modernização da Igreja, proposta pelo Concílio Vaticano II, por dar importância ao contexto local dos grupos formulados nas paróquias, como destaca o Documento de Puebla, em especial nos parágrafos 96 e 97:

96. As comunidades eclesiais de base que em 1968 eram apenas uma experiência incipiente amadureceram e multiplicaram-se sobretudo em alguns países. Em comunhão com os seus bispos e como o pedia Medellín, converteram-se em centros de evangelização e em motores de libertação e de desenvolvimento.

97. A vitalidade das CEBs começa a dar seus frutos; é uma das fontes de onde brotam os ministérios confiados aos leigos: animação de comunidades, catequese, missão. (CELAM, 1979).

³⁹ A Campanha da Fraternidade que tematizava especificamente sobre o “Menor”, data de 1987, data posterior à citada pelo entrevistado. Mas nos anos anteriores a questão já vinha sendo discutida pela CNBB, como, por exemplo, a Campanha de 1984, “Fraternidade e Vida” e Pão para quem tem fome, de 1985 que indiretamente dirigem-se às crianças pobres.

As CEBs conheceram seu auge nos anos 1950 e 1960, mas foi nos de 1980 que se fez sentir, no âmbito social, o resultado da opção preferencial pelos pobres propalada pela Teologia da Libertação. Esta, visando “libertar” o homem na América Latina, usa o método histórico-dialético, expresso por meio do “gesto concreto” e do método Ver-Julgar-Agir, praticado nas Pastorais Sociais, como nos recorda um dos educadores:

Devido ter formação superior em Filosofia, do Seminário, a direção achou por bem que eu coordenasse a chamada equipe pedagógica, que seria um espaço para a reflexão, a mística e a ação da Pastoral do Menor, baseada naquele método **Ver-Julgar-Agir**. (Romualdo, outubro de 2014, grifos nossos).

O Documento de Puebla explicita o método que seria utilizado para orientar o trabalho da Igreja na América Latina, composto de cinco etapas, partindo da visão pastoral sobre a América Latina e finalizando com a ação sobre a realidade:

Não se trata de uma justaposição de partes, pois elas possuem uma estrutura e um eixo. A estrutura se desenvolve segundo o método teológico-pastoral de **ver** a realidade analiticamente (primeira parte), **jujú-la** com os critérios da fé (segunda parte) e **agir** pastoralmente para transformá-la (terceira, quarta e quinta parte). (CELAM, 1979, p. 41).

Nesse particular, é que chamamos atenção para dois aspectos: um, a semelhança entre os pressupostos do materialismo histórico do método Ver-Julgar-Agir e a análise do materialismo histórico ao partir da tese-antítese-tese; outro, essa forma de atuação, por ser algo sistematizado, supõe uma pedagogia, como destaca o Documento da CNBB (2008, p. 7): “A metodologia da atuação na linha da Pedagogia e da Educação como prática da Liberdade.” Com relação ao fazer do educador social de rua, esses dois aspectos pedagógico e educativo foram assimilados em suas práticas.

Podemos dizer que as pastorais sociais em Teresina investiram-se de um papel político e social marcante, por possibilitarem o aparecimento de vários movimentos sociais, em especial os de cunho popular. Colocando-se nas fronteiras da evangelização no mundo dos pobres e marginalizados, assumiram uma perspectiva diferente de assistência, que não se limita a socorrer o outro com esmola, pois “A missão das Pastorais Sociais passa, portanto, pelo percurso da organização dos excluídos, chegando até o comprometimento político.” (CNBB, 2008, p. 36).

Vê-se, então, que a perspectiva de trabalho das pastorais sociais é um serviço, daí o trabalho com crianças ser chamado de Serviço de Educação de Rua. E se considerarmos que as pastorais sociais usavam o método Ver-Julgar-Agir, podemos dizer que este, ao ser

aplicado no cotidiano, dava suporte para a organização da ação educativa da prática destes órgãos, em especial, daquela que nos interessa, a Pastoral do Menor, o que coloca o trabalho dos educadores sociais de rua na tese que defendemos: ser também uma forma de alargamento das formas escolares, onde se vivenciam “a dimensão social da fé”, constituindo-se em uma ação histórica, numa perspectiva de religiosidade popular. Sai, assim, do âmbito religioso para o âmbito social e daí para o educativo, como podemos ver de forma similar pelas funções de outras pastorais:

Então a Pastoral da Juventude, ela contribuiu muito com minha formação integral, no sentido da minha capacitação, descobrir essa dimensão da afetividade, da minha relação comigo mesmo, da minha relação com os outros, a socialização com outras pessoas, dentro é claro num processo de educação da fé, onde o jovem evangelizava outro jovem, a partir das temáticas que eram inerentes à própria juventude: dúvidas, questionamentos, anseios... Então a própria proposta da PJ ela contribuía muito para o fortalecimento da formação pessoal, nossa enquanto jovens. O grupo de jovens era esse lugar de debate de discussão, de debate, de troca de ideias. Em meio a isso fui conhecendo outras pessoas de outros movimentos sociais, de outros movimentos populares, dentro das pastorais sociais da Igreja Católica. (Francimauro, outubro de 2015).

A fala de Francimauro revela como o trabalho das pastorais, na sociabilidade dos participantes, entrelaçava a ampliação da dimensão religiosa com o engajamento social e político. Em Teresina, a Pastoral do Menor assumiu esse papel ao denunciar a situação das crianças de rua e ao propor intervenções para a questão, em especial por meio de entidades como a Ação Social Arquidiocesana (ASA).

4.5 A Ação Social Arquidiocesana (ASA) em Teresina

Em Teresina, as pastorais sociais, bem como as atividades de assistência social realizadas pela ICAR são coordenadas pela ASA, a cujo trabalho realizado se remete a constituição do educador social em Teresina.

A partir do documentário “ASA 50 anos”, vimos que a ASA foi criada em 13 de junho de 1956, sendo uma instituição da sociedade civil organizada, de fins filantrópicos, que tem por missão ser um instrumento de solidariedade e de ação libertadora da Igreja Católica de Teresina (ASA 50 ANOS, 2006).

Coerente com as orientações do Concílio Vaticano II, a ASA concebe o homem como agente de sua transformação. Criada por Dom Avelar Brandão Vilela⁴⁰, começou voltada para serviços de saúde. Mas foi a partir da década de 1980 que toma impulso, sob a coordenação do Padre Tony Batista, despontando no cenário nacional e internacional.

A ASA marca sua presença na década de 1980 a 2000 pela defesa da criança e do adolescente, em especial os que viviam na rua. De acordo com o documentário, no âmbito da criança e do adolescente, pretende-se estabelecer um contraponto entre o ideário cristão conservador de proteção social e a recente opção preferencial pelos pobres. Esse novo compromisso ético-político da Igreja encaminha a necessidade de reestruturação do plano político das ações de seu apostolado social na perspectiva de luta e garantia de direitos para todos (ASA, 2015).

Como missão, a ASA centra-se na promoção da pessoa humana em situação de exclusão e de vulnerabilidade e, como visão, almeja ser referência no atendimento, na valorização e na promoção da pessoa humana (ASA, 2015a). Para desenvolver seus projetos, tem parcerias com bancos públicos, empresas públicas e privadas, universidades públicas e privadas, órgãos municipais e estaduais, entre outros parceiros.

No ano de 2015, na linha de assistência social, a entidade conta com oito projetos: Casa de Zabelê, Cidadania Ativa, Escola Aberta, Integrar, Jovem Aprendiz, Liberdade Assistida Comunitária, Levanta-te e vem para o meio, e Selo UNICEF (ASA, 2015b). Sendo assim, a assistência à infância e à adolescência é uma das linhas de atuação da ASA.

Nas décadas em estudo, a entidade desenvolvia ações voltadas para crianças e os adolescentes em situação de rua, por meio da Pastoral do Menor e do Projeto Periferia. Diante da situação socioeconômica da América Latina e do Brasil, Teresina também apresentava um quadro de enorme quantidade de crianças e de adolescentes nas ruas. Uma das instituições a denunciar a situação foi a Igreja Católica, dentro do espírito da opção preferencial pelos pobres e do *ethos* católico, discutidos neste texto. Jornais da época atestam essa preocupação, como podemos constatar em reportagem do Jornal O Dia, datado de 12 de outubro de 1990, que destacava o crescimento da quantidade de crianças nas ruas de Teresina, em levantamento realizado à época pela Pastoral do Menor: “De acordo com dados da Pastoral do Menor

⁴⁰ Nascido em Alagoas, Dom Avelar Brandão Vilela foi arcebispo em Teresina entre 1950 e 1971. Tendo como lema pastoral “Evangelizar e humanizar”, fundou a A ASA, a Rádio Pioneira de Teresina o Movimento de Educação de Base e a Faculdade de Filosofia do Piauí, entre outras ações pastorais. (Informações disponíveis no *site* http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=Dom+Avelar+Brand%E3o<r=d&id_perso=344. Acesso em: 30 jan. 2016.

existem cerca de quatro mil crianças que perambulam pelas ruas em busca de alimentação e trabalho. Destas quatro mil, 400 não têm família e vivem dormindo nos bancos de praças.” (MENINOS..., 1990, p. 7).

A partir do que foi registrado pela reportagem, constatamos que o trabalho desenvolvido pela Igreja com as crianças, além de pastoral passa a ser também político e social, dentro da perspectiva aqui já discutida da relação entre fé e política a que se alude os bispos da América Latina no Documento de Puebla.

É, assim, nas fronteiras entre fé, religião, política e enfrentamento da realidade social que os educadores sociais de rua vão se consolidando na cidade, onde as condições objetivas de vida e de trabalho vão moldando os agentes de pastoral em educadores sociais, ao longo da década de 1990:

Exatamente, digamos assim que era um humanismo adocicado. Até que o educador ganhasse uma certa consciência política isso levava tempo. Porque ele era forjado dentro da ideologia cristã-católica, do ideário católico, dos valores católicos. Mas paulatinamente o educador, com a formação, ele iria assumindo um posicionamento mais crítico. Quando ele assumia posicionamento com relação a devolver para a sociedade certos questionamentos sobre a responsabilidade, sobre direitos e deveres com aquela pessoa. Aí já deixava de ser um romantismo e passava a ser uma ação mais política. (Romualdo, outubro de 2014).

Depois, o trabalho começa a ter um caráter não mais de ação social, mas de necessidade social do qual deveria se ocupar o poder público:

Bom, passou o tempo e a problemática ficou mais complexa e por final da década de 80, na primeira gestão, me parece, que do Prefeito Francisco Gerardo, a ASA estabeleceu uma parceria, mediada pelo UNICEF na época, para fazer um trabalho articulado com a Prefeitura Municipal, tentando construir aí uma rede de atendimento a essas crianças e adolescentes. Então aí neste momento a gente já teve a ampliação no número de educadores, que eram selecionados pela agora ASA, mas que eram também remunerados pela Prefeitura. Então nós tínhamos educadores de origem da Pastoral Social e educadores vinculados ao serviço público, mas a gestão era da ASA. (Romualdo, outubro de 2014).

A partir do que Romualdo apresenta, podemos considerar que a entrada da Prefeitura Municipal de Teresina, como poder público, demarcaria outra etapa de constituição dos educadores sociais, que começam a ganhar *status* de funcionários e não mais de voluntários de uma ação religiosa.

Mas, como demonstramos, o papel da Igreja Católica na constituição do educador social de rua se apresenta como ressonância dos posicionamentos da Igreja diante dos desafios que o mundo moderno e suas rápidas transformações vão apresentando. Pensando a Igreja como uma instituição transnacional, pudemos observar como cada local assimilava as decisões e as orientações tomadas pela cúpula da instituição. Ressaltamos, então, que, como instituição milenar com tendência a conservar o legado de sua tradição, a Igreja Católica não é hermeticamente fechada; ela sofre as influências contextuais da História. Além disso, abriga no seu interior forças antagônicas que oscilam entre a conservação da tradição e a abertura à modernidade.

Quando procuramos ver como se constituiu um agente na década de 1980 com a função de desempenhar seu papel nas ruas e nas comunidades, vimos, além do contexto econômico ao qual ele está submetido, ecos de um *ethos* cristão que foi se construindo ainda no Século XIX, revelando, inclusive, as estratégias usadas pela Igreja para exercer seu poder pastoral, mas que, pelas circunstâncias, tornou-se também um *ethos* político e social.

Assim, ao se propor alcançar aqueles que escolheu como opção preferencial de sua ação pastoral, pobres e excluídos, a Igreja converte-se em fomentadora de ações sociais, mas de cunho educativo, entre elas a educação social de rua. Usando estratégias que se fundamentam nos valores cristãos, gesta o educador social de rua. Nesse processo, aqueles que mais tarde seriam denominados educadores sociais de rua, eram agentes da ação pastoral da Igreja, em especial na América Latina.

Além disso, se considerarmos que nas conferências católicas, realizadas no Século XX, voltadas para a América Latina, a Igreja já demonstrava preocupação com o sentido educativo de sua ação pastoral e com as relações educativas que ocorriam fora da escola, podemos dizer que o trabalho do educador social de rua se iniciou carregado de intencionalidade pedagógica. Essa pedagogia, cujo método é o Ver-julgar e agir, como já dito, não deixa de andar em paralelo com as formas escolares, embora sua finalidade apontasse para um caráter libertador do homem e transformador das estruturas sociais.

É, pois, imbuído do sentimento de libertar o homem e de transformar a realidade que o agente de pastoral deixa a esfera estritamente religiosa e se encaminha para uma ação na linha política, por meio de sua militância nos movimentos sociais, que nascem no seio da própria Igreja Católica. Essa dimensão, mais política e mais politizadora, passa a nortear mais o trabalho do educador social de rua e a aumentar o repertório de sua prática e de seus saberes, conforme discutiremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO V

O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL DE RUA EM TERESINA

Este capítulo pretende discutir como a militância em movimentos sociais se converteu em estratégia profissional na constituição dos educadores sociais de rua. Da mesma maneira, pretende verificar até que ponto as práticas desses educadores funcionaram como formas escolares.

Partimos do pressuposto de que, no caso específico do grupo de educadores sociais de rua, suas trajetórias pessoais são fortalecidas e direcionadas por trajetórias sociais dos grupos com os quais mantinham relação. Há, portanto, a constituição de uma identidade onde elementos individuais e sociais se entrecruzam para formar o educador social de rua.

No caso específico do grupo estudado, a melhoria individual de vida perpassa a dimensão coletiva. Então, ser ou tornar-se educador social de rua surge da necessidade objetiva de melhorar as condições de vida na qual o indivíduo está inserido e, ao fazê-lo, beneficia a coletividade. Tornar-se educador faz parte do desejo de transformar as estruturas sociais que condicionam o trajeto individual dos educadores sociais de rua. Nesse caso, as trajetórias profissionais se constituem em torno de uma causa a ser defendida, de ideais compartilhados.

Assim, parte dos educadores entrevistados começou a profissão a partir de referenciais individuais, o que implicou na tomada de consciência de sua própria condição de vida, visão construída a partir de referenciais religiosos que, posteriormente, seriam ultrapassados. Percebemos, então, que a realidade objetiva individual pode ser compartilhada com outros sujeitos, que podem ser fortalecidos e se constituírem sujeitos sociais. É nessa lógica que situaremos os movimentos sociais e a própria constituição da identidade dos educadores sociais de rua.

Nessa perspectiva, daremos ênfase aos movimentos sociais, de cunho popular, voltados para as crianças e os adolescentes, por serem esses os que colaboraram para a constituição de um grupo de educadores sociais. Remetemo-nos a um, em especial, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, buscando compreender a relação dele com os movimentos que o antecedeu e como ele, concretizado na ação de seus educadores, constituíram redes de sociabilidades locais e nacionais.

Para este capítulo, destacamos um bloco de educadores entrevistados que exemplificam a maneira como uma necessidade específica – a profissional – contribui para a constituição de uma função, a de educador social de rua. Nesse bloco, de maneira emblemática, a trajetória de um deles expressa como as questões individuais se revertem em questões de cunho social: o depoimento de quem aqui denominaremos de Arimateia Nazareno. Focalizando suas memórias é que refletiremos sobre a questão social voltada para a infância na Teresina da década de 1980 e início da de 1990.

Montar este quadro requer dialogar com a categoria teórica trajetória (DUBAR, 2005); com o suporte teórico de Melluci (2001) e Ghon (2003), que nos auxiliarão a compor alguns mecanismos de análise dos Movimentos Sociais. Nesse âmbito, o auxílio do Micro-História torna-se relevante, uma vez que ela nos permite adentrar na complexidade da dinâmica de formação de um grupo, os educadores sociais de rua, em seus contextos concretos, objetivos e, assim, perceber a diversidade socioeducativa em determinados espaços do Brasil. Aproximando-nos dos indivíduos e de suas motivações particulares, penetramos nas redes de relações dos tecidos sociais, o que nos possibilita interpretar práticas cotidianas à luz da História Geral. Nessa construção, foram-nos úteis as análises feitas por Carvalho (2013) e Bomfim (1999), que tratam dos processos educativos desenvolvidos no Nordeste.

Aproximar nossas lentes dos indivíduos nos possibilitou enxergar com mais acuidade os processos pessoais e sociais de suas identidades que passariam despercebidos em uma abordagem de macroanálise. Daí, nossa opção por focar comunidades e indivíduos periféricos, e focar o olhar para as imbricações e a autonomia do campo da educação em relação aos campos político e econômico.

5.1 Do individual para o social: a militância e a constituição da identidade social de educador de rua

Os depoimentos dos educadores entrevistados neste bloco nos colocaram diante da constatação de que, na constituição do educador social de rua em Teresina, entrecruzam-se trilhas de um fazer que ultrapassa a dimensão religiosa e vai se configurando como um trabalho social de educação. Nesse percurso, entrelaçam-se expectativas e desejos individuais com necessidades objetivas de segmentos comunitários e sociais. Embora a provisoriedade seja uma característica do exercício laboral do educador social, esse exercício é carregado de um sentido que transcende a dimensão profissional:

Vamos lá... Os motivos... Na verdade todos os motivos que você citou aí, todos eles têm um, fazem parte dos motivos para que eu seja educador social. É... Um dos motivos mais fortes é que fui atendido por alguns... Quando criança e adolescente participava de um movimento, né? Chamado Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua. No começo era movimento Pro Menino de rua. Em 1984. Ele iniciou como Movimento Pro Menino de Rua. Foi na época que eu entrei neste movimento. (Arimateia Nazareno, janeiro de 2015).

Esse depoimento nos chama a atenção primeiro por um detalhe relativo ao campo da construção de identidade: quando deu seu testemunho, o entrevistado já não exercia mais a função de educador social de rua, porque abdicara da função para exercer outra, burocrática, na iniciativa privada, embora ainda se identificasse como tal. Então, ser educador social deixa de ser uma função, ou uma escolha profissional, e, ao mesmo tempo, passa a fazer parte de uma identidade individual e uma responsabilidade social, como ele evidencia em outros trechos da entrevista. Nisso, vemos evidência de uma incorporação da função à sua personalidade, uma vez que ocorre a abstração de um papel a desempenhar, o que é mais significativo do que o exercício de uma função. Logo, ser educador passa a ser traço de uma personalidade e não do desempenho de uma função.

Outro fator relevante, a ser destacado do depoimento, diz respeito à importância dada ao MNMMR, que, em Teresina, surgiu como Comissão Pro-Menino de Rua. Ou seja, o movimento é referência para que o entrevistado se identifique com o sujeito a quem se dirige o movimento, aos meninos e meninas de rua, para, depois, tornar-se agente de superação dessa condição. Leva-nos a refletir o que se entendia por menino de rua, ou seja, em que condições sociais e econômicas as pessoas se localizavam para serem identificadas (ou se identificarem) como tais. Envolve, por parte do indivíduo, um exercício de olhar para si mesmo para enxergar-se como segmento. Vimos, assim que o mecanismo para esse exercício se efetiva por meio da ação do MNMMR. Nesse sentido, há um marcador temporal para a adesão ao movimento, o que se dá quando o depoente recorda: “Foi nessa época que eu entrei para o movimento”.

Para compreender a forma de atuação desse movimento, evidenciaremos que esses sujeitos sociais se destacaram no cenário sociopolítico de Teresina em especial nos anos de 1970 e 1980, estendendo-se nas décadas seguintes.

Situamos os Movimentos Sociais (MS) a partir dos princípios de análise de Melluci (2001), que os considera como a expressão de um conflito; como uma ação coletiva cuja orientação comporta solidariedade e rompe com limites; como um sistema de referências para as quais a ação se situa; e, ainda, como pluralidade e sistema de ação. São esses elementos

presentes nos movimentos sociais no período estudado, o que também coincide como o que Gohn (2003, p. 13) demarca como Movimentos Sociais, que se manifestaram como “[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”. Destacamos, ainda, o caráter educativo desses movimentos, uma vez que possui uma intencionalidade, um método de atuação e visam à transformação de uma situação, o que os leva a atuar de forma planejada.

Agregando a essa perspectiva fatores socioeconômicos, ao analisar essa questão, Bomfim (1999) aponta um conjunto de determinantes que contribuíram para que, desde 1975, Teresina se tornasse um cenário de embates entre a reprodução da força de trabalho e a conquista da cidadania. Dessa feita, a autora destaca que a integração da economia piauiense se deu de forma peculiar, pois não foi possível generalizar o modelo de industrialização nacional para as condições locais. Depois, porque se seguiu a estratégia de modernização à moda dos coronéis, ou seja, de modernizar o campo sem alterar a estrutura agrária. Isso teve reflexo na especulação imobiliária e na favelização dos migrantes do meio rural. Aponta também, como determinante, o não atendimento das demandas sociais (BOMFIM, 1999, p. 64).

Os elementos conjunturais descritos pela autora, somados ao processo de urbanização, favoreceram a organização da população em busca de formas de sobrevivência e de participação social e política sob a forma de Movimentos Sociais (MS). É assim que a autora demarca o ano de 1975 como início de um cenário de lutas em Teresina, por meio do que ela chamou de “novos movimentos sociais”. A autora destaca ainda que, em Teresina, eles apresentaram peculiaridades: uma delas é a localização geográfica de onde irradiavam os movimentos e a forte presença da Igreja em seu meio. A trajetória do bloco de educadores entrevistados situa-se em meio a essas particularidades.

5.1.1 A zona sul de Teresina como local de irradiação dos Movimentos Sociais e como laboratório da educação social de rua

Uma das peculiaridades dos MS em Teresina, aos quais se refere Bomfim (1999, p. 65), diz respeito aos bairros da zona sul da cidade, principalmente na década de 1970, como irradiadores de manifestações e de organizações populares. Isto se deu devido à pressão por moradia naquela zona, em áreas à época consideradas periféricas, cuja resposta governamental se fez na forma de construção de conjuntos habitacionais populares. Para a autora, de 1975 a 1978, o trabalho dos movimentos sociais manifestou-se de maneira especial

no conjunto habitacional Parque Piauí e no seu entorno. Com a abertura política, em 1979, os movimentos sociais espalham-se pela cidade, articulando-se de tal forma que ultrapassaram as fronteiras do município de Teresina, chegando a outros municípios como Esperantina, Picos, Pimenteiras, Parnaíba, etc.

Se, na década de 1970, os movimentos se irradiavam para outras áreas da cidade, nos anos de 1980 e 1990, ainda tinham a zona sul como referência. Nesse sentido, o local de moradia e de trabalho com as crianças, ao qual se refere Arimateia Nazareno, pertence às áreas periféricas da zonal sul da cidade, como ele destaca:

Zona urbana. Aqui. Próximo ao Lixão. E aí eu conheci, já tinha uma equipe que fazia trabalhos com as crianças que trabalhavam no Lixão. Tinham muitas crianças trabalhando no lixão. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Essas referências espaciais também se encontram presentes no depoimento de Júlio, que, ao relevar o trabalho infantil como motivação inicial na sua trajetória, refere-se a pontos de concentração de trabalho (lixão, carvoaria, rodoviária, CEASA) localizados na zona sul da cidade:

Tinha um pessoal que trabalhava no carvão, tinha um pessoal que trabalhava na rodoviária. Tinha já os mirins. E neste tempo este tipo de trabalho era muito discriminado. Na CEASA mesmo, a gente carregava muito peso. (Júlio, março de 2015).

Ainda se referindo à espacialidade específica que propiciou a atividade de educadores, Arimateia Nazareno reitera:

Aqui na década de 1980, aqui onde eu moro era pouco povoado. Você não faz ideia. Onde nós estamos agora há 15, 20 anos atrás você não estaria aqui porque era uma mata só. Onde nós estamos conversando agora não existia essa rua. Essa avenida era uma *varedinha*⁴¹ pequena que passava um carrinho pequeno quebrando o mato. E aí tinha uma plantação de caju que meu irmão cuidava e a avenida era só uma *varedinha*. Quer dizer, década de 1980, aqui ainda era praticamente zona rural. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Pelos testemunhos apresentados, podemos apreender que a organização de movimentos sociais, notadamente de cunho popular, relaciona-se diretamente com as condições de vida a que estava submetida a população daqueles espaços, de modo que restou

⁴¹ Variação linguística da palavra “veredinha”. Indica caminho estreito por entre a mata.

a ela o confronto com o Estado, organizada em movimentos, lutando por condições básicas de vida (BOMFIM, 1999). A mesma autora situa que, naquele período, emergiram em Teresina três categoriais de MS: os movimentos de bairro, os movimentos sindicais e os movimentos especiais (estudantis, de mulheres, etc.).

A emergência primeira de atender às necessidades relacionadas à moradia fez com que, entre os diversos movimentos sociais que se organizaram em Teresina e no Piauí, despontassem movimentos ligados à questão do solo urbano, como a Federação das Associações de Moradores e Conselhos Comunitários (FAMMC) e a Federação das Associações de Moradores do Estado do Piauí (FAMEPI). Essas duas entidades surgiram como as mais representativas, inclusive na capacidade de interiorizar suas ações, ajudando a dar capilaridade aos MS que se concentravam em Teresina, pautando questões ligadas ao saneamento, à moradia, ao trabalho, à educação, enfim, às necessidades dos bairros que se tornavam objeto de ação das associações de moradores.

Outro aspecto a ser levantado é que a luta pela superação de dificuldades e por melhoria das condições de vida se torna possível com o engajamento dos envolvidos. A capacidade de comprometimento dos indivíduos acabou se tornando traço distintivo de um grupo social identificado com os movimentos de uma forma geral, assentado na crença da transformação social, o que gera valores compartilhados entre outros segmentos, estendendo seu modo de ver o mundo. Assim, os indivíduos que participavam de movimentos dos mais diversos segmentos se reconheciam como militantes e se ajudavam mutuamente.

O ato de engajamento exigia uma forma de ação comum, carregada de sentido educativo que foi se consolidando a partir de tomadas de decisões que se diferenciavam do aspecto formal e se aproximavam das práticas populares. Para tanto, esses movimentos apresentam outra característica levantada por Bomfim (1999) e presente na narrativa dos entrevistados: a presença da Igreja Católica, também discutida no capítulo anterior.

Com relação à atuação da Igreja nos MS, Ghon (2003, p. 19) destaca que, não só no Brasil, mas em outros países da América Latina, no final da década de 1970 e parte da de 1980, a articulação de movimentos sociais populares era feita em oposição ao regime militar, sob a inspiração da Teologia da Libertação.

Em Teresina, os movimentos subsistiram mais tempo com essas características e foram agregando outras. A Igreja Católica funcionou como elemento catalizador dos MS. Sua sistematização em paróquias e a atuação das CEBs ajudaram na organização dos movimentos por estarem mais próximas às necessidades das comunidades por elas atendidas. Nesse

cenário, destacou-se a zona sul de Teresina, de forma que a participação de pessoas dessa área, em especial jovens, formaram os pilares da educação de rua, como se recorda Gislânia:

Na verdade, desde adolescente que eu sou educadora social. Eu comecei mesmo na igreja católica, incentivada pelo padre Sandro Spinelle, que era aqui do Parque Piauí. Então, todo o meu trabalho a partir daí foi iluminado. Foi iluminado e dirigido pelas ideias desse padre, dessa fonte que eu bebi, nessa vida na igreja onde esse padre era pároco. Então, foi a partir daí. Depois que eu fui estudar, me formar, eu já tinha esse desejo de ser educadora. Eu me formei professora, mas **sou** educadora social. E depois da parte da igreja, eu conheci o movimento de meninos de rua e o movimento se tornou um projeto de vida para mim. Depois, o movimento começou com o trabalho de circo social. (Gislânia, março de 2015).

Percebemos que, nesse testemunho, mais do que prestar um serviço, a pessoa “é” educadora, reforçando mais uma vez a incorporação de uma função a uma identidade individual que ultrapassa os limites do *ethos* religioso. O indivíduo encontra uma razão existencial em “ser educador”.

Esse tornar-se “educador” adquire um sentido social de uma identidade que também se relaciona ao contexto espacial, ligado às demandas da zona sul de Teresina. Nesse particular, Bomfim (1999, p. 72) corrobora com o depoimento de Gislânia, ao evidenciar a importância da presença do Padre Sandro Spinelle no bairro Parque Piauí que, desde 1968, quando inaugurado, até 1974, encontrava-se com metade de suas casas abandonadas e não possuía calçamento, água e luz.

Ainda com relação à ação da Igreja na organização dos movimentos sociais, Bomfim (1999, p. 71) considerou as CEBs como um dos espaços civis de maior expressão, pois, estando mais próximas à população por meio do trabalho das paróquias, conseguiam pautar os problemas relacionados aos moradores da periferia e, assim, desenvolver formas organizativas e de formação de lideranças. Isso pode ser percebido na trajetória de Júlio, de Arimateia Nazareno, de James e outros. Sobre a formação dessas lideranças, o educador revela:

Até mesmo porque os grupos precisam de líderes. Não existe grupo de adolescente, não existe grupo nenhum sem liderança. Então, automaticamente, assumia desse monte de adolescentes que era o meu grupo de carvoeiro. Então, eu era **o porta-voz**. Quem falava, era quem discutia, quem avisava: “Olha vai ter uma palestra, *vambora* lá, não sei o quê, não sei o quê”. O médico vem dia tal e a gente precisa ir lá para mostrar os dentes e essas coisas todas. Fazia esse papel de comandar, comandar não, de liderar os adolescentes. Porque os educadores vinham, mas iam embora e o grupo permanecia. Fazendo carvão, trabalhando. E minha função, que **nasceu naturalmente**, foi fazer com esse grupo não se dispersasse porque a gente

teria um novo encontro, daqui a um mês os educadores viriam aqui novamente para conversar. Daqui a uma semana esses educadores estariam de volta. Então, era meu trabalho. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

A capacidade de liderança tornar-se-ia uma habilidade necessária ao educador social, bem como a capacidade de expressar as necessidades do grupo. Vimos, assim, que se tornar educador social de rua implicava exercer liderança. Essa liderança se legitimava por ser exercida por alguém que, por pertencer à comunidade, conseguia expressar suas necessidades e propor saídas e que, para isso, demandava tomada de decisão de forma autônoma, características presente no educador entrevistado.

Mas se nas décadas de 1970 e 1980 os MS e o trabalho educativo com crianças tiveram sua matriz na Igreja Católica, aos poucos esses movimentos foram-se descolando do caráter religioso e tomando uma dimensão mais política. Então, os segmentos sociais se aliam à Igreja na defesa da criança e do adolescente, criando seus próprios agentes, identificados a partir de então como educadores. Assim, se, no início, a Pastoral do Menor dá os primeiros passos na constituição do que viria a ser um educador social de rua, os grupos organizados foram criando identidade própria. Assim:

É, em 1984, alguns deles eram religiosamente ligados à Pastoral do Menor, à Igreja, à Arquidiocese, mas desenvolviam esse trabalho, iniciaram esse trabalho é... Como Comissão de voluntários “Pró Meninos de Rua”. Eles usavam a sede da Pastoral do Menor, usavam a estrutura física, mais tarde em 85, 86 eles usavam a estrutura da Pastoral do Menor. Uma coisa andava junto, uma coisa [eles] andavam muito junto. A questão física, as questões instrumentais: prédio, sala... Em 1986, por aí, 1985, 1986 por aí eles eram praticamente a mesma coisa. Mas o trabalho era diferente. A Comissão de voluntários “Pró Meninos de rua” trabalhava a questão social, sem nenhuma (pausa) ligação religiosa. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Em Teresina, destacou-se a organização do Movimento Pro-Menor, maneira como ficou popularmente conhecida a Comissão de Voluntários Pro-Meninos de Rua.

5.2 A Comissão de Voluntários Pro-Meninos de Rua e MNMMR como mediadores de processos sociais de construção de identidades

É interessante reiterar a existência de um grupo de educadores anterior a 1990, ainda identificados como “agentes pastorais”, por desenvolverem ações com objetivos religiosos. Ainda não se configuravam como educadores, mas atuavam em vários bairros, em especial da

zona sul da capital, realizando, junto a outros sujeitos sociais, (clubes/grupo de jovens, associações de moradores, conselhos comunitários) diversas manifestações públicas como passeatas, caminhadas, atos de protestos, etc. (BOMFIM, 1999, p. 75).

Aliado a esse conjunto de sujeitos individuais e sociais que militavam por melhores condições de vida, baseados em laços de solidariedade e partindo de uma crença comum na possibilidade de transformação social, dois movimentos se destacaram nos anos de 1980, contribuindo para dar forma à ação de educadores sociais de rua: O Pro-menor e a realização do I Tribunal do Menor, ocorrido em 16 de maio de 1987. “Nesta época, a gente [os] conhecia como Pro-Menino de Rua. Era [um grupo formado por] Auri Lessa, Cristina Franco, Socorro Rezende, Padre Franco...” (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Assim, a Comissão de Voluntários Pro-Meninos de Rua⁴² surge como expressão da sociedade sobre a questão da criança em situação de pobreza, criança essa, à época, denominada de “menor”. Foi uma forma de organização e de intervenção da sociedade civil em defesa da criança e do adolescente, como podemos ver no texto no relatório do I Tribunal do Menor:

Em 1984 um grupo de pessoas da comunidade, entre elas, donas de casa, estudantes, desempregados, jovens e adultos preocupados com o alto índice de menores em situação de marginalização, resolveram iniciar incansável luta junto à Comunidade Piauiense buscando sensibilizá-la e envolvê-la nesta problemática tentando um acompanhamento direto a vários grupos de menores a fim de torná-los agentes transformadores de sua própria história. Hoje este grupo ligado ao Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua intitula-se Comissão de Voluntários Pro-Meninos de Rua em Teresina. (PASTORAL DO MENOR, 1987, p. 5).

A comissão notabilizou-se pela intervenção e organização de grupos em defesa da criança e do adolescente de segmentos sociais populares. Desse arranjo, construíram-se outras

⁴² A Comissão de Voluntários Pro-Meninos de Rua teve como referência a professora Auri Lessa. Em entrevista a nós concedida, a professora destacou o trabalho de denúncia, conscientização e intervenção realizado pelo grupo que constituía a comissão. Fez referência, por exemplo, ao trabalho feito na CEASA para conscientizar os usuários daquela companhia sobre a prostituição feminina que lá havia, bem como à exploração do trabalho infantil que levava crianças à morte, pelo excesso de peso carregado pelos meninos trabalhadores. À época, as duas situações passavam despercebidas pela sociedade, sendo preciso a comissão desenvolver uma série de ações de conscientização da sociedade como um todo, bem como ações de organização e mobilização das crianças em tais situações. Eram ações nem sempre bem recebidas pelo Governo do Estado da época, que proibia que as reuniões com a finalidade de organização das crianças se dessem em espaços dos órgãos públicos. A professora Auri testemunhou a proibição, por parte do Governo do Estado, dos chamados “padres revolucionários” usarem as dependências do Centro Social Urbano do bairro Parque Piauí. Pelas narrativas dos educadores e do testemunho da professora, podemos considerar que os componentes da Comissão Pro-Menor se constituiu na primeira geração de educadores sociais.

formas de atuação, colocando-os como protagonista de sua história. Nesse sentido, destacamos também a circularidade das pessoas e a sociabilidade dos grupos, já que elas participavam de mais de um grupo ao mesmo tempo, como acrescenta o documento:

Nesta caminhada, outras forças se juntaram à Comissão: o Movimento de Educação de Base (MEB) – Teresina que apoia irrestritamente a ação que vem sendo desenvolvida reconhece nesta, prática concreta de **educação popular**. (PASTORAL DO MENOR, 1987, p. 5, grifo nosso).

É interessante o enfoque que o documento dá a ações consideradas como educação popular. Elas requeriam, à época, não só assistência às crianças, mas um processo de conscientização que nascesse das necessidades concretas do grupo. Daí a intervenção e a organização de grupos em defesa da criança e do adolescente, com sentido educativo, concreto, do qual se recorda Arimateia Nazareno:

Década de 80. Foi em 1984. Foi em 1984 quando surgiram os primeiros grupos, os primeiros educadores de rua que eu conheci, né? 1984, pouco mais tarde ele nosso movimento se um movimento nacional, MNMMR. Ele se tornou nacional um pouco mais tarde, mas ele iniciou no Piauí em 1984. E aí, eu conheci... Eu era menino trabalhador, trabalhava no carvão, fazia carvão na comunidade. Muitas famílias trabalhavam fazendo carvão. Muita criança trabalhava também fazendo carvão. (Arimateia Nazareno, março de 1984).

Com relação à criança e ao adolescente, houve um evento, com as características de MS, que marcou a cidade de Teresina: a realização do I Tribunal do Menor. Constituiu-se em um fórum de discussão, do qual participaram diversas entidades e personalidades, como o professor Paulo Freire, o jurista Hélio Bicudo e o Padre Bruno Sechi, fundador do MNMMR. Funcionou como um julgamento da situação de abandono em que viviam as crianças no Brasil. Várias crianças de Teresina e de outras capitais do Brasil deram seu depoimento e ao final houve uma condenação simbólica do sistema capitalista. Inclusive, o relatório do evento faz referência ao depoimento de Reinaldo Bulgareli como educador social de rua de São Paulo, fato esse que pode ter contribuído para dar corpo ao trabalho educativo que já se materializava com criança. Como nos lembra Romualdo, em seu testemunho:

Depois da Campanha da Fraternidade o gesto concreto aqui em Teresina foi exatamente a criação de um serviço, dentro da Ação Social Arquidiocesana para o atendimento destas crianças que viviam em situação de rua. Foi quando se deu também **o I Tribunal do Menor, que teve a participação de várias autoridades de renome aqui em Teresina. A partir daí a**

Arquidiocese assumiu esse trabalho. Então, éramos, praticamente, se não me falha a memória, cinco educadores: o Ariosto, o Ananias Cruz, a Lenir, que eram agentes de pastoral liberados para fazer este trabalho. (Romualdo, outubro de 2014, grifo nosso).

Observamos, então, que o trabalho social instituído pela educação de rua é assumido pela Igreja. Se o fato de que a realização do I Tribunal do Menor contribuiu para a criação de um serviço voltado para crianças e adolescentes, também deu forma ao trabalho dos agentes pastorais, fazendo uma transição para sua identificação como educadores sociais de rua. Além do mais, serviu de referência para a nova geração de educadores sociais de rua que se constituíram em meio aos movimentos sociais, uma vez que muitas das crianças que depuseram naquele evento tornaram-se, posteriormente, educadores sociais de rua.

Nesse particular, os registros referentes ao I Tribunal do Menor nos ajudam a analisar a trajetória desses atores em dois momentos: na ocasião em que eles depõem como criança e depois refazendo sua memória como educador. Destacamos o trecho em que um deles narra a sua então condição de criança trabalhadora:

[...] Tenho 12 anos, moro na Vila São Francisco. Eu trabalhava de fazer carvão, sempre trabalhava em terra alheia. A gente era muito *explorado* porque não tem terra nem madeira para trabalhar. E os donos da terra sempre diziam que nós não tínhamos o direito de chagar na terra deles e fazer o carvão, estragando a terra e a madeira deles. Nós éramos espancados e levávamos carreira dos donos. Eles chegavam perto da gente, diziam se a gente não entregasse o material de trabalho da gente, ia ser espancado ali e ia levar a gente para o Juizado de Menores. Eu comecei a trabalhar com seis anos, faz sete anos que meu pai morreu. Nós sabemos como trabalhar, mas não temos terra para trabalhar. Não só minha família, mas tem muitas pessoas que precisam de terra para trabalhar, precisam de um local onde possam morar; e muita gente, não só o menor, precisa de terra para sobreviver. Muitas crianças trabalham, não só os adultos. Muitas crianças vivem sendo exploradas no trabalho porque vivem sendo exploradas no dia a dia. Muitos meninos morrem e muitos são explorados pelos grandes. Muitos adultos roubam e culpam o menor. Nós, Menores, temos direitos como qualquer adulto. Nós deixamos de trabalhar no carvão porque nós não tínhamos terra. Agora estamos mais organizados e trabalhando em horta. É um pequeno grupo de Meninos, mas a terra não é nossa. Nós temos trabalhado demais para não vivermos totalmente a miséria. Quando nós trabalhávamos no carvão, tínhamos muitas doenças e não tínhamos assistência médica. Chegávamos no hospital e não éramos atendidos porque não tínhamos INPS. Lá no nosso grupo, na Vila São Francisco, um outro problema é a escola. Lá são muitos meninos que estudam sem condição de estudar porque chegam cansados do trabalho, ficam dormindo em cima das carteiras e os professores não entendem as dificuldades da gente e não procuram saber por que a gente dorme em cima das carteiras. (PASTORAL DO MENOR, 1987, p. 31).

O trecho destacado do relatório do I Tribunal do Menor refere-se ao depoimento de Arimateia Nazareno, cuja narrativa de sua vivência nos remete a compreender a situação de milhares de crianças no Brasil naquela década de 1980. De maneira longitudinal, ajuda-nos a reconstituir a trajetória de um educador social de rua cuja sociabilidade permeava a luta concreta pela sobrevivência, revelando o confronto direto com indivíduos que representavam a forma do sistema capitalista manter e ordenar suas relações de trabalho. Nisso, claramente, notam-se os antagonismos entre os que detinham a força de trabalho e aqueles que detinham os meios de produção. Revela, ainda, a manutenção de estruturas sociais arcaicas no Piauí.

São essas condições concretas, palpáveis, ilustrativas de uma realidade que, de outra maneira, seriam lidas como uma estatística, que vão dando a determinados indivíduos sua identidade como menino-trabalhador, sem-terra, sem-teto, sem-escola, além de lhes permitir se perceberem senão como classe, ao menos como grupo.

É sobre essa concepção que se opera também a ideia de que o indivíduo, ao se tornar educador social, torna-se capaz de lidar com (e de transformar) as estruturas sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, ser educador social se imbuí de um sentido messiânico. Dá ao indivíduo a percepção de que uma atuação de cunho religioso era insuficiente. A esse respeito, referindo-se à passagem de um atendimento com ênfase na questão religiosa para a organização de cunho mais político-social, Arimateia Nazareno nos ajuda a compreender o contexto em que opera essa passagem:

Era só social, era social. Não tinha cunho religioso, não. Não lembro de ter, não. Agora a gente participava, mas assim, sempre a convite. Vai ter o encontro, digamos que... Naquela época tinha algumas coisas da Igreja. Vamos levar dez meninos. Quem quer ir? Pronto. Vamos. Então, a gente participava. Mas, assim, a questão: porque virei educador. Em determinado tempo, aqui na zona sul, sentiu-se a necessidade de estarem organizando outros grupos. Tinham muitos grupos, tinha muitas crianças e adolescentes em várias atividades. Mas não tinha educadores para tudo isso, não tinha voluntário para tudo isso. E aí como eu já vinha fazendo um trabalho a nível nacional e regional de divulgação do Estatuto naquela época, de divulgação do Movimento naquela época. Vinha fazendo um trabalho de implantação de Movimento na Região Nordeste, quando Auri, Cristina, quando esse pessoal viajava para mobilizar os outros estados do Nordeste eu ia junto (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Como expressão de demandas sociais, podemos colocar o MNMMR, na sua fase inicial como Comissão Pro-Menino, como um sinal (MELLUCCI, 2001) da situação de criança e adolescentes em Teresina. Nas memórias de outro educador social, também figura a sua condição de trabalhador infantil como motivação para se tornar educador social no futuro.

Ao dar passos no sentido de organizar o segmento infanto-juvenil de rua, constroem uma identidade social ligada aos Movimentos Sociais:

A princípio, eu fui criança e tive que trabalhar muito cedo na CEASA. Eu carregava cesta, vigiava carro e aí eu fui educado. Tinha uma equipe de educadores, já neste tempo, que era do MNMMR e aí conversa com a gente, perguntava se o que a gente estava fazendo era bom, por que a gente estava trabalhando com doze anos de idade. E aí a gente tinha que contar as necessidades. Tive problema familiar, meu pai aconteceu um acidente com ele e ele não estava trabalhando, não tinha renda e com doze anos eu tinha necessidade, eu tinha muitos meninos perto da minha casa que iam para a CEASA e voltavam com alimentação, com dinheiro para ajudar no sustento da família. Então, a gente se deparou com alguns educadores, algumas educadoras, a Socorro Rezende, o pessoal do movimento, a dona Gustavo, a dona Raimundinha. E lá [pausa] a gente não tinha lazer neste tempo, era muito... Não tinha nada. Só trabalho, trabalho e aí a gente ia para o colégio. Já ia para o colégio com sono, ficava sempre dormindo na escola por conta de ter acordado cinco horas da manhã para ir para a CEASA. E aí, então, tinha equipe e aí convidaram a gente para fazer esporte, jogar bola, fazer teatro de boneco. E aí foi uma coisa muito lúdica. Eu não tive infância de ficar brincando, eu não tive brinquedo. A gente vinha de uma família muito pobre. Então, entrei no movimento, eu e o Ananias, e a gente começou a participar. Tinha um movimento nacional, teve o primeiro encontro nacional de meninos e meninas de rua, em Brasília, em que ele participou. Teve que ir também nas Igrejas, aqui em Teresina, conseguir passagem, dinheiro para a alimentação, hospedagem. A gente ia discutir e debater o assunto da criança e do adolescente, falar a realidade, como é estava [a situação]. (Júlio, março de 2015).

O testemunho de Júlio nos ajuda a enxergar nas relações familiares, na mediação da Igreja, na luta pela sobrevivência e no mecanismo de organização dos grupos de meninos, elementos que dão forma à prática dos educadores sociais de rua. Já não se trata de educação convencional, mas delineia formas de “ensinar” que implicam em atitude de transformação social, e diferenciadas daquelas preconizadas pelas instâncias legais que ocorrem por meio da escola. É algo mais urgente, imediato, pontual, no qual não se comporta a educação proposta pela escola.

A educação necessária para aquele contexto estava diretamente ligada à luta por sobrevivência, dimensão essa presente na narrativa dos dois futuros educadores sociais de rua, e destacada por Bomfim (1999) como alavancadora dos MS, que se estendem à década de 1990 e ganham relevo nas memórias de Júlio:

[...] De 90, de 89, 90, 91 até 1993. E aí, então, a gente foi educado, graças a Deus. E aí a gente começou já a fazer parte, ser multiplicador dos meninos que estavam sendo violentados na CEASA e foi um tempo muito ruim, aqui em Teresina, aconteceram muitas mortes, muitos meninos morreram na

CEASA, por carregar excesso de peso. E aí o movimento foi se expandindo, crescendo e a gente começou a ser adolescente. E, graças a Deus, eu não caí também no mundo das drogas, porque neste tempo tinha muito, era muito fácil também como agora, só que eu acho que no tempo não tinha *crack*, ainda não tinha chegado aqui. De um tempo pra cá as coisas também estão muito piores. (Júlio, março de 2015).

É nesse contexto que o MNMMR assume contornos de sujeito social, atuando como porta-voz do segmento das crianças e dos adolescentes. O fortalecimento do Movimento acompanha o crescimento da situação de degradação das crianças, ao mesmo tempo em que dá suporte para a construção de outras maneiras de se vivenciar a adolescência, oportunizando outros caminhos. O Movimento se consolida como vetor e como voz dos adolescentes, daí apelar para o enfoque político e para o protagonismo dos adolescentes, inclusive para a formação de novos quadros de agentes.

Nesse momento, a trajetória individual dos adolescentes se cruza com a laboral e produz a possibilidade de as crianças e os adolescentes “fugirem” de um futuro fadado à reprodução da força de trabalho braçal ou de se tornarem estatísticas de violência. Abrem-se novas possibilidades de transição nas quais, em vez de beneficiários das ações do movimento, passam a ser também multiplicadores, por meio da mediação do MNMMR:

E, falando de mim, do Movimento, ele me salvou, o Movimento. E depois de ser adolescente, tive oportunidade de fazer um curso de fantoche, depois já fui ser multiplicar da oficina de fantoche, mas já trabalhando os temas do movimento, que era a questão da prostituição, do trabalho infantil. E aí teve também esse primeiro encontro que foi realizado pelo Movimento, sobre, foi, era, que era para ter a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que tinha no Rio de Janeiro e a gente se deparou com isso em outras cidades, estados, em todas as cidades tinha problemas, estava tendo extermínio de crianças, crianças morrendo direto, dormindo na rua, risco de todo jeito e a polícia também neste tempo também espancava demais em todos os lugares. (Júlio, março de 2015).

Considerando a ação Movimento como educativa, podemos localizar, nessa ação, um “ensino” voltado para as necessidades emergentes do segmento que ele representa. Suas temáticas são de cunho informativo, mas também formativo, pois, quem recebe educação, repercute seus saberes na vida social.

Nesse quadro, o trabalho do educador social de rua adquire características de educação popular, identidade assumida pela educação social naquele período. E, nesse caso, para além de um processo formal, a educação atua como urgência social, pois, da educação voltada para as comunidades, dependia a vida dos adolescentes. Uma educação para a vida,

diferente daquilo que, naquele contexto, o Estado poderia oferecer nas escolas públicas, por meio da cultura escolar presente.

Se até então, a constituição do educador social de rua era marcada pelo *ethos* religioso, a esse se agrega a socialização mediada pelo trabalho (infantil) e pelos laços comunitários. Nesse caso, destacamos a ação de indivíduos e sujeitos coletivos como agentes de transformação social, uma vez que o protagonismo do Movimento repercute no campo legal, com a participação vigilante de seus membros na elaboração e na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente que viria a nortear as políticas públicas voltadas para a infância e a adolescência nas décadas subsequentes. Iniciou-se um processo de mudança que partia dos indivíduos e dos pequenos grupos organizados da sociedade, embora essa mudança não fosse tranquila nem consensual.

Assim, na transição de um trabalho que unia ação imediata para resolver questões pontuais para um trabalho de conscientização com resultados mais duradouros, o educador social vai assumindo a identidade de construtor de pontes entre o trabalho religioso e o político-social, aspecto depois incorporado ao perfil do educador social de rua que o difere do professor, o educador social. Podemos perceber esse caráter ao visualizar o trabalho dos agentes ligados à, então, Comissão Pro-menor:

Era basicamente a Auri Lessa, Cristina Franco, Socorro Rezende, Padre Luís, Padre Gustavo, eram todos do Parque Piauí. Padre Sandro também. Nessa época... E aí desenvolviam, tinha esse trabalho no Lixão. Como a gente estava trabalhava fazendo carvão próximo ao lixão, começou a se ter também um contato com a gente. Então, eu acredito que eles sentiram também necessidade de trabalhar com esses adolescentes, com essas crianças que trabalhavam fazendo carvão, que era eu e algumas outras famílias. Passei um bom tempo sendo atendido por esse pessoal, por essa equipe. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

À medida que o movimento vai se organizando e tomando características de educação popular, a própria comunidade vai assumindo a constituição desse agente. Emerge a compreensão de que educar é parte do processo de socialização e tem ligação com a vida cotidiana, concreta e, portanto, pode ser assumida por alguém da própria comunidade:

Fora essa equipe que eu falei, tinha outros educadores, que se denominavam educadores, né? Mas eram pessoas da comunidade que ficavam direto com a gente na comunidade. Tipo... Alguns moradores que se tornaram educadores. Cruzinha, que se tornou educadora depois. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Então, alguns moradores da comunidade tornam-se educadores. Possuem laços de solidariedade com a comunidade e sabem quais são suas demandas. Nascem no cotidiano da comunidade, mas vão tomando identidade própria, pautada na luta por direitos, o que dá a tônica da segunda geração de educadores, não só em Teresina, mas no Brasil. Então:

A Pastoral tinha orientação religiosa. Nós não tínhamos. O Movimento Pro-meninos de rua, não. Era organizar, discutir com os meninos a sua realidade, fazer com que os meninos fossem atrás de seus direitos, suas obrigações, conscientizar os meninos que eles precisariam estar organizados, precisavam estar unidos. Isso em prol do social, não em prol do religioso. Até mesmo os padres que faziam esse trabalho eles não inculciam a questão religiosa. Eles faziam. As missas, as pequenas discussões religiosas, mas quando isso acontecia era comunitário, não era só com as crianças e nem com os adolescentes. Quando isso acontecia com os pais, era com a comunidade. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Em seu fazer, os educadores sociais de rua revelam um projeto educativo com forte acento no processo de socialização comunitária. Na trajetória de Gislânia, a passagem de uma característica religiosa para um protagonismo de base mais política, de luta por direitos também se evidencia, pois a participação da Igreja aparece como transitória em sua atuação como educadora do MNMMR: “E depois da parte da Igreja, eu conheci o Movimento de Meninos de Rua e o movimento se tornou um projeto de vida para mim.” (Gislânia, março de 2015).

Há também referência a esta passagem em outros depoimentos:

E aí chega o MNMMR, nessa época, também e aí passa a dividir um pouco o foco do trabalho, do trabalho com os meninos a Igreja. O MNMMR é um movimento de nível nacional, né? A nível nacional *pleiteado* muito pelo do dinheiro da *Cáritas* francesa, *Cáritas* belga... (James, outubro de 2014).

Assim, a atuação de educadores sociais de rua, moldados pelo MNMMR, dá-se ao mesmo tempo em que florescem os educadores populares advindos das comunidades e, embora pertencendo a linhas diferentes, são grupos que mantinham relações entre si.

Temos, então, que as frentes em defesa da criança e do adolescente que atuavam juntas começavam a desenvolver trabalhos diferenciados em seus objetivos. Dessa forma, foi se delimitando a ação do MNMMR; porém, de forma articulada, com os grupos locais dialogando com as esferas nacionais:

O movimento surgiu em Brasília, não foi em Teresina. O Movimento Nacional, ele surgiu em Brasília, foi fundado o Movimento Nacional em

certo momento em Brasília com a presença de vários educadores que tinham essa preocupação com a infância e com o adolescente. No caso do Piauí, a professora Auri Lessa estava presente, foi uma das fundadoras do MNMMR. Então foi um momento em Brasília que o Movimento foi fundado no Piauí e em mais 26 estados naquela época. (Gislânia, março de 2015).

Ressaltamos que a prática desse sujeito social é assentada no protagonismo juvenil, como nos informa Arimateia Nazareno: “Era a minha fala como adolescente que ia ajudar a criar o movimento em outros estados. Então, a gente ia.” (Arimateia Nazareno, março de 2015).

O protagonismo juvenil tem repercussão na constituição dos novos educadores sociais de rua, arrematados entre adolescentes atendidos pela instituição:

A Auri tinha a função dela, a Cristina tinha a função dela. Algumas vezes o Ananias ia também. Um grupo de três, quatro adolescentes, eu, o Ananias, o Wilson... E nós, adolescentes, tínhamos outra função. A nossa função era mostrar que esta questão funcionava. Que nós éramos fruto desta organização. Então a gente já vinha fazendo isso nos outros estados... (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Outra forma de repercussão do trabalho realizado tem relação com o processo de construção de identidade, tanto na maneira como o beneficiário se percebe, como na maneira como ele percebe o educador social de rua. Há uma percepção por parte das crianças e dos adolescentes pertencentes ao grupo de que eles “são os frutos”, os protagonistas que tinham a importante função de apontar a realidade, ou seja, “mostrar como a questão funcionava”.

Ocorre, então, um processo de atribuição de identidades aos futuros educadores sociais de rua, a partir do trabalho que o MNMMR desenvolvia, de uma forma geral, e de uma forma específica pela maneira como os beneficiários percebiam a ação do Movimento, o que adquire nuances salvacionistas:

E aconteceram muitos crimes em relação à criança e ao adolescente. Foi por isso que aconteceu o primeiro encontro nacional de meninos e meninas de rua, que surgiu em todos os estados do Brasil. [No encontro] tinha 23 estados do Brasil presentes. E, graças a Deus, tinha pessoas internacionais, no tempo já tinha italianos, franceses. Tinha umas ONGs que forneceram o local, o lugar para abrigar. A gente levou um expresso aqui de Teresina. E levamos também, acho uns cinquenta meninos em situação de risco. Que eram meninos que trabalhavam na CEASA, os meninos de rua, também foi dos abrigos, da SASC, que naquele tempo não era SASC, era outro nome. (Júlio, março de 2015).

Embora já existissem educadores advindos da Igreja, os agentes pastorais não eram suficientes para atender às demandas educativas com as características discutidas, levando o

Movimento a criar seus próprios quadros. Daí o cruzamento das questões pessoais e das sociais para a constituição do grupo de educadores sociais de rua. Assim, os educadores vão passando de beneficiários a educadores:

A gente abriu vaga para outras crianças e adolescentes contarem seus problemas neste tempo. E aí eu gostei do trabalho, sempre também eu fui criança (em situação de risco) e gosto de criança também. E aí fui ser educador já de outros meninos já trabalhando na periferia, pois o Projeto Pé de Moleque começou no bairro, aqui no KM Seis, próximo à Casa de Custódia e a Telma, que irmã da Cristina Franco também... [...] A Telma Ferraz ela também foi coordenadora e ela viu já o trabalho que eu desenvolvia e que eu já estava bem desenvolvido no Movimento e me convidou para assumir uma oficina de circo. Também o circo aqui em Teresina tem uma história muito importante. A gente começou o circo foi brincando com pedras, com perna de pau, com espaguete amarrando a perna de pau. E, graças a Deus, também o Movimento, por meio do contrato com um francês, veio uma pessoa aqui da França e viu a nossa situação, viu os meninos com que a gente estava trabalhando, o risco que a gente estava tendo em relação ao circo... (Júlio, março de 2015).

Nesse movimento de trânsito entre ser beneficiário e depois tornar-se educador social de rua, dois elementos tomam relevo. O primeiro é o cruzamento entre gerações, proveniente da posição de educador-educando entre novos e antigos agentes de educação. O outro aspecto é o da “temporalidade biográfica” (DUBAR, 2005), pois, embora ainda pertençam ao grupo de crianças e adolescentes, vislumbram novas possibilidades dadas pela geração mais velha: a escolha dos mais aptos para se tornarem educadores sociais.

Nesse sentido, concordamos com Dubar (2005) quando ele assevera que a identidade nunca é dada, mas se reconstrói continuamente. Ocorre, então, que os adolescentes acompanhados pelo MNMMR ao vislumbrarem a possibilidade de serem educadores sociais de rua, o fazem dentro das categorias socialmente disponíveis, uma vez que haveria a reprodução dos quadros, e quem era criança em situação de risco poderia ser educador social de rua. Ou seja, novas identidades iriam sendo atribuídas. Assim, a identidade do educador social oriundo dos movimentos sociais vai se constituindo na prática, num encontro entre desejos pessoais e necessidades sociais:

Pois é. Aí eu recebia uma ajuda de custo, mas, assim, para ajudar no escritório do Movimento. Mas eu não me interessava ajudar no escritório. Eu me sentia muito pouco útil em estar em escritório, fazendo trabalho de banco, de entregar... Então, disseram: “Não, então o que vamos fazer, Arimateia?” Eu disse: “Não, eu posso trabalhar com outros meninos, na própria comunidade”. Entendeu? Então eu comecei a ir noutras comunidades. Chegava lá, me apresentava, muitos já me conheciam. “Bora montar aqui um grupo de capoeira”. Aí, eu montava, mesmo sem saber

capoeira. Amanhã, eu venho de novo. E no outro dia eu ia com o berimbau. E, aí, chegava em outra comunidade e formava um time de futebol. Aí, eu conseguia uma bola e levava. Amanhã eu venho de novo e trago a bola. Aí, a gente levava a bola. Então, eu comecei assim, fazendo esse trabalho mesmo sozinho. Sozinho. Não tinha... Os outros educadores não intervinham. Não intervinham. Era um trabalho social meu mesmo já. Eu já ia por conta, já fazia os grupos por conta. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Embora a aprendizagem das funções desse educador tenha se delineado na prática, não o eximiu de uma formação teórica, mesmo em outras agências formadoras não escolares, pela necessidade dos conhecimentos fornecidos por ela, como leitura e escrita:

Isso que eu estou lhe falando é coisa de 1986, de 1987, bem antes. E aí comecei a fazer esse trabalho. O movimento começou a me preparar para me tornar educador. Comecei com dezessete anos, nessa época. O Movimento já via a necessidade de estar me formando como educador. Comecei a participar de inúmeros encontros de formação de educadores. Interessante porque eu passava seis dias internado participando de um curso, onde eu era, onde só tinha eu e mais outro, dois ou três, com dezesseis anos. Um monte de adultos estudando, gente de universidade e eu só sabia botar meu nome. Entre eles, eu escrevia muito mal, sabia ler, lia... Lia razoavelmente bem, mas escrevia razoavelmente mal. Mas fiz todos os cursos de educadores que foram feitos aqui em Teresina. Todos. Mais alguns cursos... (Arimateia Nazareno, março de 2015).

É do Movimento esta história de formação de educadores, inclusive eles vieram fazer uma formação para os educadores de rua, de rua não para os educadores de unidades, dos abrigos fechados. (Júlio, março de 2015).

Nas narrativas dos educadores desse bloco de entrevistados, em raros momentos a educação, como formação intelectual, é posta em evidência. No entanto, salienta que o modelo de educação recebido e transmitido pelos educadores sociais desse grupo caminha em paralelo com a educação escolar e, em alguns momentos, em oposição a ela, questionando-a. É um modelo educativo que ocorre no cotidiano, sem cisão entre a relação teoria x prática, mas no qual uma geração ensina à outra o “como fazer” baseando-se no “como fez”, reproduzindo e multiplicando saberes a partir das experiências compartilhadas.

Até aqui, levantamos dois aspectos que remetem à mediação dos Movimentos Sociais como sujeitos sociais e coletivos na constituição de um grupo de educadores sociais de rua. Vimos que o se tornar educador engloba uma dimensão individual e subjetiva dos próprios atores. Mas há também uma dimensão coletiva, na medida em que o olhar do outro fornece pista de uma formação identitária: ser criança em situação de risco, ser menor, ou apresentar habilidades necessárias para atuar na função de multiplicador é uma qualificação externa ao

indivíduo. Tratamos, pois, das relações mediadas por um “outro”, ainda que parte de um mesmo segmento.

Analisaremos, agora, como esses sujeitos, como entes individuais ou coletivos, relacionam-se com outros indivíduos que não pertencem ao mesmo segmento. Ou seja, como os atores identificados como pertencentes ao MNMMR interagem com os outros movimentos sociais.

5.3 A relação com o outro: redes de sociabilidade dos educadores sociais de rua

Partindo do entendimento de que as identidades se constroem também na relação com o outro, constituir-se educador social de rua tem como referencial como o outro me percebe. Então, tornar-se educador social de rua constitui-se diante de duas transações: uma interna – como eu me vejo; e outra; externa – como o outro me ver.

Esse bloco de depoimentos evidencia que o se tornar ou ser educador é perpassado por forte sentimento de engajamento na causa do segmento objeto deste trabalho. Engajamento esse que ajuda a definir as atribuições ao educador. Ou seja, o seu fazer, para além de uma referência profissional, requer uma postura diante do mundo, uma tomada de decisão diante da realidade.

Assim, a trajetória dos educadores sociais de rua se efetiva num transitar por diversos grupos. Tomando como exemplo a trajetória de Arimateia Nazareno, vemo-lo transitar em campos favoráveis à sua constituição como educador social, que contribuíram para ele tornar-se educador social de rua e não outro profissional. Podemos dizer que os campos em que ele transitava reuniam condições objetivas e subjetivas para que ele se tornasse educador social, ou seja, as identidades “[...] são relativas a uma época histórica e a um contexto social.” (DUBAR, 2005, página).

Percebemos então, nesse trânsito, o funcionamento dos processos de socialização que, segundo Dubar (2005), realiza-se em dois aspectos: a socialização relacional, que se processa na medida em que os indivíduos atuam em seu contexto de ação; e a socialização biográfica, que implica o engajamento dos atores em uma trajetória social que os leva a se perceber como grupo ou classe. Então, perceber-se como pertencente a um segmento social (crianças e adolescentes, menores) e depois atuar nele em outra posição, dá-se por meio da socialização.

Ao tratar sobre a ação social, Dubar (2005) se refere a dois tipos de ação: uma, a estratégica, que corresponde à ação sobre o mundo; e outra, a expressiva, que diz respeito ao compartilhamento de uma linguagem, de um código. Podemos dizer, então, que a ação de se

tornar educador social, ao mesmo tempo em que requeria ações concretas, ações transformadoras da realidade e compartilhamento de ideais de interesse comum, era preciso, grosso modo, partilhar a visão de mundo entre os diversos grupos, fazendo circular essas ideias. Constituía, assim, identidades sociais.

Vimos aqui que constituir-se como educador relaciona-se ao modo como as pessoas se veem (identidade subjetiva), como os outros o veem. Esse outro é a família, a comunidade, a Igreja e os outros sujeitos sociais. O grupo que vai se constituindo entrelaça-se, então, em uma rede na qual entram em cena a família e o ambiente de trabalho, daí para a comunidade.

Ocorre, então, um movimento de socialização, assumido como um processo de construção de identidade que implica o pertencimento ou a referência a um grupo. Esse pertencimento leva o indivíduo a assumir pessoalmente suas atitudes a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta sem que a pessoa perceba. Nesse âmbito, as trajetórias pessoais constituem uma “[...] oportunidade estratégica para a realização dos objetivos dos indivíduos.” (DUBAR, 2005, p. 92);

Podemos dizer, com bases nessas premissas, que ser educador social de rua produz-se pelas histórias dos indivíduos, mas que interferem na identidade de um grupo maior, uma categoria. Assim, se tomarmos a identidade como um produto de sucessivas socializações, é interessante verificar a rede de relações à qual se inserem os educadores sociais.

Ao longo do texto, destacamos o pertencimento dos educadores sociais de rua a um determinado grupo familiar, com o qual eles mantêm ligações. Esse grupo tem como característica a realização de trabalhos específicos, e conta com o auxílio da Igreja para dar-lhe suporte, facilitando sua organização como movimento social.

Acrescentamos, também, outros sujeitos sociais que formavam as redes de relações dos educadores sociais: os movimentos sindicais e culturais, como o Movimento dos Sem Terra (MST) e o Centro Piauiense de Ação Cultural (CEPAC):

Estavam nascendo naquela época. MST, os trabalhadores rurais, sindicatos. Tinha o CEPAC, que também desenvolvia um trabalho, então, eles faziam todo esse trabalho com a gente. Esses educadores eles tinham todo o apoio destes grupos. Para fazer um trabalho com a gente. Faziam encontros, palestras, seminários. Traziam material para comunidade sobre DST e sobre outras coisas. E eles iam buscar esse pessoal. Esse pessoal vinha para a comunidade. Naquela época tinha o famoso *slide*, eles viam mostrando algumas coisas. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Vimos, então, a presença de grupos de segmentos variados, engajados em um ideal comum, o de participação social. Nesse sentido, os MS têm um papel importante ao inverter a lógica de interpretação para os indivíduos e os grupos, pois esses, mesmo periféricos,

converteram-se em vetor de organização social. Acreditamos que isso decorreu da capacidade dos MS de fazer circular suas ideias até se constituírem em um grupo social visível.

Essa circulação não se dá só em relação à percepção de identificação com grupos etários – crianças e adolescentes –, mas vai além ao englobar um segmento ocupacional, étnico, de moradia, ou de crença religiosa. Todos esses elementos perpassam a constituição deste bloco de educadores, como vemos nos testemunhos:

O Movimento Negro começou um pouco mais tarde. E aí, começamos a participar do Primeiro de maio, das manifestações, do MST, aquela coisa toda... Sempre tinha. Como nós éramos adolescentes, crianças trabalhadoras, a gente sempre ia falar para tá falando sobre essa experiência, o trabalho infantil. Com o tempo, um pouco mais tarde, eu passei, larguei... Eu tinha um grupo, que era o grupo dos carvoeiros, mas eu passei a trabalhar dentro de outras comunidades, mesmo sendo adolescente, com 16, com 14 anos, mas comecei a acompanhar outros grupos. (Arimateia Nazareno, janeiro de 2015).

Sim, sim, ninguém nunca fazia só alguma coisa, é verdade. Eu estava na Pastoral da Juventude e estava no movimento negro. Eu estava na PJMO e estava nas CEBS, né? (James, outubro de 2014).

Reforçamos a ideia de que os espaços de socialização fortalecem as identidades sociais. Nesse sentido, pensar como a socialização permeou a formação desse grupo de educadores é refletir sobre as redes de sociabilidade por ele construídas.

No caso em questão, observamos que estão presentes nessa rede a família, a comunidade, a Igreja e os outros movimentos sociais, com os quais desenvolvem sentimento de pertencimento: o de fazer parte da mesma família, devido à existência de laços de parentesco de primeiro grau e por união; o de pertencer ao mesmo bairro ou zona, o que fortalece os laços comunitários; e o sentimento de ter pertencido à categoria de trabalhador infantil, o que cria laços de solidariedade e facilita o trânsito do educador social de rua no seu trabalho com as crianças.

Olhar para essa rede de relações possibilita uma reconstituição individual dos fatos históricos, como por exemplo, da situação de abandono e de pobreza a que estavam submetidos crianças e adolescentes nas décadas finais do século XX, não sendo abstrações ou dados numéricos, mas pessoas concretas, com problemas concretos.

Nessa concretude, destacamos os espaços comunitários:

[...] Cruzinha era filha da dona Alice, militante do PT, que morava na comunidade, nesta época. Tinha outros. Tinha jovens da comunidade que assumia o grupo, né? E aí eu fui sendo acompanhado por esse pessoal todo.

E aí, começamos a participar dos movimentos sociais mais a nível de Piauí: os Primeiros de maio, essas manifestações e a gente... (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Esse trecho nos leva a compreender as múltiplas redes de relações presentes entre os indivíduos que faziam parte da mesma comunidade. Inclusive, era nesse espaço que afloravam partidos políticos e outros movimentos da sociedade civil. Essas redes de relações ocupam um lugar crucial nas transformações sociais, pois permitem a “[...] transformação das identidades ‘dominadas’ em identidades ‘militantes’, resistindo à dominação para a produção de novas regras [...]”, é o que afirma Dubar (2005, p. 128), que as considera aparelhos de socialização secundária.

Dá a circularidade de pessoas e de ideias comuns entre os diversos movimentos sociais em Teresina no período em estudo, gerando uma identidade social entre os militantes. O tecido social que interliga os diversos indivíduos que militam nos diversos movimentos sociais proporciona a interiorização de sistemas valorativos e normativos, o que os torna identificáveis como agentes de mudanças.

Com relação ao grupo de educadores sociais de rua, esses, ao exercerem sua função, inseridos na comunidade e assentados em laços de pertencimento, vão moldando as suas ações ao que, naquele contexto, era esperado deles como agentes de educação popular, cujo processo formativo ocorreu no fazer diário, andando na contramão dos processos de formação profissionais centrados na escolarização.

Posto tudo isso, queremos sublinhar o sentido educativo das práticas desses sujeitos. Nesse quadro, em vez de se caracterizar como avanço das formas escolares que ocorrem em paralelo ou até mesmo em oposição ao que se pratica na escola formal, acrescentamos que, nessa situação específica, a escola como elemento de socialização, de formação e de informação não consegue alcançar os segmentos atendidos pelos educadores sociais de rua. Mesmo quando a educação oficial chegava às periferias, era incapaz de atender todas as classes sociais, como fica patente nos relatos abaixo:

Lá no nosso grupo, na Vila São Francisco, um outro problema é a escola. Lá são muitos meninos que estudam sem condição de estudar porque chegam cansados do trabalho, ficam dormindo em cima das carteiras e os professores não entendem as dificuldades da gente e não procuram saber por que a gente dorme em cima das carteiras. (PASTORAL DO MENOR, 1987, p. 31).

[...] Não tinha nada. Só trabalho, trabalho e aí a gente ia para o colégio. Já ia para o colégio com sono, ficava sempre dormindo na escola por conta de ter

acordado cinco horas da manhã para ir para a CEASA. (Júlio, março de 2015).

Somado a essa incapacidade de a escola acolher alunos das classes trabalhadoras, a crise econômica gera uma greve entre o final da década de 1980 e início de 1990, atingindo as crianças atendidas pelas redes públicas de ensino, conforme registrou a imprensa na época (JORNAL O DIA, 1991). Esta situação compõe um quadro de condições favoráveis para a consolidação de um trabalho educativo que, naquele estágio, avançava do religioso para o social, potencializado pelos Movimentos Sociais. Nessa configuração, as iniciativas da Igreja e dos MS colocam-se como alternativas às práticas tradicionais de atendimento às crianças, desenvolvidas, sobretudo, pelo poder público. E, como resposta, o Estado esboça suas iniciativas seguindo essa concepção de infância e de atendimento, como veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO VI

O ESTADO ENTRA EM CENA: POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA E O EDUCADOR SOCIAL DE RUA

Nos capítulos anteriores, discutimos como a Igreja Católica, em seu processo de modernização, concretizado, entre outros, pela ação dos agentes de pastoral, possibilitou a criação de educadores sociais de rua. Da mesma forma, vimos, no bojo da participação popular, os movimentos sociais deslocarem o trabalho dos agentes pastorais de uma atuação, com viés religioso, para outra, de caráter mais social e política. Esses movimentos sociais, ao recomporem seus quadros, deram mais consistência à identidade do educador social de rua, na medida em que boa parte dos novos educadores veio dos que antes eram atendidos pelos movimentos.

Em linhas gerais, no quadro apresentado, constatamos que as iniciativas no sentido de atender as crianças nas ruas partiram de organismos da sociedade civil, levando-nos a questionar sobre a omissão do Estado em tal questão. Partindo dessa constatação, duas considerações são necessárias para problematizar essa omissão, uma vez que é dever do Estado oferecer educação à população. A primeira diz respeito à forma como a questão do atendimento à criança e ao adolescente pobre vem sendo historicamente tratada no Brasil: como uma questão assistencial ou criminal. Tem também relação com o fato de que as políticas públicas respondem a uma concepção de crianças e de adolescentes presente em determinados contextos históricos.

A outra consideração está ligada diretamente à primeira: a dificuldade em ver a nova forma de atendimento que se forjava nas ações da sociedade civil como educação e como fazer disso parte da vitrine das políticas do Estado. Essa situação começa a mudar quando a crise econômica dos anos de 1980 vai por em relevo a situação de muitas crianças, que vão para a rua e que precisam, ao chocar os olhos da sociedade, passar por um processo de civilização, como discutimos no Capítulo II, que poderia ser proporcionado pela educação social de rua. O trabalho socioeducativo começa, então, a ganhar a visibilidade e a simpatia de setores sociais, embora soasse estranho aos olhos de outros:

Nesse período, houveram várias críticas pela forma como a gente trabalhava, pela aceitação da forma de vida do menino, para fazer com ele fizesse uma alteração na vida dele, não uma imposição (Aloísio, março de 2015).

Então, o Estado vai se voltar para a educação social de rua, tanto devido às pressões dos movimentos sociais como para dar uma resposta à sociedade. Essa presença do Estado vai se fazer sentir à proporção em que ele começa a criar parcerias, tanto com a Igreja como com os MS, em um movimento tardio que vai tomando forma à medida que a legislação, em especial do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), encaminha novas políticas públicas de atendimento. Com isso, não estamos querendo dizer que o Estado não promovesse ações voltadas para as crianças e os adolescentes, mas que essas políticas eram conduzidas dentro de outra ótica, pensadas para as crianças consideradas “em situação irregular”. Depois, com o agravamento da situação delas, submetidas ao trabalho infantil e à violência, é que o poder público começa a incorporar a ideia de proteção integral às suas políticas de atendimento.

Então, neste Capítulo trataremos da dinâmica da transição de um modelo de atuação que se realizava por razões religiosas e, concomitantemente, de cunho mais social e político para outro de caráter mais técnico e oficial. Por conseguinte, queremos evidenciar como essa entrada do Estado, representado pelos poderes públicos estadual e municipal, interferiu na constituição dos educadores sociais de rua e em sua identidade social, que, doravante, tendem a perder o adjetivo “de rua”. Ademais, uma vez que, em Teresina, a ação do poder público se iniciou pelos projetos sociais, focalizaremos como a ação desses moldou o fazer dos referidos profissionais.

Reforçamos, no entanto, que essas mudanças nem sempre ocorreram de forma linear, coexistindo ações desenvolvidas pelo Estado, pela ASA e pelos projetos sociais.

6.1 O Estado e as políticas públicas voltadas para as crianças e os adolescentes no Brasil

Como estamos tendo por fonte a memória dos educadores sociais de rua e essas são seletivas, não encontramos nos relatos referência a ações implantadas pelo poder público, como uma proposta educativa para as crianças e os adolescentes de rua. Ou se omitiram ou se referiram a essas ações de maneira negativa.

Um dos educadores traz o seguinte testemunho:

[...] Então, não tínhamos ainda muito a quem recorrer. Ficávamos ainda dependendo ainda do... Da LBA. Da LBA. Que era, geralmente, era gerida pela mulher do governador ou mulher do prefeito, que tinha as chaves da cidadania deste menino. (James, outubro de 2014).

No depoimento desse educador, as ações do poder público voltadas para as crianças e os adolescentes aparecem como inadequadas para a situação deles, no contexto dos anos 1980. Ele as percebe como carregadas de assistencialismo. Essa forma de intervenção do Estado em Teresina reflete a maneira como a questão da criança e do adolescente foi historicamente tratada no Brasil. De uma forma geral, as ações voltadas para esses sujeitos conservavam o viés de práticas assistenciais e correccionais, voltadas para o atendimento em ambientes fechados e que não conseguiam alcançar a complexidade da questão das crianças na rua, não chegando, assim, às dimensões social e educacional do problema.

A essas práticas tradicionais de atendimento é que se opõe a prática dos educadores sociais de rua⁴³. Assim, o educador social de rua constrói as suas práticas descoladas do teor repressivo das ações do Estado. Criam, por meio do trabalho das ONGs, a proposição de um novo de tipo de atendimento. Ampliando esse cenário, apresentaremos reflexões sobre as políticas de atendimento às crianças pobres no Brasil.

Refletir sobre as condições que deram visibilidade ao educador social de rua, como ator educativo envolvido com as questões voltadas ao atendimento à infância no Brasil e, em especial, em Teresina (PI), remete-nos a revisar a produção histórica das visões de infância e das políticas de atendimento resultantes dessas visões. Nesse sentido, são importantes as contribuições de Rizzini (1993), Rizzini e Rizzini (2004), Pillotti e Rizzini (1995) e Marcílio (1998), suporte teórico sobre o qual levantamos as primeiras reflexões acerca da questão.

Ainda que, neste primeiro momento, não nos aprofundemos nas questões da construção da infância como categoria histórica e social (ARIÉS, 1981) e dos marcos legais que delimitam o que é infância e o que é juventude (dispositivos como o Estatuto da Criança e do Adolescente ou organismos internacionais como a UNESCO), podemos afirmar que, no decorrer da nossa história, foram geradas duas imagens para representar sujeitos que estão em uma mesma faixa de idade, mas que pertencem a diferentes classes sociais, produzindo, assim, infâncias desiguais no Brasil (ARANTES, 1995, p. 207).

As condições socioeconômicas que geram a exclusão social no Brasil e os discursos jurídicos e políticos produziram, assim, duas formas de ver os sujeitos sociais da categoria da infância: uma, de criança, que, sob o manto da proteção econômica, remete-nos a relacioná-la

⁴³ Evidência desta oposição é constatada na entrevista concedida pela professora Auri Lessa, organizadora da Comissão Pró-Menor e do MNMMR no Piauí. Partindo da reflexão do atendimento dispensado ao segmento em questão pelo Estado, em que atuava como funcionária, ela propôs e desenvolveu, juntamente com o grupo que coordenava, outras atividades com crianças e adolescentes nas ruas de Teresina, pautadas na conscientização, na mobilização e na organização de grupos de crianças e de adolescentes. Segundo ela, sua atitude foi, muitas vezes, mal interpretada por alguns meios de comunicação da época, que se referiam a ela como “defensora de trombadinhas”.

a instituições como família e escola; para a sociedade e para o Estado não representam problema. Leva-nos a pensar em indivíduos em desenvolvimento e para os quais uma série de saberes, em especial da área da Psicologia, foram se desenvolvendo.

Em direção contrária, foi se produzindo outra imagem de infância que, ao longo da História do Brasil, vem recebendo denominações que oscilam de acordo com os contextos político-econômico e social (RIZZINI, 1995). São criadas imagens de órfãs, desvalidas, abandonadas, delinquentes, menores, pivetes, trombadinhas, entre outras. Dentre tais denominações, uma das mais emblemáticas é a de menor, uma vez que “[...] indica que o indivíduo, embora sujeito de direitos, não se encontra apto ao exercício da cidadania” (ARANTES, 1995, p. 207). Presente no discurso jurídico, embora abolido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90, que pretendeu ultrapassar essa visão dual de infância, essa denominação ainda é muito utilizada pela mídia, de forma pejorativa, para se referir às crianças pobres.

De um modo geral, observamos que, mais do que outra maneira de denominar as crianças, essas nomenclaturas revelam a maneira como a elite brasileira percebe as crianças pobres. Consideradas também como de famílias incapazes de cuidá-las, são para elas que as políticas públicas se voltam. Assim, as políticas de atendimento refletem as diferentes visões que se tem das crianças. No caso das pobres, as formas de atendimento, historicamente, organizaram-se pelo viés da caridade, da filantropia, do assistencialismo e, mais recentemente, da proteção integral (RIZZINI, 1993; RIZZINI, 1995; MARCÍLIO, 1998).

Podemos dizer, então, que são políticas marcadas por conflitos de visão e de estratégias, em que essas crianças ora são vistas como coitadinhos, ora como perigosos, e a elas são destinadas políticas ora assistencialistas, ora repressoras. Revelam, por outro lado, estratégias de articulação entre o público e o privado que ainda se fazem atuais, uma vez que o atendimento à infância pobre se reveza entre o Estado e as Organizações Não Governamentais (ONGs).

Considerando a fase, de acordo com Arantes (1995, p. 194), em que, durante três séculos e meio, as iniciativas em relação às crianças pobres foram quase todas de caráter religioso (irmandades, ordens, Clero etc.), ocorrendo por meio de convênios, iniciativas formais e informais, como no caso das adoções. No início do século XX, a vertente filantrópica começa a se opor à caritativa, pois se propunha a substituir “[...] a fé pela ciência como justificativa para assistência aos necessitados.” (RIZZINI, 2003, p. 47). Refletia a preocupação do Estado de normatizar e regular a infância por meio da ciência médica. Corresponde a um modelo de assistência da classe burguesa em ascensão, que, por intermédio

da filantropia, “[...] toma para si o dever e o poder de dirigir a vida de jovens considerados propensos à criminalidade.” (RIZZINI, 2003, p. 49).

É interessante destacarmos que, nesse contexto, começa a ser percebida a questão da criança da rua, fruto principalmente do processo de urbanização, e, dentro dessa visão médico-higienista, a criança pobre se consolida na categoria de “menor”. Nessa perspectiva, são criados aparatos jurídicos como o Código de Menores de 1927, cujas formas de atendimento assistencialista e correccional sobrevivem até a década de 1980, com algumas alterações. Podemos citar como exemplos dessa forma de assistencialismo oficial, com base em pressupostos da eugenia e do controle social, o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e as políticas desenvolvidas durante os governos militares, como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e suas correspondentes estaduais, as FEBEMs, que realizavam práticas de asilamento e de internato.

Podemos dizer que essas formas de atendimento foram marcadas por instituições de caráter jurídico-policial e, também, que foram pensadas e executadas por uma elite formada por autoridades e intelectuais, imersos nos contextos político e econômico de cada época (RIZZINI, 1995). Uma vez que o modelo de política de internatos, durante o governo militar, foi alvo de muitas críticas e, por outro lado, o contexto econômico de exclusão social da década de 1980 deu visibilidade à miserabilidade das crianças que apareciam nas ruas, também tornaram visíveis outros atores sociais, preocupados com a questão da infância: os movimentos sociais e, com eles, a figura dos educadores sociais.

Novos atores sociais tornaram-se visíveis no que poderia ser descrito como uma revitalização da luta empreendida em outras épocas pela “causa da infância” – educadores e técnicos de diversas áreas de conhecimento, voluntários envolvidos nos cuidados de crianças, nas instituições de assistência, nas comunidades carentes, nas ruas, nas escolas e hospitais públicos. (RIZZINI, 1995, p. 161).

É nesse contexto que atores religiosos, como a Pastoral do Menor e o Movimento de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), trazem a questão da criança para o debate nacional, que culminou com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, a doutrina da proteção integral ainda não impediu que as crianças pobres fossem vistas como “menores”, basta observarmos como a mídia e o senso comum ainda as referenciam.

Com relação às políticas públicas de atendimento, dos anos de 1980 e 1990, podemos dizer que foram de caráter paliativo e assistencialista, mas que, por outro lado, fez-se sentir a necessidade de formas de atendimentos, trazendo alternativas, que aconteciam em meio aberto

e contando com a presença de outros atores para prestar atendimento às crianças, partindo de uma visão diferente de educação e das formas de educar.

Nesse quadro, como Rizzini (1995), é que situamos os educadores sociais de rua como personagens que não são citados nos documentos históricos, mas que colaboraram para a formulação de novas formas de políticas de atendimento à infância, sem que suas vozes e suas ações se destacassem.

Corroborando com as discussões levantadas até aqui, acrescentamos as análises de Graciane (1999). A autora, voltando-se para os destinatários da ESR, analisa as crianças e os adolescentes de rua como categoria social, cuja problemática tem sua gênese nas estruturas socioeconômica e política do Brasil. Situa, então, o menino de rua e na rua não como um marginal social, mas como um oprimido relegado pela sociedade. Para tanto, Graciane (1999) revisa as políticas sociais voltadas para as crianças e os adolescentes no decorrer da História do Brasil. Destaca que, ao longo da Colônia, do Império e dos primeiros anos da República, a Igreja Católica esteve atuando junto às crianças e aos adolescentes.

A autora localiza na década de 1940 o choque entre o modelo de atendimento da Igreja Católica, caracterizado como caritativo e religioso, e o do Estado, com a metodologia baseada na racionalidade científica. A partir daí, apresenta uma ligeira passagem pela política de atendimento do período militar, centrada nas ações da Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM). Então, a autora faz referência às primeiras Organizações Não Governamentais (ONGs), atores sociais emergentes e heterogêneos, consideradas por ela como progressivas, que trazem novas perspectivas de atendimento.

Nesse contexto, a autora situa as décadas de 1970 e 1980 como momento do surgimento de um novo cenário, em que movimentos sociais de grande porte criavam alternativas comunitárias de atenção às crianças e ao adolescente. Destaca, como exemplo desses movimentos, a criação da Pastoral do Menor, em 1979, fruto da revisão nas práticas das congregações católicas, que acenaram para uma nova pedagogia, que deixa de ver o menino de rua pela carência e passa a vê-lo como sujeito da História. A Pastoral serviu de mote para a criação do MNMMR, em 1985, elemento agregador e formador de educadores sociais de rua (GRACIANE, 1999)⁴⁴.

⁴⁴ É interessante destacar que 1979, ano em que se inicia a abertura política e é criada a Pastoral do Menor, foi também o ano de aprovação do Código de Menores, legislação em que questão da criança e do adolescente ainda é tratada com o ranço da judicialização. Ele é dirigido pela Doutrina da Situação Irregular. Essa Doutrina começa a ser revogada ao fim da Ditadura Militar, em 1985. Com a promulgação da Constituição de 1988, por meio do artigo 227, começa a se versar sobre os direitos e

A autora dá destaque à década de 1980 tanto pelo fato de ser a década da redemocratização do país, pela presença dos movimentos sociais, como também pela elaboração de leis e de convenções voltadas para as crianças e para os adolescentes. Sobre os movimentos sociais, a autora destaca que eles se voltaram para as ações socioeducativas, quebrando o ciclo perverso da apreensão, da rotulação e do confinamento, que caracterizam outras políticas de atendimento. É dentro desse contexto que as experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais apontam para a necessidade de se recriar espaços alternativos de educação para quem rompeu com a escola tradicional. Em tais espaços está o lugar de atuação da Educação Social de Rua, que forjou a prática dos educadores sociais.

A despeito desta análise, é interessante ilustrar, por meio do testemunho de um educador, que o processo de transição das concepções sobre crianças e adolescentes, em Teresina, vai se refletindo na atuação dos educadores sociais de rua, que começam a questionar as práticas em vigor:

A gente tinha ainda um olhar muito romântico. E, na verdade, o menino não tinha registro, o menino não tinha isso, e, obviamente, era outra conjuntura também era outra, né? Estávamos saindo de uma ditadura, estávamos ainda muito fechados. Se, por um lado, a nossa Constituição é cidadã, ela veio dar... A tudo posso, né? Entretanto, não tínhamos ainda os meios a se fazer. Os meios que tínhamos eram muito fechados. O Ministério Público ainda *tava* iniciando a sua fase, né? Promissora. (James, outubro de 2014).

Nessa transição para uma conjuntura mais democrática e, ao mesmo tempo, de acirramento da crise econômica, a questão da criança e do adolescente nas ruas se torna mais visível, causando indignação na sociedade e forçando o poder público a dar respostas. É interessante destacar que, nesse contexto, pobreza e periculosidade são associadas de maneira mais contundente, de maneira a conceber a criança pobre como “trombadinha”. É essa concepção de criança, não vista mais como carente ou abandonada, mas como aquela que incomoda a “ordem social”, que força o Estado a realizar as primeiras intervenções.

Assim, a sociedade acompanhou com certa perplexidade a presença dessas crianças na rua, como podemos ver noticiado em várias publicações do jornal O Dia (1990): “Menores de rua se drogam todos os dias nas ruas de Teresina”; “Menores abandonados: o grave problema de hoje”; “Meninos de rua do centro de Teresina transformam o Circo Cultural em um grande parque de diversões”; entre outras. Esse impasse na utilização dos espaços do centro da cidade, tratado pela imprensa, na época, como um encontrado entre “civilizados” e “não

os deveres da criança e do adolescente, pautados na Doutrina da Proteção Integral. O referido artigo foi a base para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

civilizados”, pode ser expressa na imagem que acompanhava reportagem sobre a utilização de equipamentos públicos, publicada no mesmo meio de comunicação, em que se subentende como vandalismo a curiosidade das crianças:

Imagem 7 – Adolescentes no Centro de Teresina, em 1990



Fonte: Arquivo Público do Piauí- Casa Anísio Brito

Então, esse cenário, dos anos 80 e 90, forçou a tomada de iniciativas governamentais, que ilustram o que estamos discutindo, a criminalização da pobreza:

Isso era o tão famoso trombadinha. E esse, e esse... E, aí, gestor precisava dar voz ou dar uma resposta para a sociedade, aqui em Teresina, de... Do que estava fazendo, do que ia fazer. (James, outubro de 2014).

Nesse sentido, a presença ativa da Igreja Católica serviu como contraponto para novas formas de atendimento. Assim,

A Igreja foi pra cima porque, quando davam seis horas, saiam recolhendo os meninos... Botavam nos caminhões, pegavam e, aí, levavam para esse projeto. Ficou conhecido como “carrocinhas de meninos”, esse projeto, com essa limpeza étnica, essa limpeza social, na verdade. E, aí, então, o gestor precisava dar um norte. (James, outubro de 2014).

A partir do testemunho acima, percebemos um confronto entre as práticas de atendimento realizadas pelo Estado e as práticas propostas por instituições como a Igreja Católica. Percebemos, claramente, que a orientação do poder público era afastar as crianças para não incomodar, mas não havia indícios de se questionar por que as crianças estavam nas ruas e como evitar que elas fossem para esse espaço. A compreensão dessa atuação do Estado passa pela reflexão sobre como, no Piauí, as questões de atendimento foram tratadas nas últimas décadas.

6.2 As políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes no Piauí

Ao tratar das políticas de atendimento às crianças desenvolvidas pelo poder público até o período estudado, cabe-nos ressaltar que elas diziam respeito aos espaços fechados. Nesse sentido, Lima (2013), ao discutir a trajetória das ações socioeducativas no Piauí, destaca que houve descaso em relação à legislação e, por conseguinte, à implantação de políticas públicas com essa finalidade. Vale ressaltar também que o atendimento às crianças e aos adolescentes no Piauí vai reproduzir as políticas nacionais de atendimento.

Nesse sentido, durante o Regime Militar no Brasil, a questão da criança e do adolescente pobres, concebidos como “menores”⁴⁵, foi tratada como questão de segurança nacional e as políticas geradas a partir dessa concepção tinham caráter repressivo e de cerceamento. Então, o modelo de atendimento resultante de tal concepção, que prevaleceu no Brasil, gerou profissionais cujo trabalho se notabilizou por se assentar em práticas violentas e

⁴⁵ Ressalvo que esta denominação é carregada de representações pejorativas, pois nos faz associar o termo à delinquência.

desumanas (LIMA, 2013). Sendo assim, é como antítese a esse modelo que educadores sociais de rua forjados nos movimentos sociais vão construir suas práticas.

Em consonância com as políticas nacionais de atendimento, por meio do Plano Nacional de Bem-Estar do Menor, de 1964, são criadas, a nível estadual, as Fundações de Bem-Estar do Menor (FEBEM). Essas instituições herdaram a estrutura e a cultura de atendimento do Serviço de Atendimento ao Menor (SAM). Tais políticas davam ênfase à educação profissional e à reintegração do “menor” na sociedade (NUNES, 2012). Observamos que eram políticas organizadas para tratar delinquentes e não adolescentes, evidenciando a criminalização da infância pobre.

Ao se tornar prática, o atendimento de crianças e de adolescentes no Piauí vai ter por base a legislação nacional em vigor. Essa é pautada na concepção de criança e de adolescente aos quais ela se dirige. Assim, na década de 1970, as políticas de atendimento refletiam uma concepção de crianças e de adolescentes que tinha por base o mito da periculosidade das classes pobres, concepção que perdura na década de 1980, quando as políticas associavam pobreza e marginalidade. Nesse sentido, as crianças pobres eram consideradas potencialmente perigosas, em um processo de criminalização da pobreza que se mantém até o presente. Decorrente dessa visão, a legislação se baseava na Doutrina da Situação Irregular, presente no Código de Menores, de 1979. Esse Código, embora tenha sido aprovado no mesmo ano em que foi criada a Pastoral do Menor no Brasil e pudesse refletir indícios de novas práticas, consoantes com a abertura política que se iniciava no Brasil, conservava o ranço das políticas anteriores, sustentadas no Código de Menores Mattos, de 1929.

Dentro dessa perspectiva, a implementação de dois programas nacionais se destacou a partir dos anos de 1970, pois serviram de base para os programas que seriam desenvolvidos nas décadas seguintes. Assim, houve, em 1973, a implantação do Centro de Triagem e Recuperação (CTR), pautado na Doutrina da Situação Irregular, que acolhia também crianças em situação de abandono. Esse Centro consistia em ações pontuais de atividades ocupacionais, mas que não possuíam proposta pedagógica (LIMA, 2013).

Em 1976, a partir da reformulação do CTR, houve a implantação do Centro Integrado de Atendimento ao Menor e à Família (CIAMF), que priorizava a institucionalização de “menores em situação irregular”.

Ao final da década de 1980, foi criada a Delegacia de Segurança e Proteção ao Menor (DSPM), cujo atendimento se voltava tanto para os menores vitimados quanto para os considerados em conflito com a lei.

Na década de 1990, foram criados órgãos ligados ao Serviço Social do Estado (SERSE). Assim, em 1991, foi criado o Complexo Social do Adolescente (CASA), que teve sua origem no CIAMF, sendo um espaço precário e adaptado (LIMA (2013); NUNES (2012)). Ademais, em 1995, houve a implantação do Centro Integrado de Atendimento às Crianças e Adolescentes Vitimados (CIACA).

Baseadas na legislação nacional em vigor e tendo uma concepção de infância e de juventude centrada no mito da periculosidade das classes pobres, as ações encontradas nos anos 1980 e 1990 se encaminhavam para separar as crianças pobres, que perambulavam pelas ruas, dos “cidadãos”, daqueles que podiam usufruir da cidade, como ilustrado no depoimento de James. A solução encontrada foi fazer uma assepsia nos espaços do centro da cidade, retirando as crianças que estavam em descompasso com a civilidade do lugar.

A seguir, apresentaremos outras intervenções realizadas pelo poder público estadual.

6.3 Os projetos do Governo Estadual nas memórias dos educadores

A partir de 1980, com o fim do regime militar e o início da transição para o regime democrático, houve discussões no sentido de promover mudanças nas políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes. Não cabiam mais atendimentos centrados na repressão e na criminalização dos adolescentes pobres. Nesse contexto, destacaram-se as iniciativas da Pastoral do Menor e do MNMMR, na articulação do novo perfil de atendimento a ser desenhado na Constituição Federal (CF) de 1988, baseadas na Política de Proteção Integral (NUNES, 2012). No entanto, essas medidas se dirigem ao espaço fechado. A partir da aprovação do ECA, em 1992, a política de atendimento foi, paulatinamente, adequando-se à Doutrina da Proteção Integral, cujos princípios estão contidos na CF de 1988 e que, na prática, ocasionou o surgimento das redes de atendimento.

Dessa forma, ainda ao final dos anos de 1980, começaram a surgir tímidas iniciativas do Governo Estadual, no sentido de atender as crianças na rua, ora os concebendo como pequenos trabalhadores ora como infratores.

Considerando que a implantação do que recomenda a legislação não ocorre de forma automática, então, podemos dizer que, lentamente, as ações dos poderes públicos vão se moldando às exigências da lei. Assim, além dos programas federais, os governos estaduais começaram a construir soluções pontuais, com a implementação de projetos. Na memória dos educadores sociais de rua figuram ações desenvolvidas nos anos de 1980 em diante. Elas

parecem não ter repercutido na sociedade, uma vez que as referências a tais projetos são esparsas e percebidas de maneira negativa.

No primeiro governo Hugo Napoleão (1983-1986)⁴⁶:

Aí, na época, anos 80, surgiu a Leda Napoleão, a mulher do governador Hugo Napoleão, com um projeto. Rede Vida, não... Vida Nova, não. Um projeto que não vou agora me lembrar aqui o nome, me perdi aqui. Que levava todos os meninos para um lugar só, meninos de diferentes comunidades, meninos que agora que estavam, é... Agora que estavam chegando no centro, *tava* vendendo pirulito, estava vendendo um dindin... Levavam os meninos e misturavam com os meninos que eram usuários... Então, era assim, não tinha... [...] Uma loura, que era assistente social e coordenadora desse projeto... Ou seja, aí, o movimento social caiu em cima, como, na verdade, uma limpeza, uma limpeza do centro da cidade, como ficou conhecido [...] como limpeza. As carrocinhas de menino. Aí, a Igreja foi pra cima... (James, outubro de 2014).

Do segundo mandato do governador Alberto Silva (1987-1991), recorda-se:

Eu não sabia... Eu já tinha trabalhado antes no governo do Alberto Silva, com menino em situação de rua, mas não era nada formal, foram só dois anos. Então, a partir daí, foi um concurso que eu fiz e fui selecionada. (Lady, março de 2015).

Há referências também ao Projeto Esperança, desenvolvido pelo governo Mão Santa, primeiro e segundo mandatos (1995-2001):

O Projeto Esperança... Que era do Governo do Estado, à época do governador Mão Santa, por influência de uma promotoria ainda reacionária, obrigou os meninos a saírem da rua, criou um espaço mais ou menos aberto, mas fechado, e pegaram com a Polícia, com a PM, com os bombeiros, e levaram os meninos, prenderam os meninos. Prenderam os meninos de forma ilegal, e houve muitas controvérsias e muitas discussões, inclusive uma audiência pública com a Câmara. Mas, depois, acabou projeto abrindo [acabou que o projeto abriu] a porta para os meninos, para que os meninos ficassem, se quisessem. E, depois, foi criada a Casa de Punaré e algumas outras unidades, como a Casa de Zabelê, a Casa de Punaré, a Nau Cidadã e a Metara, que eram um tripé de unidade com o mesmo, é... [pausa] Com a mesma metodologia, com a mesma visão pedagógica, e que foi o que alterou realmente a visão e a condição de menino de rua dentro de Teresina. (Aloísio, março de 2015).

A referência feita a esse projeto se torna interessante na análise da trajetória dos educadores, porque a prática desenvolvida por ele levou os educadores sociais de rua a

⁴⁶ Hugo Napoleão do Rego Neto governou o Estado do Piauí em dois períodos: O primeiro de 1983 a 1986 e o segundo período entre 2001 e 2002.

provocar uma medida jurídica para proteger as crianças. Por fazê-lo, isso agrega mais uma característica necessária ao perfil desse profissional, que é a de mobilizador de saberes e de práticas jurídicas, ação não desempenhada por outros agentes educativos. Esse mesmo processo ajudou a moldar as funções de outro ator que se relaciona com o educador social, seja porque era por meio dele que se efetivaria o resguardo dos direitos dos educandos, seja porque era do grupo dos educadores sociais de rua que este novo ator social seria arregimentado: o conselheiro tutelar.

Assim, a tensão entre a nova forma de trabalho dos educadores sociais de rua e os projetos do poder público estadual contribuiu para a consolidação da atuação dos Conselhos Tutelares. Nesse particular, há um fato interessante omitido pelos educadores sociais de rua, que era a ocorrência da detenção deles pelos policiais nas ocasiões em que realizavam ação de zelar pelo direito dos educandos que atendiam. Em seus depoimentos, eles atribuem aos outros e não a si esse fato. Nesse sentido, relatou o educador Charlie sobre Júlio: “Júlio falou que foi preso quando trabalhava como educador de rua?”. Enquanto Júlio respondeu entre risos: “Foi eu e o Aloísio”.

Tal episódio agrega um elemento importante na constituição dos educadores sociais, que é a necessidade de saber argumentar, com base em lei, para não ser detido. Exigia coragem e tomada de decisão, atitudes necessárias ao perfil desse profissional. Assim, a reação deles diante do fato mobilizou outras entidades, como podemos comprovar na ata do I Conselho Tutelar de Teresina:

Aos onze dias do mês de maio de mil novecentos e noventa e nove, às quinze horas e trinta e cinco minutos, na sede do Conselho Tutelar aconteceu uma reunião com os educadores do Projeto Vem para Casa Criança, como havia sido deliberado na última reunião do Conselho a respeito da violação de direitos feita pela polícia contra os adolescentes de rua, desrespeitando inclusive a figura do educador e de seu trabalho junto aos adolescentes, ressaltando que tal medida expedida pelo Juiz da Infância e da Adolescência. [...] Segundo o relato dos educadores, os adolescentes estão sendo perseguidos pelos policiais como animais e inclusive adolescentes que não têm história de rua, mas que no momento do arrastão se encontravam nas proximidades estavam também sendo levados para o Complexo [da Cidadania] para “triagem”. [...] O Conselho Tutelar irá provocar uma audiência pública junto à Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa, inclusive com o SERSE que está recebendo os adolescentes, com o Projeto Pelotão da Esperança. (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 1999).

6.4 Projetos ligados aos movimentos sociais

Concomitante à ação do Governo Estadual, os movimentos sociais, mais entranhados com a questão, desenvolviam projetos de intervenção e, assim, constituíam práticas e profissionais em antítese aos funcionários do Estado.

Centraremos, aqui, nas ações do MNMMR, pelas especificidades do Movimento. Fundado em 1985 por um grupo de educadores, representou um “[...] importante papel na luta e defesa dos direitos humanos, prioritariamente de crianças e adolescentes, assim como no combate ao abuso e exploração sexual e o trabalho infantil” (MOVIMENTO..., 2011). Os relatos apresentados situam o Movimento como um legítimo representante do segmento da infância e da juventude, uma vez que ele emerge de baixo para cima, como forma de conscientização e de organização dele mesmo, sendo capaz de articular as demandas locais com a realidade nacional.

Sobre sua criação, temos:

Como eu falei: a criação do Movimento foi por uma pessoa, a Auri Lessa, e tinha outras pessoas de fora, de São Paulo. E elas se comunicaram e viram que o trabalho aqui em Teresina, que as crianças estavam sendo violentadas. *Estava* [...] acontecendo aqui estes maus tratos, violação, trabalho infantil: os carvoeiros, os cortadores de cana, os meninos que estavam na CEASA. E, assim, surgiu, do que estava sendo negados [que eram] os direitos, [havia] a violação de direitos das crianças. O pessoal já usando as crianças como objeto de trabalho. Através disso foi criado o Movimento, criada uma comissão. O primeiro nome foi “comissão” por causa da violação dos direitos das crianças. (Júlio, março de 2015).

Além de ter uma participação política notável como sujeito social, que implicou nos avanços na legislação contida no Estatuto da Criança e do Adolescente, o Movimento trouxe contribuições para a concepção de criança como sujeito de direitos, dando lugar ao educador social, ao tratar das ações socioeducativas, entre outras. Esse processo de organização e de participação, centrado no protagonismo de crianças e de adolescentes, encontra-se presente na memória dos educadores forjados em meio ao Movimento:

Nós íamos atrás. Ia, precisava ir para um encontro em São Luís, aí, nós saímos com o pires na mão, pedindo nas igrejas, nos colégios, nas universidades, colégios particulares. Todo mundo ia. Saíamos mais a Auri, Cristina dentro de um carro. Assistia cinco, quatro missas por dia, visitava todo tipo de faculdades de Teresina, colégio de rico. [A gente dizia:] “Vai ter um seminário em São Luís e a gente precisa ir com tantos adolescentes. A gente precisa ir com esse pessoal e tal. Precisamos de contribuição para

pagar as passagens, de ida e volta. Precisamos de alimentação”. E, então, durante muitos anos nós vivemos através do pires na mão. Até quando o Movimento se tornou nacional e começou a ter projeção internacional para bancar os profissionais. Até aí foi a sociedade que bancava. Nós saímos pedindo ajuda mesmo nas igrejas. No intervalinho da missa a gente subia na missa, contava a história e pedia ajuda, pedia moeda mesmo. Ou pedia moeda ou não viajava. Então, eu comecei a acompanhar outros adolescentes aqui na comunidade, no meu bairro. Eu, aí, e, aí, para me ajudar na época, não sei exatamente quem foi, mas alguém conseguiu para mim que o padre me desse uma ajuda de custo. Um padre italiano, mas não sei exatamente quem foi a pessoa, mas foi do Movimento que conseguiu. Chamava adoção à distância. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Assim, o Movimento teve participação como protagonista na aprovação do ECA. Influenciou as políticas de atendimento locais e a criação de equipes de educadores sociais, agora com um perfil mais definido do que o dos agentes de pastoral, uma vez que o seu fazer passa a ter por base as orientações previstas no ECA, que representava as reivindicações dos movimentos sociais.

E essa equipe de rua foi criada através do Estatuto, pois ele pedia que tivesse uma equipe de socioeducadores para tirar os meninos da rua. O Conselho Tutelar foi também através do Estatuto da Criança também, através de uma luta muito grande também. E, voltando um pouco atrás, teve um segundo encontro também de meninos de rua. Teve também o segundo, terceiro e o quarto. Cada encontro tinha um tema. O primeiro: “O Estatuto taí. Só falta cumprir”. E, depois, já que o Estatuto também foi aprovado e foi uma luta muito grande para aprovar este Estatuto, foi no tempo do governo Collor de Mello. Teve gente lá dentro que apoiou a luta nossa. E, aí, a gente continuou o trabalho, teve a equipe de rua e eu fui convidado para dar oficina no NAICA. No tempo era NAICA, mas agora é CRAS. (Júlio, março de 2015).

O processo de vivência dos educadores sociais oriundos dos movimentos permitiu que os primeiros fossem agregando, na prática, as atividades inerentes à função. Nesse sentido reside a riqueza da educação social de rua, pois requer ações imediatas, surgidas pelas necessidades emergentes dos educandos, que nem sempre estão ao alcance individual do educador e que, portanto, o faz dialogar com outras profissões e com outras instâncias de poder. Assim, o fazer dos educadores sociais de rua os encaminhou para construir o atendimento em rede, até então inexistente:

Não. O Movimento não. A minha empresa para qual eu trabalhava como educador não tinha. Porque era movimento social, não tinha essa rede. Então, tudo era pedindo. Ou seja, se a gente na rua encontrava um menino com doença venérea, aí, nós educadores tínhamos que sair pedindo, de ambulatório em ambulatório, o atendimento. Botava o menino debaixo do braço, saía no mundo. Dois ficava na rua e um saía com o menino para caçar

atendimento. Se a gente achava um menino precisando de uma cirurgia, tinha levado uma facada, um corte, aí, nos botava debaixo do braço e saía pedindo. Pedindo mesmo. Batendo de clínica em clínica, de hospital em hospital. Se identificava que era educador, que tinha localizado esse menino que estava precisando fazer uma cirurgia, um corte. Então, essa empresa para qual eu trabalhava que era o MNMMR, não tinha rede. Eram os educadores que tinha que conseguir e os supervisores... Que tinha que sair no mundo caçando atendimento. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Diante da complexidade da situação em Teresina, o Movimento criou seu projeto local, denominado Pé de Moleque: “[...] Mais tarde, o Movimento começou a se expandir, começou a criar outros projetos, inclusive o Projeto Pé de Moleque e outros projeto.” (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Consultando o *site* do MNMMR em Teresina, agregamos as seguintes informações sobre o projeto citado:

O Pé de Moleque iniciou em 1993 como uma experiência alternativa, projeto do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, comissão Piauí, com oficinas de teatro de boneco, serigrafia, dança, capoeira e circo. Acontece que a oficina de circo sobressaiu e, depois do rompimento com o *Seccour Catolic*, da França, houve uma baixa muito grande no Pé de Moleque. No entanto, os jovens continuaram em condições bem precárias e, em 2005, tornou-se escola social de circo. (MOVIMENTO..., 2014).

Além das atividades circenses, o Projeto realizava outras atividades, como rodas de diálogo, encontros lúdicos de meninos e de meninas, formação de educadores, participações em conselhos em fóruns etc. O Projeto define sua função pedagógica como de transformação social, entrecruzando entre educação, arte e direitos humanos, tendo por foco a organização de meninos e de meninas. Nesse sentido, o Movimento, de uma forma geral, funcionou também como formador de educadores sociais de rua, que depois foram atuar em outras instâncias, sendo ele referência para o trabalho desse profissional.

E voltando, em relação às crianças e adolescentes, através desse trabalho, o reconhecimento do Movimento, a gente abriu o leque aqui em Teresina. Por exemplo, o Ananias foi trabalhar na Pastoral do Menor. O Wilson, que era do Movimento, também foi trabalhar na Pastoral do Menor. O Arimateia Nazareno continuou no Movimento e também foi trabalhar na Prefeitura, como educador de rua, ele, que era um menino que era dos carvoeiros, que fazia carvão. Teve o Renato, várias pessoas que foram trabalhar nas Secretarias e tiveram êxito, tudo através do Movimento. (Júlio, março de 2014).

A atuação do Movimento por meio do Projeto conseguiu desenvolver ações educativas, articulando-se com ONGs internacionais, como a Cáritas Francesa e a instituição holandesa Terra dos Homens, e constituindo a Escola de Circo (JORNAL MEIO NORTE, 1996). Ao dar ao trabalho com o circo uma dimensão social, podemos dizer que houve uma experimentação de mais uma área de atuação educativa, mas não escolar, para a atuação de educadores, que proporcionou a demanda por educadores circenses. Percebemos nesse fato também um movimento interessante, em que a sociedade vai produzindo novos espaços educativos ou, ao menos, dando uma dimensão educativa para atividades ocupacionais não pensadas para essa finalidade. Essas absorvem elementos da educação formal, o que vemos pela própria denominação que se deu à atividade: escola de circo, com seus respectivos “professores”, concebidos como educadores, uma vez que integram ao seu fazer outras dimensões além da reprodução de conhecimentos.

Juntamente com os educadores sociais de rua egressos da Igreja, egressos do MNMMR vão formar o grupo que será, depois, arregimentado pelo poder público.

6.5 Projetos ligados à Igreja Católica e as parcerias com o poder público municipal

É interessante tecermos algumas considerações sobre os projetos desenvolvidos pela Igreja Católica para a área da criança e do adolescente. A primeira diz respeito ao prestígio da Igreja junto à sociedade teresinense. Como exemplo, no episódio conhecido como “carrocinhas de crianças”, o arcebispo de Teresina aparece na Ata do Conselho Tutelar como uma das autoridades capazes de intervir na situação. Nas atas do Conselho Tutelar, encontramos referências a esse fato. Na ata da reunião do I Conselho Tutelar de Teresina, do dia 06/05/1999, encontramos o seguinte registro no terceiro ponto de pauta:

Situação dos adolescentes que são acompanhados pelos educadores sociais no centro da cidade e que estão sendo desrespeitados pela polícia, que os recolhe indiscriminadamente. Ficou decidido pelo Conselho Tutelar que serão feitas reuniões com o programa Vem para casa, criança para avaliar a situação, elaborar e encaminhar ao Centro de Defesa João de Barro e também ao Ministério Público e ao Arcebispo de Teresina, Dom Miguel Felon Câmara, como chefe maior da Igreja e parceiro do “Projeto Vem para casa, criança”, como forma de coibir a ação da polícia. (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 1999).

Um ponto curioso em relação ao trabalho socioeducativo que se delimitava em Teresina é o de que ele teve mais identidade com o poder público municipal do que com o

estadual. Isso, em parte, deve-se ao fato de, entre os anos de 1980 e de 2000, as administrações municipais terem logrado mais êxitos do que as estaduais, criando-se uma imagem de que os serviços prestados pela Prefeitura Municipal de Teresina seriam de melhor qualidade do que os do Estado. Com relação à educação social de rua, isso não fugiu à regra. Outro motivo diz respeito à credibilidade dada à ASA, órgão ligado à Igreja Católica. A Igreja construiu um *know-how* no atendimento da criança e do adolescente nas ruas, que, como já discutimos, por razões históricas, aos poucos foi transpondo para o poder municipal, mesmo antes da municipalização dos serviços de atendimento à criança, preconizada pela Constituição Federal de 1988.

Como parcerias do poder público municipal com a Igreja constam diversos projetos, tanto para atendimento em meio fechado como em meio aberto. No período em estudo, destacaram-se a Escola Aberta, a Casa de Zabelê e o Projeto Periferia.

Com relação ao Projeto Periferia, encontramos as seguintes referências nos depoimentos dos educadores sociais de rua:

Era um projeto que era financiado por um órgão internacional, para trabalhar com crianças de baixa renda da periferia, por isso o nome Projeto Periferia. Eram educadores que iriam dar a parte de complementação dos estudos. (Romualdo, outubro de 2014).

Convém destacar a importância desse projeto em sua contribuição para a constituição do fazer do educador social de rua, já que, ao longo de sua vigência, a função se iniciou e evoluiu, rumo à profissionalização, à proporção em que foram se mantendo convênios com o poder público municipal. A experiência do Projeto serviu, também, de base para a instituição do Serviço de Educação de Rua, assumido, mais tarde, pela Prefeitura Municipal de Teresina.

Segundo o documentário “Projeto Periferia – 10 anos”, desde 1986, a Arquidiocese de Teresina realiza um trabalho de ação integrada entre a Pastoral do Menor, a Pastoral da Saúde e a Pastoral dos Direitos Humanos, o que convergiu, em 1987, no Projeto Periferia. Este projeto partiu do reconhecimento de que as crianças nas ruas retratavam a miséria dos migrantes, vindos das cidades do interior do Piauí para a capital, na qual as crianças e os adolescentes eram mais vulneráveis. O Projeto tinha por pretensão resgatar a dignidade de vida de crianças e de jovens, assegurando a cidadania como direito do segmento. Para isso, buscava ir ao encontro da criança de rua onde ela se encontrasse, ou nas ruas ou nas comunidades periféricas. Vemos, então, uma visão de infância e de juventude diferente das

presentes nas políticas oficiais e na propagada pelos meios de comunicação social (PROJETO PERIFERIA – 10 ANOS, 1997).

Assim, o Projeto se propunha a desenvolver ações de cunho educativo e de geração de renda (fábrica de picolés, padarias, hortas etc.), como forma de oferecer opções para que as crianças não fossem para a rua. Do ponto de vista educativo, centrava suas ações tanto na instrução como, principalmente, na conscientização, no sentido de as crianças reconhecerem seus direitos e para que a sociedade reconhecesse sua responsabilidade social. A concepção de educação imbricada nesse trabalho era de educação como forma de transformação social, baseada na metodologia social e tendo como agentes, primeiro, educadores voluntários, ligados às comunidades, e, depois, contratados pela Prefeitura Municipal de Teresina, sob a gerência da ASA (PROJETO PERIFERIA – 10 ANOS, 1997).

Chama-nos atenção o fato de que, assim como observamos com relação aos movimentos sociais, esse processo, que, antes, na ocasião em que a sociedade teresinense se viu surpreendida pela presença numerosa de crianças nas ruas, encaminhava-se para um processo civilizatório, vai se organizando no sentido de se caracterizar como uma intervenção pedagógica, intencional e sistematizada. Constatamos, por meio de impressos (*folders*) do período em estudo, a preocupação da Pastoral do Menor, indícios de que a instituição possuía um arcabouço teórico e técnico capaz de dar suporte à proposta educativa contida nas ações desenvolvidas, na mesma proporção em que os agentes de pastoral passam a ser concebidos como educadores. Em um desses impressos encontramos a seguinte informação: “Para que o resultado das ações coordenadas pela Pastoral do Menor obtenha êxito há o cuidado com a formação técnico-pedagógica contínua dos educadores, o que é feito através de assessoria permanente na sua formação pedagógica e social [...]” (PROJETO PERIFERIA, 1997).

Assim, do ponto educativo, o Projeto, ao visar desenvolver a consciência crítica nos educandos, compreendia a educação dentro de um contexto mais amplo e a formação pedagógica como uma ferramenta para alcançar essa finalidade. Nessa perspectiva, o leque foi ampliado com as escolas alternativas e com a educação de jovens e de adultos, além do trabalho educativo nas ruas. Com essa ampliação dos projetos, foram desenvolvidas parcerias, não só com as paróquias nas comunidades, mas com as secretarias municipais, como a SEMEC e a SEMCAD, a partir das quais começa a se organizar o atendimento em rede. Esse processo de formação de parcerias está presente no depoimento abaixo:

Bom, passou o tempo e a problemática ficou mais complexa, e, por final da década de 80, na primeira gestão, me parece que do prefeito Francisco

Gerardo, a ASA estabeleceu uma parceria, mediada pelo UNICEF, na época, para fazer um trabalho articulado com a Prefeitura Municipal, tentando construir aí uma rede de atendimento a essas crianças e adolescentes. Então, aí, neste momento, a gente já teve a ampliação no número de educadores, que eram selecionados pela agora ASA, mas que eram também remunerados pela Prefeitura. Então nós tínhamos educadores de origem da Pastoral Social e educadores vinculados ao serviço público, mas a gestão era da ASA. E tivemos a parte formativa dada pelo Projeto Axé, de Salvador. (Romualdo, outubro de 2014).

A partir do documentário supracitado, é possível percebermos, nas ações do Projeto Periferia, a construção de uma proposta educativa mais consistente, centrada na promoção humana, social e religiosa, em que há um agente, um conjunto de conteúdos a serem processados, um alvo dessa educação, chamado de educando, e uma metodologia, baseada no diálogo e no estabelecimento de laços de confiança. Nesse formato, cabe aos educadores sociais alcançar as crianças e os jovens e desenvolver neles a sociabilidade e a prática de um convívio respeitoso (PROJETO PERIFERIA – 10 ANOS, 1997). Esse modelo de educação foi se organizando mais ainda, na proporção em que teve que se adequar às exigências burocráticas do poder público.

O fato de haver, a partir desse ponto, remuneração dá aos educadores sociais de *status* não apenas de voluntário, mas de alguém que realiza uma função e que, portanto, precisaria atender a uma série de obrigações e buscar a realização de um trabalho mais estruturado. Cabe-nos também dizer que, nessa época, a Prefeitura Municipal de Teresina obteve reconhecimento nacional e internacional devido a programas voltados para a urbanização da cidade, aliada à geração de renda e à educação. Um desses projetos era o Vila Bairro. Em seu testemunho, Romualdo se refere a esse projeto e a suas relações com outras ações:

Um projeto que tinha ganhado renome nacional e internacional, e, como ele era uma referência a nível de Nordeste, nós fomos submetidos a um processo de formação, tanto aqui em Teresina como em Salvador, para assimilar e desenvolver a proposta pedagógica do Projeto Axé. Nesta época, surgiu um órgão de fomento da ação, que foi o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Este banco, em parceria com a Prefeitura, tinha um viés social, e este viés social, na época, foi direcionado, voltado para crianças e o adolescente. O projeto guarda-chuva era o chamado Vila Bairro, na época, implantado aqui pelo prefeito Firmino Filho. Foi um projeto que ganhou também conhecimento internacional, prêmio nacional pela política de transformar vilas em bairros, e o viés social dele era direcionado para crianças e o adolescente. Foi quando foi criada a Casa de Zabelê, para meninas. E quem coordenava este projeto, na época, era a doutora Iolanda Sá, que era a representante oficial do Banco aqui para os aspectos sociais. (Romualdo, outubro de 2014).

Vemos, então, como o trabalho da educação de rua vai sendo assumido pela PMT. Esse trânsito do trabalho do educador entre o MNMMR, a Igreja e a PMT fica muito bem ilustrada pelo depoimento de Júlio, conservando, inicialmente, o caráter do serviço desenvolvido pelo Projeto Periferia:

Depois é que foi para a Pastoral. E eu também fui convidado para a SEMCAD, que agora é SEMTCAS, fui convidado para fazer um trabalho de educador social de rua, trabalhar com os meninos na Praça da Bandeira (Júlio, março de 2015).

Quando da seleção dos educadores para os quadros da Prefeitura, inicia-se um processo em que novos perfis de educadores vão se agregar aos existentes, passando a existir um grupo de universitários e de outros profissionais, que não necessariamente tem ligação com a Igreja ou com os movimentos sociais.

Através desta seleção que eu também fui trabalhar como educador social de rua. Para mim também foi bom. Uma coisa que a gente também viveu, passou e depois terminamos sendo educador. E facilitou muito no trabalho da equipe de rua, que a gente sabe que para abordar a criança e o adolescente, neste tempo, não era muito bom. Eles tinham medo de conversar com a gente, de desabafar com a gente. (Júlio, março de 2015).

Não tinha essa vinculação com a Igreja Católica. Eram outras motivações que levaram eles para o espaço da rua. Tem que ver isso em cada um. Eles tinham outras motivações. (Francimauro, outubro de 2014).

É também nesse contexto que o poder público assume a educação social de rua. Abre-se outro leque de atuação dos educadores com a implantação dos conselhos de direitos, previstos na legislação.

Bom, depois disso consolidado, assim, esse embrião de rede de atendimento, a Prefeitura resolveu criar uma pasta específica para tratar deste assunto, que foi a Secretaria da Criança e do Adolescente. Definitivamente, a Prefeitura sinalizou com uma sensibilidade quando ela cria, na sua estrutura governamental, um setor especializado para tratar deste assunto. Quem assumia, na época, foi Miriam Portela, que foi a secretária municipal. Com a gestão da Dra. Miriam Portela, foi dado um impulso muito grande na implantação e instalação dos Conselhos, tanto os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente como o Conselho Tutelar. E nós tivemos a oportunidade, juntamente com a Dra. Miriam, de participar deste processo de implantação, foi quando fui convidado pela Prefeitura para deixar a parte de assessoria da ASA e assumir a direção do Departamento de Proteção da Criança e do Adolescente em Teresina, que era o setor desta secretaria que

era responsável pela implementação das ações de atendimento à criança e ao adolescente. (Romualdo, outubro de 2014).

Posto isso, cabe-nos destacar também, nesse processo de construção de educadores sociais de rua, o papel dos conselhos de direitos, uma vez que eles tanto denunciavam situações de abuso contra crianças e adolescente como também apresentavam propostas de intervenção, o que contribuiu para definir o fazer dos educadores em seu cotidiano.

Após revisarmos as ações desenvolvidas pelo poder público, podemos tecer algumas considerações. Primeiro, entendemos que as ações do Estado obedecem à legislação em vigor e que dependem da concepção de infância e de juventude que prevalece no contexto histórico ao qual elas respondem.

Em segundo lugar, no âmbito do poder público, as formas tradicionais de atendimento às crianças, realizadas de forma punitiva, correcionais, não aconteciam em ambientes abertos, mas em instituições. O atendimento em espaço aberto foi a contribuição da Igreja e dos movimentos sociais, que acabaram impingindo a ele feições de trabalho educativo.

Além disso, por força das pressões sociais, que conseguiram reverter reivindicações e demandas do segmento das crianças e dos adolescentes em legislação, lentamente o poder público começou a implantar ações, ainda com características assistenciais e repressivas.

Quanto ao trabalho desenvolvido por profissionais no âmbito do Estado, eram práticas não educativas, o que levou os educadores sociais engajados na Igreja e nos movimentos sociais a construir modelos opostos aos que tradicionalmente eram desenvolvidos. Em Teresina, nos anos 1990, esses modelos de atendimento entraram em conflito.

A sociedade civil cria alternativas de atendimentos por meio de projetos, em que os educadores sociais experimentam novas práticas identificadas com educação popular.

Nesse meio tempo, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) gerou uma nova função, a de conselheiro tutelar, que inicialmente é desenvolvida por educadores sociais. Nesse sentido, os Conselhos Tutelares, ao atuarem como órgãos de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, ajudaram também a forjar os educadores sociais como guardiões dos direitos das crianças e dos adolescentes nas ruas.

As práticas de educação desenvolvidas nos movimentos sociais e na Igreja, que serviram para dar formato ao trabalho do educador social de rua, vão sendo incorporadas pelo poder público, notadamente pela PMT. A partir daí, os educadores sociais de rua passam a ser funcionários públicos.

Essa situação toma novo rumo quando a legislação cria a figura do Agente de Proteção Social, cuja função está determinada na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

Uma nova possibilidade de atuação se abre com a constituição das redes de atendimento, levando os educadores sociais de rua a institucionalizarem suas rotinas e a se perceberem como categoria profissional, como veremos nas reflexões do capítulo VII.

CAPÍTULO VII

ENTRE O VIVIDO E O CONCEBIDO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE NOVOS AGENTES EDUCATIVOS EM TERESINA

Este capítulo visa compreender a constituição do corpo de conhecimentos específicos dos educadores sociais de rua, bem como a mobilização desses conhecimentos em seu campo de atuação. Nesse empreendimento, dois aspectos são cruciais: o reconhecimento do funcionamento de práticas educativas desenvolvidas à margem da escola e a valorização da vivência dos educadores sociais de rua como ponto de partida para construções teóricas sobre o tema.

Para tanto, teceremos algumas considerações preliminares. A primeira diz respeito à opção decorrente da metodologia da pesquisa, que nos levou a recorrer à memória dos educadores sociais de rua como fonte de informação. Utilizando o arcabouço teórico-metodológico da História Oral, temos a possibilidade de reconstruir esse campo da História da Educação, oculto nas produções acadêmicas da área, a partir do que foi vivenciado pelos seus agentes. Acolher as vivências dos educadores apresenta-se, assim, como uma alternativa à escuta do discurso oficial que silencia os educadores sociais e às leis e regulamentos que interdita sua fala (XAVIER, 2014). Temos, por outro lado, a vantagem de ao recorrer à memória dos educadores para reestabelecer uma totalidade sobre as práticas educativas, esfaceladas por estudos isolados, que se fazem, por exemplo, por meio de legislações.

Assim, ao focarmos nas trajetórias de pessoas concretas, postulamos perceber as dinâmicas que articulam as práticas pedagógicas e os projetos oficiais e sociais de intervenção na realidade política e social, e que estão imbuídas nas trajetórias dos educadores sociais de rua.

Ao apelar para a memória desses educadores, temos a possibilidade de, na busca da apreensão do real, preencher lacunas, uma vez que é próprio da História, como atividade intelectual, operar por discontinuidades, selecionando “[...] acontecimentos, conjunturas e modos de viver, para conhecer e explicar o que se passou.” (ALBERTI, 2005, p. 14). Na tentativa de romper com essas discontinuidades, buscamos a recuperação do que foi vivido, conforme foi concebido pelos sujeitos que vivenciaram a realidade das práticas educativas nas ruas de Teresina. Esse ato de recuperação constitui-se em um aspecto importante, uma vez que ao concebemos o mundo de maneira descontínua e, ao fazê-lo, procuramos resolver as contradições em forma de sínteses. Nesse jogo entre o vivido e o concebido, acompanhamos,

por meio de narrativas, as trajetórias de indivíduos que expressaram suas motivações, seus desejos e suas necessidades. Como as trajetórias individuais não se passam separadas da vida – social, política, econômica, religiosa –, é possível estabelecer uma lógica totalizadora que nos permita pensar em como se processou a educação em outros espaços que não a escola, instituição preferencialmente delegada para esse fim.

Parafraseando Alberti (2005), pensar a trajetória dos educadores sociais de rua é pensar em um filme, em que há cenários, cortes, edições e licenças poéticas, cuja produção é realizada pelas pessoas que o conceberam. Dessa forma, só é possível o vivido por meio do concebido. Chamamos a atenção para o fato de que, neste texto, estamos nos referindo à categoria vivência “[...] como uma unidade epistemológica atrelada à vida” (ALBERTI, 2005, p. 17). É da vivência concreta desses atores sociais, expressa por meio do seu olhar sobre as práticas educativas desenvolvidas nas ruas, que apreenderemos outras formas de educação. Acrescentamos que o que foi vivenciado deixa de ser vivência quando tomamos distância e observamos. Nesse processo, um ato contínuo se torna estático. E, no dizer da autora da qual tomamos referência, compreender é tornar a viver.

Então, empreendemos um esforço intelectual para apreender o que se passou, antevendo o concebido pelo grupo, por meio do que é expresso pelos educadores em particular. Ou seja, olhando para o indivíduo, sujeito comum que carrega todas as características de um grupo, compreendemos como as produções humanas exprimem o que foi vivido.

Assim, ao explorar as vivências dos educadores sociais de rua em Teresina, no final do século XX, apreendemos como, para além dos motivos estruturais e conjunturais do país, outro modo de educação foi se construindo. Dessa forma de educar, não nos falam as leis, mas as pessoas que as produziram, mesmo diante de suas contradições, seus desejos e suas tensões. São, então, tentativas de representar o real que buscamos na expressão das vivências dos educadores sociais.

E, se na educação escolar, objeto de múltiplas produções acadêmicas, podemos dizer que as falas de seus agentes são interdidas pelas leis, podemos inferir que no caso das modalidades educativas que acontecem fora dos sistemas escolares isso se dê com mais intensidade, dado ao fato de que elas ocorrem como “o lado oculto da lua” (CANÁRIO 2007). Daí torna-se mais imperativo ainda focar nas vivências dos indivíduos e nas suas trajetórias como uma maneira de colocar holofotes nesse campo pouco explorado nas ciências da educação.

É sobretudo importante retomar ao mote deste estudo, que pretendeu, entre outros, perscrutar na ação dos educadores sociais de rua o alargamento das formas escolares. Nesse sentido, é importante reafirmar o lugar ocupado pela educação escolarizada no século XX e, daí, fazermos ilações com o período entre as décadas finais deste século e o início do século XXI, recorte temporal deste estudo. Vamos encontrar o século XX, período em que a escola se tornou o lugar por excelência da socialização das novas gerações. Contraditoriamente, apesar de ser o século marcado pelo triunfo da escolarização, é necessário admitir também que a escola falhou.

Para Rui Canário (2007), durante o século XX, a escola oscilou entre a era das promessas e a era das incertezas. No início desse século, a era das promessas, quando era a ela atribuído o poder da mobilidade social, da promoção do desenvolvimento e da igualdade social e a era das incertezas. Nesse contexto triunfante, a forma escolar se desenvolveu como modo específico de socialização. A escola, como agência por excelência de educação, elevou-se acima de outros processos educativos ao eleger um local determinado, com tempos demarcados e normas específicas para que o fazer educativo ocorresse. A forma escolar passou a ser a referência de educação.

Mas ao findar do século, o malogro das promessas arremessou a escola na era das incertezas, como efeito do acréscimo de qualificações, de desigualdades e de sua precariedade, entre outros. Foi abalada no seu traço institucional mais marcante: a formação do bom cidadão exatamente em um momento em que a urbanização se tornava modo preponderante de vida nas sociedades industriais.

Assim, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o século XX consagrou o triunfo à forma escolar, a escola não foi capaz de cumprir o papel que lhe é mais caro: ser elemento de socialização para todos, aspecto percebido como crise da escola. No caso específico de Teresina, tal aspecto é destacado no depoimento dos educadores sociais de rua, como um dos motores da necessidade do desenvolvimento de outros espaços educativos. Assiste-se, assim, a outras formas de socialização que emergem das exigências da sociedade. Atravessadas pela forma escolar, múltiplas práticas de socialização despontaram.

Destacamos, aqui, que nos referimos às formas escolares do arcabouço conceitual desenvolvido por Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), quando apontam que o modo de socialização baseado na pedagogização das relações, na especificação de tempos e de espaços e na escrituração dos saberes se estendeu para outros espaços de relações sociais. Entretanto, isso não nos impede de admitir que as formas escolares, ao mesmo tempo em que atravessam outras relações, também eram atravessadas por elas. E isso implica dizer que

embora o modo escolar de socialização tenha sido predominante no século XX, não significa que ele utilize sempre as mesmas modalidades.

Dito isso, analisaremos, na vivência dos educadores sociais de rua, como eles constituíram uma prática educativa nas ruas, com relação à utilização do espaço, à gestão do tempo, à orientação das ações, às suas intenções, à sistematização de saberes e de assimilação de conhecimentos demandados nesse fazer. E, também, nesse processo, acima de tudo socializador, perceber quando uma ocupação rumo para tornar-se uma profissão.

7.1 A utilização do tempo e do espaço na rotina dos educadores sociais de rua

Se a forma escolar instituiu um tempo estandardizado, separado do ritmo da vida, para a ocorrência do ato de educar, é interessante observar como os educadores vivenciaram essa dimensão, explicitada nos depoimentos a seguir:

Bom, a rotina era a seguinte: De manhã cedo, a gente passava nas sedes para... Nas segundas-feiras, a gente fazia a mística e após a mística a gente descia para o centro da cidade, principalmente nas praças, e como que chama, assim, nos cruzamentos, nos semáforos, onde os meninos gostavam de se encontrar. As praças, devido às meninas, por causa da prostituição. E nos cruzamentos, os meninos por causa da mendicância. Então, as primeiras aproximações davam simplesmente pela presença cotidiana, sem nenhuma iniciativa de abordagem. Depois de eles notarem a presença constante da gente, começa-se a manter um certo diálogo informativo, de conhecimento, dos sujeitos que compõem o cenário da rua. Não só os meninos, os policiais, os empresários, os vendedores. Todos esses eram sujeitos do trabalho. Claro que o foco era os meninos, mas estes outros sujeitos acabavam também sendo aliados para manter a informação e o diálogo e a proteção das crianças. E, à noite, os meninos, geralmente aqueles que iam para os abrigos institucionais, a gente acompanhava; ou [acompanhava] os que permaneciam na rua porque estavam sob efeitos de substâncias, [e que] dormiam mesmo debaixo de lojas, ficavam durante a noite. No dia seguinte, a gente repetia esta mesma rotina até que chegassem as sextas-feiras. Nas sextas-feiras, a gente promovia algo diferente, como que uma partida de futebol, um passeio, alguma coisa que tirasse os meninos do cenário da rua, afim de que eles tivessem contato com outras realidades. Em momentos esporádicos, quando já havia a confiança deles, a gente fazia a mediação junto à família. As primeiras visitas familiares para que houvesse, então, os encaminhamentos para a internação, ou alguma atividade educativa, como o retorno à escola ou para alguma atividade profissionalizante. (Romualdo, outubro de 2014).

Podemos dizer que, nesse processo de educação, o uso do tempo se realiza de forma alongada e contínua, independentemente de sirenes e dos horários fixados para determinados conteúdos. Como se trata das primeiras experiências realizadas pelo agente de pastoral, já

com o nome de educador de rua, observamos a utilização do tempo ainda com demarcações naturais, ou seja, “pela manhã” e a “à noite”. Vemos o tempo trabalhado em outra dimensão, pois é imediato, não fracionado, mas usado em continuidade.

Se a divisão racional do tempo, descolado do ritmo do educando, pensado em função do conteúdo é característica das formas escolares, o tempo vivido pelos educadores na rua é o tempo da calma e da espera, do momento em que o educando percebe a presença do educador e suas intenções. Assim, ao pensar o tempo da educação fora da escola é ativado “o tempo da espera”, uma contradição em uma sociedade que tem pressa, uma vez que o “tempo é dinheiro” e cuja educação cobra resultados imediatos, devido a toda espécie de investimento nela empregado. Daí, o próprio educando estranhar a presença de novos agentes educativos na rua. Pensar no tempo nessa dimensão, estendida, um tempo do educando e não só do educador, proporciona a recuperação do sentido comunitário, coletivo da educação, na medida em que outros sujeitos compõem o cenário da rua, não só os meninos, mas policiais, empresários, vendedores também participam desse processo e em que os objetivos a serem atendidos não são cronometrados pelos relógios. Um aspecto da educação deixado para traz pelas sociedades industrializadas.

Diferente do que acontece na forma escolar, o tempo da educação nas ruas não é organizado só por turnos, mas por períodos mais longos, que podem durar dias ou semanas, em que prevalece a paciência pedagógica. Assim, como há o recreio, há um marcador de tempo: as sextas-feiras. Como “[...] a forma escolar se relacionada também com outras esferas da vida humana e mantém, portanto, uma relação com a totalidade sócio-histórica” (TOMMASELLI, 2009, p. 2), é compreensível que a educação de rua, em maior ou menor grau, aproveite-se das formas escolares em seus fazeres. Assim, na vivência dos educadores remetem a um planejamento na gestão do tempo, de forma a haver uma rotina, uma vez que mais este depoimento aponta para isso:

Nossa rotina era o seguinte: a gente trabalhava de segunda a sexta, às vezes, no final de semana, quando se fazia necessário, mas não era o normal. De segunda a sexta, das 7h às 11h30h, das duas às cinco e meia era o normal, às vezes estendia mais, dependendo da necessidade. O processo era: a gente chegava na rua, já tinha os locais específicos dentro do processo, não era aleatório. Havia os locais onde a gente já tinha como ponto de referência com os adolescentes. Dias a gente ficava com coisas não programadas, só para ouvi-los, mas dentro desta audição que a gente fazia com eles, formatavam-se atividades e ali ia se construindo conhecimentos, visão de vida, história de vida dos meninos e tal e essa era nossa prática até a gente poder elaborar com o menino um projeto de saída da rua. (Aloísio, março de 2015).

Podemos observar, também, que os educadores concebem um objetivo a ser alcançado, pois há uma expectativa de se desenvolver determinados comportamentos, mas não em um tempo estipulado em meses, bimestres, semestres, mas em longo prazo, pois se concretiza com a construção de conhecimentos e de novas visões de vida, em uma elaboração conjunta, educador e educando, de projetos pessoais de vida (sair das ruas). Essa dimensão coletiva da educação, em que projetos individuais e de vida se encontram com o objetivo educacional, perdido pela escola, foi possível ser reabilitada pela experiência de educar nas ruas.

Outro aspecto que se destaca, em se tratando da organização do tempo escolar, é que há no calendário momentos festivos, de aproveitamento do ócio. Ao elaborar a gestão do tempo nas práticas de educação nas ruas, o tempo do lazer e do ócio, no seu sentido positivo, aparece nas duas narrativas, quando se trata das sextas-feiras. Há, então, um espaço para o lúdico, com assim o era nas sociedades tradicionais: “Nas sextas-feiras, a gente promovia algo diferente, como que uma partida de futebol, um passeio, alguma coisa que tirasse os meninos do cenário da rua, a fim de que eles tivessem contato com outras realidades.” (Romualdo, outubro de 2014).

Imagem 8 – Momento de lazer com os educandos



Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente. Sem indicação de data.

Os dois depoimentos deixam escapar o objetivo maior que mediava as práticas de educação nas ruas: a elaboração do projeto de saída das ruas. Nas narrativas de suas vivências de educação nas ruas, essa informação aparece como uma síntese capaz de fazer os educadores expressarem de forma editada as dificuldades e os percalços para atingi-lo.

Decorrentes da gestão do tempo, o trabalho dos educadores sociais nas ruas subverte outra lógica em que se assenta a forma escolar: o respeito ao ritmo de aprendizagem dos educandos. Enquanto a forma escolar, ao primar por um saber escriturário, estabeleceu um ritmo uniforme à aprendizagem para grupos inteiros, organizados em classes, a educação nas ruas, ao primar também pelas formas orais de trocas de saberes e de conhecimentos, respeita o ritmo e a experiência dos educandos. Isso não quer dizer, porém, que a educação nas ruas não fizesse uso das formas escritas, mas não eram as mais importantes.

Assim, podemos dizer que ao, gestar o tempo, gestam-se também as metodologias, com suas técnicas, cuja pedagogia, embora pudesse ser improvisada, não era necessariamente espontânea, havendo um processo de planejamento dos fazeres. Se a forma de gestão toma contornos mais alargados, de respeito ao ritmo dos educandos, em um encontro entre o tempo de ensinar e o tempo de aprender outras “técnicas” de educação também se sobressaem e se impõem na vivência da educação na rua. Sem a pressão da quebra do tempo causada pelas sirenes que determinam as aulas, ao invés da chamada, momento em que na maioria das vezes cada educando se transforma em um número, é o educador que tem que se fazer presente, ser notado e fazer parte da vida do educando “pela presença cotidiana”.

Nisso também reside uma característica peculiar à educação nas ruas, realizada em meio aberto: a adesão voluntária do educando, levado mais pela curiosidade do que pela obrigatoriedade que prevalece na escola e que dá um tom enfadonho às aulas.

A partir da presença do educador no cotidiano do educando, aguçada pela curiosidade, é que se pode falar na “técnica” da abordagem:

Na maioria das vezes, nas primeiras abordagens, tínhamos que estabelecer uma relação de confiança e de respeito. Eles tinham que ver os educadores sociais de rua como pessoas que poderiam ajudar eles a sair daquela situação. Mas isso demorava muito, demora dias para a gente estabelecer essa confiança com eles. Até que a gente conseguia, quando a gente conseguia isso, quando eles viam a gente como alguém que poderia ajudar eles, aí, eles davam os dados corretos. Era aí que, depois de um tempo, a gente chegava *na* família desta criança, e a assistente social, é claro, descobria toda a situação familiar, social daquela criança. Aí é que era revelado o retrato, com a visita domiciliar desta criança, o porquê, o que motivou esta criança ir para o espaço da rua. Então, nesta abordagem, é que

se davam as atividades que eram feitas com as crianças. Atividades pedagógicas no próprio espaço da rua. (Francimauro, outubro de 2014).

O objetivo final era atingido na proporção em que se construíam projetos de vida, que passavam pela saída da rua. Assim, no decorrer do tempo necessário para se atingir essa finalidade, é que eram mobilizadas, além da abordagem, outras técnicas, como observação, conversas e posteriores encaminhamentos:

Então, a gente ia para a rua de manhãzinha cedo. Observava todas as rotinas dos meninos. Buscava-se uma aproximação... Muito leve, muito devagar. Conseguindo essa aproximação, a gente ia, fazia um levantamento, que era a conversa. Tentar tirar do menino as suas questões. Posterior a isso, a gente levava essas questões dos adolescentes para a sede. E, aí, sim, a gente buscava com a equipe toda, os encaminhamentos. Depois a gente voltava para a rua para... Tentar convencer esses meninos a aceitar esses encaminhamentos. Era mais o difícil. Porque vamos aos extremos: convencer uma menina prostituta da Praça da Bandeira a não mais se prostituir, mas sair. Ir para uma casa de atendimento chamada Casa Maria Menina, que lá ela ia passar o dia, ia ter alimento, não ia mais se prostituir... (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Outra característica das formas escolares de educação reside na maneira como o espaço é concebido e utilizado: locais separados da vida, delimitados por muros, organizados dentro de uma racionalidade fabril, que ordena e classifica educandos por níveis de saberes ou de idade, de forma que se eduque e ensine mais pessoas em menos tempo, e com menos recursos gastos. Na rua, essa lógica de organização espacial se desestabiliza: um espaço não fixo, que segue o deslocamento dos educandos pela cidade e que também se estende, assim como o tempo. Variável, pode abarcar o espaço de uma praça, de um semáforo, de um mercado. Mas pode, também, estender-se até o local da casa dos alunos, que também se transforma em espaço de intervenção pedagógica.

Imagem 9 – Educadoras sociais de rua trabalhando na praça com um grupo de crianças



Fonte: Ação Social Arquidiocesana (ASA) – Documentário ASA 50 anos.

Assim, na divisão do espaço, a relação entre o número de educadores e educandos segue uma lógica diferente da escola. Em vez de salas, setores. Em vez de um professor, duplas de educadores:

Tínhamos setor que tinha 14 crianças, tínhamos setor que tinha 16 crianças, setor com sete crianças, setor com 15. Setor que tinha 30 crianças. Isso variava muito. Porque também a dupla de educadores, por exemplo, nós passávamos um ano num setor, mas no outro ano mudávamos. Era rotativo. (Francimauro, outubro de 2014).

À noite, eram quatro duplas. Aí, durante o dia, eram divididos por área no centro. O Mercado Central era uma dupla. A [praça] Pedro II era outra, Praça Saraiva era outra e Frei Serafim era outra. Então, eram quatro duplas no Centro durante o dia. Então, eram oito mais 12. Aí, tinha... Acho que era mais ou menos isso. Acho que não chegava a ter 20, não. Talvez, no máximo, fossem a 20. Porque, aí, contava na época era uma equipe completa. Tinha um monitor para cada dupla. Então, para cada dupla tinha um... monitor. Do início, era a Sônia, o Ariosto, a Marfisa... (Lady, março de 2015).

Podemos perceber, então, que a vivência dos educadores na rua ajudou a romper invariantes organizacionais das formas escolares: modos de gestão do tempo, organização do espaço, e divisão dos grupos de educandos. E, embora estejamos tratando do final do século XX, em que o espaço da escola estava sacralizado, hermeticamente fechado, impermeável, os

educadores sociais de rua quebram os limites físicos de sua atuação, indo das ruas até a casa dos educandos e, dessa, à escola e às outras instituições.

Imagem 10 – Dupla de educadores sociais de rua atuando na área de Mercado Central de Teresina



Fonte: Imagem capturada do vídeo: Projeto Periferia 10 anos. Disponível em <http://youtube.com>

Se a vivência dos educadores sociais de rua nos aponta para a desnaturalização da escolarização como forma preponderante de educação, ao mostrar a possibilidade de outras formas dela ocorrer como mediação social, ao mesmo tempo nos mostra que têm como referência as formas escolares, pois há sistematização nesses fazeres. Nesse ponto, chamamos a atenção para paradoxo destacado por Canário (2007): o fato de que a progressiva escolarização das sociedades modernas leva a coincidir educação e escola, desvalorizando outras formas comunitárias de educação. Essas, de certa forma, são resgatadas pela prática dos educadores sociais exatamente porque a escola falhou.

Concordamos com Canário (2007) quando ele afirma que a descoberta e a visibilidade de práticas de educação não formal são contrerrâneas do que foi denominado como crise da escola. Para o autor, essa situação de “crise” foi diagnosticada a partir dos anos de 1970 e se

relacionou com o movimento de educação permanente. Se, por um lado, a visibilidade de práticas de educação não formal coincide com as críticas direcionadas à escola formal, isso não quer dizer que as duas formas de educar sejam excludentes, mas, ao contrário, as duas podem se beneficiar mutuamente. Tanto a educação realizada nas ruas pode aproveitar todo um *modus operandi* desenvolvido nas formas escolares como a escola pode se reinventar a partir de outras possibilidades de educação.

7.2 Saberes e conhecimentos na vivência dos educadores sociais de rua

Outra questão que se impõe é discutir por quais saberes o resgate dessas formas de educação demandam. Vimos, pelos testemunhos, que educar no espaço da rua demanda saber observar, saber abordar, saber ouvir, saber convencer, saber dialogar, saber intervir e saber realizar mediação social e cultural. Pela vivência dos educadores sociais de rua, abstraímos que educar nos espaços de ruas, praças, mercados e semáforos, em meios a outros atores, além dos educadores e do educandos, em um processo original de socialização, requer saberes da experiência, mas também requer saberes oriundos de conhecimentos sistematizados. Atuações em espaços e tempos mais longos e contínuos, que demandam alguns outros saberes produzidos pelos educadores, como o deslocamento até a família. Nisso, conseguem ser mais eficientes do que a escola, pois o encontro se dá em ambiente concreto, plausível, não somente durante as reuniões de pais e mestres. Destoa, então, da tendência à ritualização dos encontros que ocorrem no ambiente escolar.

Imagem 11 – Visita às famílias dos adolescentes atendidos pelo Serviço de Educação de Rua



Fonte: Arquivos da Ação Social Arquidiocesana. Sem data

Com o desenrolar dos anos, a prática dos educadores rompe os muros e as barreiras, chegando até a escola. Em um movimento interessante, em que a forma escolar retorna ao seu lugar de origem, numa relação nem sempre amistosa.

Ao realizar tal movimento, insere uma nova competência ao fazer educacional: o diálogo interinstitucional, pois além da família e da escola, medeia também relações, como conselho de direitos e instituições de saúde.

Nesse momento, o fazer do educador social se estabelece em uma zona fronteira, entre outros, com o Serviço Social, como nos chama a atenção Arimateia Nazareno: “Tem que puxar alguma coisa para a questão do Serviço Social [...]”.

Agregam-se, ainda, ao corpo de conhecimentos dos educadores sociais de rua, a capacidade de mobilização, extrapolando aquilo que não entra no campo de atuação da docência. Percebemos essa capacidade de mobilização presente na vivência dos educadores no momento em que eles são capazes de interferir nas políticas públicas municipais, forçando a criação de projetos sociais surgidos das demandas oriundas das ruas. O exemplo emblemático dessa atuação foi a criação da Ação Cidadã, formada por três pilares para a saída

dos adolescentes das ruas: Casa de Zabelê, Nau Cidadã e Casa de Metara, medida resultante da mobilização dos educadores sociais de rua:

Então, era assim: quando a gente conseguia conquistar uma coisa dentro da Prefeitura, nós íamos buscar o próximo. E eram os educadores de rua nessa época, os chamados educadores de sociais de rua que provocavam essa discussão, que provocava essa criação. A gente ia até o Prefeito, até o Secretário e dizia: “Olha, é extremamente necessário termos uma casa para mulheres”. E a criaram a Zabelê. “Mas nós precisamos de uma casa no Centro, assim, assim, assim. E nós não sabemos como, mas precisam”. E, aí, criaram a Casa de Metara. Mas os meninos precisam de um atendimento educacional diferenciado. Eles nunca foram para o colégio. Eles não podem voltar direto para o colégio. Eles precisam de uma casa assim, assim. E, aí, foi criada a Nau Cidadã. Então, a importância dos educadores de rua nessa época, aquela primeira equipe, foi extremamente importante. Foi ela que mudou toda a visão de atendimento em Teresina, para os adolescentes. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Vimos, assim, que a experiência de educação nas ruas proporcionou a interação entre instituições e a execução de políticas de atendimento à infância, voltadas para as reais necessidades do segmento da infância e da juventude.

7.3 A formação e os fazeres dos educadores sociais de rua

Entender como se deu a formação para a realização dos fazeres do educador social nos encaminha também para a questão da profissionalização desses atores, ou seja, possibilita-nos perceber como o fazer dos educadores sociais de rua vai se transformando de ocupação para um fazer mais profissional. Disso, podemos inferir que foi o processo de formação que deu consciência de categoria profissional aos educadores sociais de rua.

Cabe destacar que, como ocupação, a função do educador social de rua era inexistente, por isso os saberes, as competências e as habilidades dos primeiros grupos educadores vão se construindo na prática: “A gente ia para a rua, esses três educadores, sem nenhum aval, sem o aval de ninguém. O aval que nós tínhamos era do Movimento dos Meninos de Rua.” (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Mas esse fazer, baseado na empiria, demanda por saberes e conhecimentos sistematizados, levando os educadores a um processo de formação. Então, na constituição do corpo de conhecimentos dessa ocupação, os intercâmbios e as formações se fizeram presentes, e dada a natureza interdisciplinar do fazer, pega de empréstimo os saberes produzidos pelo próprio educador, por instituições afins e pela academia.

A partir das próprias leituras que a gente fazia, eu gostava muito de Filosofia, Filosofia em geral, não tinha muito a metodologia, de como utilizar isso, a gente iniciou fazendo um curso com o Axé. [...] A gente fez um curso preparatório com o Axé, da Bahia, um grupo de educadores ligados ao grupo de lá e eles vieram para cá e deram um treinamento e a partir daí a gente foi para a rua, usando a metodologia mesmo do [Projeto] Axé, que era... levando em consideração vários educadores em nível nacional como Paulo Freire e outros mais. (Aloísio, março de 2015).

Nessa época, o Movimento já tinha uma base mais forte, então, quem dava esses cursos era o Projeto Axé, de Salvador. Era o Axé de Salvador. Era a única equipe no Nordeste que tinha essa condição, esse preparo para fazer esse trabalho. Fazia, acho, que no Brasil todo. Então, era a equipe do Projeto Axé que vinha, ficava uma semana, depois mais seis meses, mais quatro meses. Vinha, ficava mais uma semana e, assim, até terminar o curso. Fora isso, eu participei de outros cursos complementares em outros estados, em São Luís, em São Paulo. Me preparava para me tornar educador. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Bom, como eu já tinha colocado no primeiro momento, a gente teve essa capacitação, né? Nós fomos capacitados, a gente teve vários momentos com a própria equipe, com essa equipe do Projeto Axé, e com a própria equipe da Prefeitura, da SEMCAD e da ASA. A gente teve aqui essas formações com aquela equipe. (Lady, março de 2015).

Uma vez que a educação social de rua, em sua trajetória, não se caracteriza pela informalidade e nem por espontaneísmo, houve processos formativos que perpassaram o fazer dos educadores sociais de rua, norteados pela experiência local e por outras, regionais. Nesse sentido, podemos dizer que há uma “pedagogia” na ação dos educadores sociais de rua e que, embora tenha nascido das necessidades práticas, aos poucos foi compondo um corpo de conhecimentos (teórico e prático), a ser assimilado e transmitido por meio de capacitações ou de socialização entre os pares. Nesse particular, percebemos, também, a mediação das formas escolares na constituição da educação social de rua, pois se não são formas escolares puras, são por elas atravessadas ao se valerem, também, de um sistema de transmissão de conhecimentos. Inserem-se, por isso, na categoria de educação não formal.

Com a posterior continuidade da ocupação de educador social de rua, aumentou a demanda por conhecimentos cada vez mais específicos, adquiridos por meio das formações. Esses saberes e conhecimentos que orientavam o fazer dos educadores sociais foram frutos tanto de esforços individuais de compreensão do real como de formações, em um compasso em que teoria e prática se entrelaçavam:

Não é fácil. Se você não tiver um apoio pedagógico, uma equipe boa, que te prepare, que te leve para a sala de aula mesmo. E que faça esse *combate* [sic] entre a realidade e a faculdade, e a sala de aula, e a teoria e a prática... Sem

esse *combate* [sic] da teoria com a prática, não se torna educador. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Essa progressiva constituição de um corpo de conhecimentos contribuiu para a construção de uma identidade profissional que se estabeleceu na trajetória daqueles educadores. Percebemos que se constitui em um processo geral, que conecta situação real e tarefas a realizar (DUBAR, 2012, p. 358).

O trabalho realizado aparece como fonte de formação. É interessante destacar que o fazer dos educadores sociais de rua vai adquirindo *status* de profissão por meio de um processo de socialização que interliga educação, trabalho e carreira (DUBAR, 2012, p. 354). Assim:

Essa questão da profissionalização do educador social no nosso contexto só emerge já no final dos anos 90, quando o número de educadores já era bastante significativo e [havia] a presença deles nos espaços institucionais. Como não havia uma formação específica, geralmente, estes educadores eram selecionados de cursos universitários e da área de Ciências Sociais e Humanas. Então, esses educadores, que já vinham com uma formação superior para exercer a função, quando chegavam lá buscavam trabalhar uma identidade de profissionalização que não existia. Quem ajudou nesta reflexão, nesta consciência foi a professora Shara Jane, que começou a fazer um trabalho sobre educação social, inclusive que foi a tese de doutorado dela. Então, esta questão da profissionalização, ela emerge neste contexto a partir das discussões proporcionadas pela professora Shara Jane, que incentivou uma reflexão mais crítica da formação do educador, da profissionalização. (Romualdo, outubro de 2014).

No caso em estudo, a consciência do fazer profissional se alia à necessidade de formação. Assim, estudado como forma escolar, é preciso destacar que tal qual na escola, já não é qualquer pessoa que pode educar nas ruas, mas um profissional específico: o educador social de rua, que busca um reconhecimento para exercer sua prática. Então, se havia a organização do tempo e do espaço, emerge outro aspecto não aprofundado por Vincent, Lahire e Thin (2001), quando formularam o conceito de forma escolar que é a questão da metodologia. Nesse caso específico, ela é sistematizada a partir das condições objetivas, mas também das teorias:

Uma metodologia fundamentada na Pedagogia da Libertação, de Paulo Freire, era a Pedagogia do Desejo, era a Pedagogia do amor. Nós entrávamos dentro do setor, a dupla de educadores, primeiro com o olhar da observação. A gente observava o setor, toda a área geográfica do setor. A gente passava quatro horas por dia observando cada rua do setor, cada queto, cada praça, cada beco, cada rua, observando quem eram os atores que faziam parte

daquele território. E nós, como duplas de educadores, acabávamos sendo infiltrados como atores sociais dentro daquele território. Muitas vezes sendo observadores, mas, também, nós éramos observados por aquelas pessoas que já faziam do setor. (Francimauro, outubro de 2015).

É. Já sabia. Ia por conta. Os seminários, as palestras que eu participei ao longo desse pequeno tempo davam orientações nesse sentido. De como chegar na comunidade, de como evitar a questão do tráfico, a questão do uso de drogas. Então, eu sabia como entrar como me conduzir aos traficantes, aos usuários. Então, como eu tinha livre acesso, comecei a fazer esse trabalho por conta, né? (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Ao mesmo tempo, no espaço da rua, os educadores sociais se transformavam em figuras de referência, tanto para os adolescentes como para os outros atores que atuavam no mesmo espaço, processo que se construía quando adquiriam a confiança e o respeito dos atores da rua.

Na maioria das vezes, nas primeiras abordagens tínhamos que estabelecer uma relação de confiança e de respeito. Eles tinham que ver os educadores sociais de rua como pessoas que poderiam ajudar eles a sair daquela situação. Mas isso demorava muito, demora dias para a gente estabelecer essa confiança com eles. Até que a gente conseguia, quando a gente conseguia isso, quando eles viam a gente como alguém que poderia ajudar eles, aí eles davam os dados corretos. Era aí que, depois de um tempo, a gente chegava na família desta criança, e a assistente social, é claro, descobria toda a situação familiar, social daquela criança. Aí é que era revelado o retrato, com a visita domiciliar desta criança, o porquê, o que motivou esta criança ir para o espaço da rua. Então, nesta abordagem, é que se davam as atividades que eram feitas com as crianças. Atividades pedagógicas no próprio espaço da rua. (Francimauro, outubro de 2015).

Então, a construção do arcabouço metodológico que dá suporte ao fazer cotidiano dos educadores sociais de rua se processa em um contínuo contato entre a prática e a teoria, a experimentação e a reflexão das especificidades da situação de uma criança ao retrato de um segmento. Vimos, assim, as diretrizes metodológicas de Paulo Freire⁴⁷ aplicadas em situações concretas.

As expressões dessas vivências nos permitem definir a educação nas ruas como uma prática social em seu sentido mais pleno, pois engloba diversos aspectos da vida dos

⁴⁷ Encontramos uma publicação de Paulo Freire exclusivamente voltada para o educador social de rua: A obra “Educadores de rua, uma abordagem crítica: alternativa de atendimento aos meninos de rua”, de 1988, situa a problemática das crianças nas ruas como resultante do êxodo rural e da urbanização. Delineia a atuação do educador social de rua como processo educativo contínuo, crítico e reflexivo. Problematiza técnicas de abordagem, de atuação e de superação da situação. Conclama o educador social de rua a enxergar-se como parceiro dos educandos, visando a uma identidade de classe. Traça um perfil do educador de rua necessário para aquele contexto. (FREIRE, 1988).

educandos, que ocorre em espaços múltiplos, variáveis, que possuem um corpo de saberes e de conhecimentos e um agente com uma função a desempenhar.

7.4 A circularidade dos saberes e a mediação dos educadores sociais de rua

Se consideramos que os educadores sociais de rua constituíram um corpo de conhecimentos específicos, podemos dizer, também, que eles colaboraram para que esses saberes e conhecimentos circulassem entre as instituições e os agentes educativos. Assim, com a Ação Cidadã, foi criado o embrião de uma rede de atendimento para crianças e adolescentes em Teresina. Essa rede funcionou como um dos mecanismos de circularidades dos conhecimentos e da visão de mundos dos educadores sociais de rua. Cabe-nos ressaltar que essa circularidade já vinha se desenvolvendo na proporção em que entre os Movimentos Sociais e a Igreja realizavam interface entre seus membros, permitindo que ideias comuns circulassem entre estes entes. Interface que se amplia a partir das ações do Estado.

Na verdade, todo esse, esse, processo de, de... Eu que acho que o que fez foi se constituir uma ideia, pelo menos em se tratando de mim mesmo. Constituir uma ideia que eu já tinha. Elas se tornaram práticas, entendeu? Eu já tinha uma ideia de tratar as pessoas excluídas e marginalizadas de uma forma diferente. Eu tinha uma visão que as aquelas pessoas tinham pensamentos, tinham construído ideias e comportamentos, que a gente poderia conviver com aquilo de forma mais inclusiva e menos impositiva. [...] (Aloísio, março de 2015).

Formam, assim, uma rede de sociabilidade que estende seus saberes para outros espaços educativos:

Uma rede. E o educador estava dentro desta rede. Ele estava entrelaçado nestas três coisas. Era não era só mais um educador de rua. Ele era um educador de rua que estava dentro das unidades. Metara, Casa de Zabelê e Nau Cidadã. (Aloísio, março de 2015).

Como já destacamos neste texto, nos últimos decênios do século XX se percebe a impotência da escola diante dos múltiplos processos de socialização, a era das promessas não cumpridas, discutidas por Canário (2007). Então, embora se reconhecendo na escola a centralidade dos processos de socialização, há também uma percepção da existência de diferentes espaços educativos, explorados de maneira não formal e esses espaços vão gradativamente se aproximando da escola, questionando suas práticas, e, num movimento

dialético, nela se inserindo. Como exemplo disso é que no início do século XXI o Estado começou a discutir projetos e programas, como “Escola Aberta”, “Escola de Tempo Integral”, o “Saúde na Escola”, entre outros. Ações que, de certa forma, aproveitariam os saberes e os conhecimentos desenvolvidos pelos educadores sociais de rua.

Porque a gente não tinha uma amplitude dos conhecimentos. O que é que a gente fazia... Era um processo de troca de conhecimento. Com os meninos, com as instituições e com as ONG e OG que existiam ligadas a esse processo. O educador recebeu este nome de Educador Social justamente por causa disso. Porque não era um ser limitado só ao adolescente de rua, ou à criança de rua. Mas era um ser que deveria fazer um elo fazer um elo daquela situação com todos os movimentos sociais e institucionais que havia dentro do processo. Houve vários momentos que tivemos realmente que ir para a Universidade fazer discussões dentro da universidade, da Federal e da Estadual. Houve momentos que a gente teve que ir às escolas particulares. Houve momento que a gente teve que ir discutir com o Juiz, discutir com o Conselho Tutelar, com o Conselho Estadual, Municipal. Para dentro deste processo de discussão ir se criando... Este foi o momento da Ação Cidadã, que houve realmente uma alteração na situação da criança de rua àquela época, porque os movimentos de drogadição e exclusão eles continuam. A gente não interferiu muito nisso, porque isso é questão mais estrutural, maior. Mas, naquele momento, a gente conseguiu com estas três unidades interferir nas relações de meninos com a rua... (Aloísio, março de 2015).

Ainda assim, por outro lado, de forma contraditória, o não reconhecimento do papel do educador social:

Houve uma certa dicotomia na sociedade, porque alguns achavam maravilhoso a gente estar atendendo e ter vislumbrado aquela ideia e vieram, ajudaram, participaram. Muita gente se propôs a ajudar, a contribuir, outros não. (Aloísio, março de 2015).

Da mesma maneira, a escola também se assustou com a presença desse novo ator. Mas, na vivência dos educadores, as diferenças entre o educador de rua e o professor são bem definidas. Assim:

Porque, na verdade, os dois são educadores. Mas o educador tem um papel, que diria assim... Mais momentâneo do que o educador de escola, do que o professor. Por quê? Porque o educador de rua, ele trabalha as fundamentações naquele espaço do que seria a escola, para que os meninos tivessem o interesse de retorno à escola ou até mesmo de ida à escola, porque alguns nem tinham pisado *na* escola. Para que lá ele recebesse a educação chamada formal. Mas os papéis com metodologias diferentes, porque a escola já assume também esse lado de não utilizar só aquela coisa formal, mas todo instrumento de conhecimento que tem na rua e que tem na própria vida da criança e a gente fazia isso de forma temporária e digamos

de forma conjectural, seria só naquele momento de conjuntura da vida daquele menino ou daquela menina, entendeu? E depois a escola assumiria o papel de educá-lo e, digamos assim, de alfabetizá-lo, porque a gente não tinha esse papel de alfabetizar. (Romualdo, outubro de 2014).

Depreendemos que o educador realiza um papel de ponte, e nisso há circularidade. É, nesse particular, destacado por Aloísio, que vimos a importância da educação social de rua para a (re)organização da forma de pensar a educação dentro da forma escolar. Trabalha para a escola repensar suas práticas.

Em meio a isso, os educadores se ressentem como categoria por reconhecimento da função:

Assim, na verdade, a gente chegava *no* comércio e aí pediam: me dê aí sua carteira. Perguntavam: qual a sua profissão? “Educador social”. Aí elas iam ao cadastro e diziam: “Não, aqui tem não essa profissão, não”. “Vou botar o que aqui?” “Bote monitor”. E aí monitor tinha. “Vou botar aqui como monitor”. Mas nunca era aceita a nossa como educador social. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

O que me fez sair foi justamente isso: nenhum respaldo no que diz respeito à profissionalização. Nenhum respaldo. Nenhuma melhoria salarial e nenhum respeito à pessoa, ao profissional educador. Nenhum respeito. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Esse estágio da trajetória do educador, em que ele se percebe como profissional, mas sem o reconhecimento social, tem desdobramentos do ponto de vista pessoal. Alguns desistem da profissão, enquanto outros se agregam em organismos de representação classistas:

Nós acreditamos que quando tinha essa nomenclatura de educador social, a gente tinha força, com certeza. Nós éramos um grupo muito grande, e aí esse grupo ele poderia ter muita coisa para conseguir algo. Inclusive, o que eu te falei, a gente já tinha até encontro com os vereadores e tudo. Era um grupo grande. (Lady, março de 2014).

Coincide com o momento da contratação formal por órgãos da administração pública, mas também como o momento em que ampliam ainda mais seu espaço de atuação:

Aí, quando eu digo com os educadores, digo com os educadores sociais, os educadores circenses, educadores culturais, os que trabalham com circo, os que trabalham com dança, os que trabalham com capoeira... (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Assim, podemos dizer que a experiência de educação nas ruas, ocorrida nos anos finais do século XX, deixou como legado para a educação de uma forma geral, a possibilidade de se educar em espaços abertos e a concretização de um novo ator de práticas educacionais. A partir de 2005, a Lei Orgânica de Assistência Social deu outro direcionamento para o trabalho realizado nas ruas. A concepção das políticas de proteção social fez surgir a figura do agente de proteção social, que substituiu o educador social de rua, pelo menos nos órgãos governamentais. Mas todo o arcabouço teórico e prático migra para as instituições educativas fechadas, inclusive para a escola, por meio da pedagogia social.

Após adentrarmos nas experiências dos educadores sociais de rua, uma série de constatações vem à tona. É inevitável dizer que a proliferação de outros ambientes, agentes e práticas educativas se relacionam com o duplo movimento das formas escolares: enquanto a escola fracassa, sua forma de educação se estende.

Embora o fazer e as pretensões dos educadores sociais de rua tenham forte caráter político, visando à transformação social, tiveram como referência a forma escolar ou por ela foram atravessados. Não se constituiu em um fazer aleatório, desprovido de intencionalidade. Ao contrário, ao constituir-se como socialização, englobam elementos presentes na forma escolar, embora de forma mais maleável. Há a existência de agentes que sistematizaram suas práticas, utilizando-se de espaços, de tempos e de técnicas próprias, mas também com objetivos a atingir.

Em seu campo de atuação, mobilizam saberes a partir da prática, como também buscam conhecimentos sistematizados que possam lhes ajudar a entender a realidade para nela intervir.

Adquirem conhecimentos por meio de agentes formadores e, nesse processo de formação, vão criando uma identidade de categoria ocupacional, com funções específicas. Ao realizarem suas práticas, promovem a circulação de saberes, de conhecimentos e uma visão de mundo em instituições como a escola e a família. A escola, paulatinamente, começa a ter contato com esses agentes educativos e assimila-os no ambiente, enriquecendo as formas escolares. Se comparados ao professor, esses agentes desenvolveram habilidades pouco ativadas na docência, como a capacidade de intervir na realidade imediata dos educandos.

Podemos dizer, então, que a prática educativa desenvolvida pelos educadores sociais de rua, mesmo que contaminada pelas formas escolares, ultrapassam-nas na medida em que modificam os pilares das formas escolares: a utilização do tempo e do espaço. Há, assim, uma dessacralização desses elementos.

Nesse processo de luta pela legitimação de uma prática e de reconhecimento de uma função, os educadores sociais de rua aprimoram a utilização das formas escolares, dando-lhe *status* de pedagogia: a Pedagogia Social, que se aproxima da escola e, aos poucos, divide espaço com a educação escolar por meio dos projetos sociais que chegam até a escola.

Todo esse processo revela aspectos locais, mostrando como indivíduos e os grupos respondem às necessidades que emergem da realidade, aspecto que aprofundaremos no Capítulo VIII.

CAPÍTULO VIII

A TRAJETÓRIA DOS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA E AS CONDIÇÕES MATERIAIS E SIMBÓLICAS DE PERTENCIMENTO A UM ESTADO E A UMA REGIÃO

Ao longo desta pesquisa, tivemos o cuidado de não perder de vista dois pilares que sustentaram nossa investigação. Primeiro, a primazia pelas fontes orais, colocando em relevo a expressão das vivências de sujeitos individuais e coletivos em suas trajetórias. Em segundo lugar, assegurar o local como possibilidade e base de análise, procurando dar relevo à dimensão local da trajetória dos educadores sociais do Piauí.

Com relação ao primeiro suporte, a utilização de pressupostos da história oral permitiu localizar o fio condutor para compreender processos educativos como práticas sociais nas experiências vividas pelos educadores sociais de rua. Da mesma maneira, operar com categorias teóricas como a categoria “trajetória”, por exemplo, permitiu-nos realizar cruzamentos entre o individual e o social, entre o individual e o coletivo, colocando em primeiro plano os sujeitos como atores sociais que enredaram concepções e práticas educativas.

Mas uma questão ficava em suspenso: como abordar o viés local de fenômenos educativos e de sujeitos que figuram como universais ou ao menos nacionais? Que elementos garantiriam as especificidades do estudo? Quais as possibilidades de explorar as dimensões locais do problema de pesquisa apresentado na trajetória de educadores sociais de rua em sua vivência com a educação nas ruas? O que particularizaria experiências e processos educativos que também ocorreram em escala nacional e global influenciados por elementos conjunturais regulares e que se repetem em escalas mais amplas, como pobreza, modernização da Igreja, democratização da sociedade, entre outros?

Para compreender este quadro, mobilizamos categorias conceituais como local, escala de análise, sertão e nordeste, realizando, assim, um movimento em que deslocamos nosso foco de análise para um grupo específico, os educadores sociais de rua, num contínuo desafio de relacionar o singular ao geral. Atentamos nosso olhar não para grandes homens, mas para pessoas comuns que construíram História em suas vidas concretas.

Nesse percurso, as respostas a essas questões passam pelo que consideramos “local” e pela Micro-História, uma vez que tratamos de trajetórias de educadores sociais de rua em uma cidade do Piauí, Teresina, situada na região Nordeste do Brasil. Mas não é somente pelo

recorte geográfico, ainda que a ele sejam agregados critérios políticos e culturais que nos credenciam a realizar uma análise local. Interessa-nos, sobretudo, o local como *lugar epistemológico*, uma unidade de análise. (FARIA FILHO, 2009). É, portanto, como uma produção teórico-metodológica que usamos o local como unidade de análise.

Neste caso, a abordagem teórico-metodológica da Micro-História torna-se importante neste estudo por dois motivos. Primeiro, por sua pretensão de “[...] não sacrificar o conhecimento dos elementos individuais a uma generalização mais ampla, e de fato acentuar as vidas e os acontecimentos individuais.” (LEVI, 1992, p. 158). Isso veio de encontro ao nosso intuito de partir das trajetórias de educadores sociais, embora não signifique o abandono de todas as formas de abstrações para compormos um quadro mais geral do fenômeno em estudo. Com relação a esse aspecto, o mesmo autor defende o movimento realizado entre a percepção de elementos particulares e a generalização dos fenômenos, na qual fenômenos mais gerais podem ser revelados tanto por meio de fatos considerados insignificantes quanto de casos individuais.

Podemos perceber então que, mais do que escolher entre o enfoque a uma dimensão mais próxima (onde reinam o específico e os detalhes) e excluir a dimensão geral do problema em questão, trata-se de um jogo de aproximação e de afastamento de lente no qual é possível analisar a realidade pesquisada em suas minúcias, embora possamos focalizá-la num quadro maior. É nesse sentido que Levi (1992) situa a Micro-História como um método que permite a redução da escala de análise para depois situá-la num contexto social mais amplo. Neste caso, o estudo do local se constitui como um método e o uso da escala de análise, como instrumento, torna-se uma condição para o conhecimento que se pretende alcançar.

Como produção teórico-metodológica, a escolha de analisar as dimensões locais, carrega consigo temporalidades e dinâmicas próprias, e, ao mesmo tempo, estabelece relações e fontes a serem utilizadas (FARIA FILHO, 2009). Como processo, operar com a perspectiva de escala de análise nos leva a nos aproximar de pessoas concretas, (re)vivendo uma realidade concreta. Nesse procedimento analítico, ao mesmo tempo em que as feições locais dos problemas investigados se revelam como produto e resultado da pesquisa, possibilita-nos operar as questões no campo dos relacionamentos em que elas se estabelecem.

Usar os pressupostos da Micro-História no estudo com os educadores sociais de rua nos possibilitou compreender indivíduos concretos que redimensionaram as formas escolares em suas ações cotidianas com estratégias próprias, concebendo-as como serviço de educação de rua. Assim, temos nas formas educacionais manifestação de um processo macrossocial; e na trajetória dos educadores sociais, a apresentação de suas particularidades. Neste âmbito,

percebemos como as formas escolares e os indivíduos relacionaram-se e extravasaram o mundo da escola, dando sentido ao que foi vivido pelos educadores sociais.

Ao procurar focalizar a dimensão local como possibilidade de análise, o que mais nos interessou não foi a extensão territorial, demográfica ou suas dimensões econômicas, mas a extensão de rede de relações sociais que compuseram o grupo no qual os sujeitos pesquisados estavam inseridos. Pensar essa rede de relações nos remete a reexaminar em que sentido ela forma contextos sociais. Cabe-nos examinar, pois, como a Micro-História opera essa noção.

A Micro-História tem uma maneira particular de compreender o que chamamos de contexto, diferente da maneira como as macroanálises o tratam, concebendo-o como uma rede de explicações que unificam as diversidades de experiências históricas. Em outra direção, a Micro-História leva em consideração atores reais agindo num mundo concreto, num jogo de relações que gera contextos decisórios. Sendo assim, o contexto é o lugar da diversidade, das contradições e das ambiguidades. É lugar de um jogo relacional, “[...] onde a ação dos sujeitos históricos efetivos, agindo, é capaz de definir e propor encaminhamentos que *a priori* não estariam dados.” (GUIMARÃES, 2000, p. 222).

Então, as saídas encontradas pelos educadores sociais de rua, como a criação de políticas de atendimentos particularizadas como Casa de Zabelê e Casa de Metara, por exemplo, revelam a ação do grupo de educadores sociais de rua decorrente de suas mobilizações dentro das configurações apresentadas nas décadas estudadas. São também as redes de relações estabelecidas entre os educadores sociais de rua que delimitam os papéis que lhes cabiam realizar:

Papéis com metodologias diferentes, porque a escola já assume também esse lado de não utilizar só aquela coisa formal, mas todo instrumento de conhecimento que tem na rua e que tem na própria vida da criança e a gente fazia isso de forma temporária e, digamos, de forma conjectural, seria só naquele momento de conjuntura da vida daquele menino ou daquela menina, entendeu? E depois a escola assumiria o papel de educá-lo e, digamos assim, de alfabetizá-lo, porque a gente não tinha esse papel de alfabetizar. (Roberto, março de 2015).

Nas particularidades do contexto social em suas múltiplas relações, os educadores sociais vão assumindo determinadas funções que lhes acabam substantivando e dando às suas ações características diferentes daquelas desenvolvidas no interior das escolas. Ou seja, é entre os rumos tomados pelas políticas nacionais e pelas configurações locais e regionais que os educadores vão delimitando os seus fazeres; e estes, denominando-os como agentes de

determinadas funções, carregadas de temporalidades, dinâmicas, móveis e em constante adaptação:

Refletem o momento, claro, refletem o momento, refletem a questão política, como o, como eu diria, como o poder público tem a visão daquela situação, como os programas nacionais e estaduais pensam a solução para aquele problema e isso faz com que estas nomenclaturas vão assumindo esse papel sócio, político, econômico do país. Entendeu? Quando a gente recebeu esta nomenclatura posterior a esta questão pastoral, movimento era Igreja fazia essa questão de atendimento aos excluídos, depois o Estado começou a assumir com uma visão e agora se assume outra visão, entendeu? Que hoje são os projetos Bolsa Família, Bolsa Escola, esses todos e o educador, o antigo educador social hoje é o agente de proteção social... (Aloísio, março de 2015).

No depoimento do Aloísio, podemos perceber as singularidades e as generalidades num exemplo em que a redução e a ampliação de escalas dialogam, mostrando-nos como as decisões de cunho nacional reverberam nas ações locais e, também, como o inverso ocorre: ou seja, como as pressões locais contribuem para o desenvolvimento de políticas amplas, âmbito no qual podemos situar o processo de elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Um movimento que pode ser dito como dialético e percebido no manuseio do jogo de escalas.

Posto isso, indagamo-nos sobre as implicações do fato de as trajetórias terem por cenário o Nordeste. No campo da História não se pode conceber os fazeres humanos apenas como resultados de perspectivas econômicas, políticas e sociais. Levi (1992, p. 140) afirma que “[...] é importante enfatizar o papel das contradições sociais na geração da mudança social”. Por traz desses fazeres, há dimensões simbólicas, muitas vezes contraditórias, que interferem na trajetória do grupo em estudo. Ou seja, não podemos compreender os fazeres humanos se os isolamos das condições simbólicas; ao contrário, se agregarmos essas condições às análises, essas se tornarão mais complexas.

Reiteramos que a realidade não é percebida da mesma maneira quando se muda a escala de observação. Dito de outra maneira, a realidade social é vista de outra forma quando mudamos a escala de observação, pois isto nos possibilita enxergar as configurações que influenciam este ou aquele comportamento de atores ou de grupo social. Por isso, as generalizações têm novo sentido quando se altera sua escala de observação.

Portanto, ao focar o cotidiano de pessoas comuns, recompondo suas trajetórias individuais, é possível perceber as vastas estruturas sociais que os permeiam. Quando olhamos mais de perto trajetórias que possibilitaram o surgimento de um grupo de educadores sociais

de rua e as intervenções sociais e educativas que eles empreenderam em Teresina, compreendemos que os indivíduos criam constantemente suas próprias identidades com a mediação do grupo ao qual pertencem e que se define de acordo com conflitos e solidariedades que não se presumem *a priori* (LEVI, 1992, p. 152). Assim, nas trajetórias individuais se revelam processos sociais em escala maior. Nisso, entrecruzam-se a história oral e a Micro-História em busca de reconstituir o vivido e as estruturas que as articulam.

É nessa compreensão do uso de contexto que estendemos nosso olhar à análise do Piauí, tentando desvelar as dimensões simbólicas que o constituem como Nordeste e como sertão.

8.1 O Piauí como Nordeste e como sertão

Depois de levantados aspectos relevantes do que definimos como local, passaremos a um espaço mais amplo, discutindo a dimensão simbólica que atravessa as experiências e as vivências destacadas. Ampliar a abrangência do nosso foco se fez necessário ao procurarmos compreender os elementos simbólicos imbuídos na trajetória dos Educadores Sociais de Rua quando os localizamos na região Nordeste ou numa região considerada sertaneja e, assim, discutir algumas representações acerca dessa peculiaridade.

Nesse âmbito, remetemo-nos ao papel do micro-historiador, que vai além da interpretação dos significados ao se preocupar em “[...] antes em definir a ambiguidade do mundo simbólico, pluralidade das possíveis interpretações deste mundo e a luta que ocorre em torno dos recursos simbólicos e dos recursos materiais” (LEVI, 1992, p. 136).

Se considerarmos os recursos simbólicos entre os elementos presentes na dimensão local da questão ora investigada, desponta a seguinte dimensão a ser problematizada: o Piauí como sertão e como Nordeste. O fato de as trajetórias dos educadores sociais de rua ocorrer em Teresina, em sua operação com as formas escolares, chama-nos a atenção o fato de ser uma cidade do Piauí. E este, por ser um estado do Nordeste, carrega historicamente uma série de representações e de imagens, entre elas o fato de pertencer ao sertão. Daí que examinaremos duas categoriais analíticas: Nordeste e sertão, como construções simbólicas.

Ao se discutir as perspectivas de construção de uma história local e dos sujeitos que se imbricam nela, chama a atenção a maneira como construímos as noções de local, suas abrangências e como com elas nos relacionamos. Assim, concordamos com Albuquerque Jr. (2011, p. 38), quando ele defende: “Nossos territórios são imagéticos. Eles nos chegam e são subjetivados por meio da educação, dos contratos sociais, dos hábitos, ou seja, da cultura que

nos faz pensar o real como totalizações abstratas”. Ou seja, a maneira como percebemos nossos espaços de atuação não é meramente física, mas também resultado de abstrações. Não se relaciona meramente com as percepções geográficas, mas também com construções abstratas.

Nesse sentido, o reconhecimento de pertencimento ao Piauí vem agregado a uma série de representações tomadas como verdades, totalizadas e generalizadas a todos os habitantes e classes sociais. Tomemos como exemplos as condições geográficas⁴⁸, tomadas como determinantes do modo ser (identidade) e fator explicativo para situações estruturais dos piauienses em particular e dos nordestinos em geral.

Nesse particular, as representações que se fazem do Piauí a partir de referenciais naturais como clima e vegetação, implicam a relação imediata ao clima quente e às vegetações inóspitas, identificados no Brasil como sertão; e ao seu tipo humano característico, o vaqueiro sertanejo. Devido à sua localização geográfica, o Piauí possui temperaturas médias elevadas e parte de seu território (sudeste do estado) apresenta clima semiárido, com predomínio do tropical. Pelo contorno latitudinal de seu território, a vegetação varia entre vegetação litorânea, mata dos cocais, cerrado e caatinga, o que revela diversidade de clima e de vegetação. Mas seriam essas as únicas características que levam o Piauí a se constituir como sertão?

Da mesma maneira, questionamos se são esses os atributos que dão suporte à construção de uma ideia de Nordeste; ou ainda: seria a localização geográfica por si só elemento determinante de uma região? A esse respeito, Albuquerque Jr (2011), além de questionar a naturalização das representações do Nordeste pela sua inscrição geográfica ou como resultado da regionalização das relações do modo de produção capitalista, o concebe como uma produção histórica, linguística e cultural, em que a identidade espacial não é preexistente, mas encarnada pela sociedade. Assim, definir a região é pensá-la não como uma identidade presente na natureza, “[...] mas como um grupo de enunciados e imagens que se repetem, em diferentes épocas, com certa regularidade, com certos estilos.” (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 35). Neste caso, o autor em destaque nos ajuda a pensar o Nordeste como uma identidade espacial, construída em determinado momento histórico.

Partindo das premissas apresentadas, podemos dizer que o Nordeste, além de possuir um referencial geográfico, passou a ser também um referencial cultural e social ora percebido

⁴⁸ Localizado na Região Nordeste do Brasil, o Piauí situa-se em latitudes entre 02° 44’ e 10° 55’ sul e longitudes entre 40° 22’ e 45° 59’. Caracteriza-se por possuir baixas altitudes, uma vez que mais de 90% do seu território situa-se em altitudes inferiores a 600 metros. (CEPRO, 2010).

como representante genuíno das raízes culturais do país, ora negativado (na maioria das vezes) pelas produções culturais e imagéticas. Dessa forma, segundo Albuquerque Jr. (2011, p. 34), as diversas formas de linguagens, como a literatura, o cinema, a música, a pintura, o teatro, a produção acadêmica, não apenas representam o real, mas o instituem. São assim, práticas que não se separam de uma instituição.

No campo de instituição simbólica de uma forma de identidade, o Piauí passa por processo semelhante no campo das produções linguísticas que tornam dizível o estado. Tomemos como exemplo o vídeo comemorativo dos dez anos do Projeto Periferia, encontrado em meios virtuais (PROJETO PERIFERIA – 10 ANOS, 1997) quando buscávamos registros desse projeto. Não estamos nos referindo aqui ao mérito do registro ou dos resultados do Projeto, mas das imagens veiculadas por meio do vídeo, mesmo quando elas quiseram apresentar a superação de uma realidade.

Nos três primeiros minutos do vídeo, juntamente com imagens da paisagem desolada, com plantas retorcidas, solo rachado, sol inclemente e a presença vaqueiro aboiando⁴⁹ ao fundo, há a representação de um casal partindo do local e deixando uma casa em ruínas para trás. A imagem retrata a vegetação da caatinga, reforçando a ideia de que uma vegetação do sudeste do Piauí é tomada como se fosse do Estado inteiro. Acreditamos que a intenção do vídeo seja mostrar a situação do migrante na década de 1980, partindo do interior do Piauí e do Maranhão para Teresina e acabando por engrossar a periferia da cidade. Mas, ao mesmo tempo, as imagens reforçam estereótipos historicamente construídos a respeito do Piauí, em que o homem está simbioticamente ligado à natureza e esta quando se exaure, produz o retirante. O quadro a que fizemos alusão é descrito da seguinte maneira pela narração do vídeo:

Sinais de um sonho não realizados estão guardados na paisagem. Marco da retirada, a casa também é legado. Talvez possa servir de abrigo para quem vir atrás, fazendo a mesma viagem. O abandono posto deixa restos e rastros. [...] O mato retorcido, morto, as marcas do solo rachado. O sol daqui serve apenas para fazer mais vivas as sombras. Para fazer mais nítidas as sobras de tudo o que aqui teimou viver. Imagem do vaqueiro. A tristeza e o cansaço apenas tornam lentos, mas não impedem os passos. Caminhar é preciso. Esta é uma certeza tão certa quanto os vincos que definem a dor dos rostos. A trilha pode ser o leito de um riacho morto porque quando existia corria para o rio. E semeando vida no caminho, as água do riacho e rio despejavam no mar. Gente que tem a desolação como herança costuma ver mais do que os olhos conseguem mostrar. Costuma ver a esperança na direção das correntes das águas que já não há. É assim que retirantes do Piauí e do Maranhão chegam à Teresina. Deixa para traz a vida. A pobreza na sua

⁴⁹ O aboio é uma forma de canto usado pelo vaqueiro para juntar e conduzir o gado.

expressão mais bruta e a marginalização. (PROJETO PERIFERIA – 10 ANOS, 1997).

As imagens e a narrativa do vídeo, mais do que o visível, reforçam o dizível sobre o Piauí. Essa é a imagem que se cristalizou para o resto do país: os elementos naturais determinando a pobreza e a marginalização dos migrantes. São elementos presentes também nas representações sobre o Nordeste que nos levam a compreendê-lo como “[...] invenção, pela repetição regular de determinados enunciados, que são tidos como definidores do caráter da região e de seu povo, que falam de sua verdade mais interior.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 35).

As linguagens e as produções culturais imprimem também um modo peculiar de comportamentos ditos como nordestinos. Produzem características típicas do modo de ser nordestino e de ser piauiense. Como exemplo, no caso do piauiense e, mais particularmente, do teresinense, a atribuição de virtudes como a humildade ao jeito de ser do piauiense, cuja ideia aparece presente em trecho do Hino de Teresina, em que a cidade é descrita como “[...] fruto do labor da gente simples, humilde entre os humildes do Brasil.”. Dessa maneira, constroem-se e se reforçam estereótipos do homem nordestino como trabalhador, simples e humilde. Embora esses atributos sejam indicativos de nobreza de caráter e, portanto, carregados de conotação positiva, ainda assim se incorporam ao que se espera do nordestino, ou seja, atribuem-lhe uma identidade.

Essa mesma forma de conceber o Nordeste, encontramos também no premiado curta-metragem “Vida Maria”⁵⁰, que, produzido por Márcio Ramos, discute os elementos que fazem reproduzir o analfabetismo e o trabalho infantil entre as mulheres pobres da zona rural da região. A questão é que, ao mesmo tempo em que denuncia as condições de trabalho infantil doméstico e a pobreza que limita a escolha dos futuros analfabetos, reproduz a imagem de um nordeste rural, atrasado e pobre.

Fazer referências às imagens representadas nesse filme torna-se elemento importante quando analisamos a trajetória dos educadores sociais de rua porque alguns componentes do grupo vivenciaram situação parecida ou lidam com crianças oriundas de situações semelhantes. São temáticas que atravessam a trajetória dos educadores e que, em se constituindo de imagens que explicam o Nordeste, são levadas em conta porque interferem na

⁵⁰ Premiado em vários festivais, foi o 2º colocado na categoria “Melhor Animação Brasileira”, no Anima Mundi de 2007. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, [2012?]).

forma de se compreender o problema e, em última análise, na forma de se intervir nele. Seria o caso de se questionar as saídas imaginadas por meio de produções desse tipo.

Podemos dizer, então, que, num processo de invenção, constrói-se o que vai se chamando de Nordeste e de Piauí, por meio de um movimento em que “[...] figuras, signos, temas que são destacados para preencher a imagem da região, impõem-se como verdades pela repetição [...]” (ALBUQUERQUE Jr., 2011, p. 62). Nesse esteio, as produções culturais apresentam mais um elemento comum na invenção da região: apontá-la como sertão ou como referência ao sertão.

Assim como a ideia de Nordeste, a de sertão como lugar localizado nessa região, especificamente no Piauí, remete-nos a pensar nos significados que essa noção encerra. Segundo Lima (1999, p. 22), no processo de constituição do ideal de nação no Brasil, “[...] sertão e litoral surgem como imagem de grande força simbólica, que expressam contrastes, e no limite o antagonismo de distintas formas de organização social”. Para a autora, o tema pode ser discutido à luz do debate que se ocupa da distinção entre tradição e modernidade. Assim, sertão e litoral podem ser vistos como imagens espaciais que guardam tipos distintos de ordem cultural e social.

8.2 O sertão na historiografia piauiense

Com relação às construções a respeito do Piauí como sertão, as produções culturais e acadêmicas sobre o Estado o remetem à ideia de um lugar distante⁵¹, no qual os “bandeirantes desbravadores” se aventuraram para trazer a “semente de Pátria”, como consta no Hino do Estado e nas produções historiográficas sobre o estado. São produções culturais que autorreferenciam o Piauí como sertão e enaltecem o feito dos bandeirantes paulistas que trouxeram consigo a ideia da integração do Piauí à pátria. Pensar no significado da produção cultural que traz o sertão, nesses termos, remete-nos a criar ideias de um dualismo na construção da nação brasileira: haveria um lugar civilizado de onde partiriam os bandeirantes e um lugar deserto para onde esses trariam civilização. Criam, assim, duas formas de organização cultural e política nas quais o sertão se constrói como o lugar afastado; e o litoral, o da modernidade.

⁵¹ Trechos do Hino do Piauí: “Desbravando-te os campos distantes/Na missão do trabalho e da paz/A aventura de dois bandeirantes /A semente da pátria nos traz. / Piauí, terra querida/Filha do Sol do Equador/Pertencem-te a nossa vida/Nosso sonho, nosso amor!/As águas do Parnaíba/Rio abaixo, rio arriba/Espalham pelo sertão/E levam pelas quebradas/Pelas várzeas e chapadas/Teu canto de exaltação.”

Se levarmos em considerando a Historiografia do Estado do Piauí como construções acadêmicas e culturais do que se diz sobre ele, alguns elementos podem nos ajudar a compreender os significados de se conceber o estado como a localização do sertão, e o que isso tem a ver com o processo de construção da ideia de nação e de pátria no Brasil. Tendo como base esse ponto de partida, observamos que o processo de ocupação do território que hoje pertence ao Piauí apresenta duas características marcantes. A primeira diz respeito ao fato de ela ter se dado do interior para o litoral, diferente de outras capitanias; a outra diz respeito ao fato de, por muito tempo, esse território ter sido rota de passagem entre o Maranhão, Pernambuco e Bahia, o que causava conflitos sobre quem, de fato, o administrava, aliado ao fato de Portugal demonstrar pouco interesse pelas terras do Piauí, o que reforça as representações do estado como local isolado, sem muita importância. (CARVALHO, 2007)

As duas características destacadas decorrem do fato de a história do Piauí estar relacionada à Casa da Torre, uma espécie de “feudo” da família Garcia D’Ávila da Bahia que depois estendeu seus domínios também aos Estados do Maranhão e Pernambuco (NUNES FILHO, 2006). Segundo esse mesmo autor, a Casa da Torre tinha interesse em produtos agrícolas, como a cana-de-açúcar, e na pecuária. Para as atividades agrícolas, utilizou a Zona da Mata do Nordeste; e para a pecuária, o interior, também chamado Sertão de Dentro.

A história do Piauí guarda outra referência ao termo sertão, que é nome de um dos sócios da Casa da Torre, Domingo Afonso Sertão. Outro aspecto histórico do povoamento é o fato de a primeira capital do Piauí ser construída no interior do estado, no sertão do Cabrobó, seguindo a rota da criação de gado.

Por meio da historiografia, ressalta-se a Igreja Católica na construção de uma identidade sertaneja no Piauí, devido à sua presença nos sertões e na organização das fazendas de criação de gado, inserindo-se num processo em que o Piauí vai se instituindo como um estado pouco habitado, local de passagem, uma região colonial que representaria o espaço preenchido pelo colonizador, cujas instâncias de poder caberiam ao Estado e à Igreja. (LIMA, 1999). A colonização aparece como forma de incorporar o território à nação cuja Igreja é uma das instâncias de poder.

Assim, por meio da expansão da criação de gado “[...] as boiadas ultrapassaram as serras do norte da Bahia e penetraram no Sul do Piauí, dando início ao nosso processo de colonização pelos sesmeiros, vaqueiros e reideiros da Casa da Torre.” (NUNES FILHO, 2006, p. 19).

Essa forma de a historiografia perceber o Piauí condiz com Lima (2011) com relação à maneira como os intelectuais brasileiros produziram a ideia de sertão. A autora destaca que,

no século XIX, a definição mais corrente para o sertão o identificava com as áreas despovoadas do interior do Brasil. Evidencia ainda duas outras conotações identificadas no mesmo período: uma, relativa à colonização do território do Piauí, “[...] prioriza a atividade econômica e os padrões de sociabilidade, aproximando o sertão à civilização do couro [...]” (LIMA, 1999, p. 58), abordagem essa que relaciona o sertão ao modo de vida associado à pecuária; a outra, refere-se ao uso atual do termo associado à área semiárida do Nordeste brasileiro. Nesse caso, o Piauí seria duplamente relacionado à ideia de sertão.

Dessa forma, com base nas narrativas historiográficas, teríamos a construção do Piauí como sertão e a do vaqueiro como o homem típico do estado. No entanto, Lima (1999, p. 60) vai além das referências historiográficas para discutir a definição de sertão. Para ela, “[...] não seria a civilização do couro o elemento definidor do sertão, porém uma distância em relação ao poder público e aos projetos modernizadores”. Nessa lógica de raciocínio, qualquer lugar longe do alcance do poder do Estado seria considerado sertão, mesmo nos grandes centros de decisão política e econômica do país.

Nessa perspectiva, o sertão é concebido “[...] como um dos polos do dualismo que contrapõe o atraso ao moderno, e é analisado com frequência como espaço dominado pela natureza e pela barbárie.” (LIMA, 1999, p. 60). Da mesma maneira, como polo oposto ao sertão, o litoral não seria somente uma faixa de terra próxima ao mar, mas um espaço de civilização.

A autora destaca ainda que a valorização negativa do sertão esteve associada aos dois eixos orientadores do pensamento social brasileiro desde o Século XIX, os quais, ao evidenciar critérios naturalistas e de raça, estabelecem o litoral como reduto da civilização e dos brancos e o sertão como local de gente mestiça e inculta. Essa mesma linha de pensamento se reproduz quando paradigmas naturalistas contrapõem o norte e o sul brasileiros. Nesse caso, o Sul é evidenciado como em condição moral e psicológica superior, representado como fundante da Nação; o Norte, como lugar condenado pelo clima e pela raça à decadência.

O que discutimos até aqui sobre as construções simbólicas a respeito de sertão nos leva a concordar com Lima (1999, p. 22) quando ela destaca que é uma forma de interpretar o Brasil, “[...] marcado pela ênfase nos contrastes entre um polo atrasado e um polo moderno, metaforicamente associado à ideia de sertão e de litoral”. Sendo assim, Sertão e Nordeste podem ser entendidos como imagens espaciais e simbólicas de dois tipos de ordem social que operam realidades justapostas em que geografia e história não se separam. O sertão figura na construção das sociedades nacionais como espaços geográficos pouco definidos; por isso,

podem estar em qualquer lugar. Isso nos leva a pensar o sertão como espaço simbólico cujos contornos são de difícil delimitação. Por outro lado, tornam-se paradigmas para se pensar a natureza das sociedades e o tema da identidade nacional.

Para Lima (2011), o contraste entre dois brasis, o do litoral e o dos sertões, não é exclusivo da produção intelectual brasileira, já que pode ser comparada a outras experiências históricas em que as divisões geográficas assumem grande força simbólica no interior de sociedades nacionais relacionadas aos dilemas dos processos civilizatórios. Ou seja, relacionam-se com os paradigmas da interpretação do Brasil. Ainda assim, há uma tendência à naturalização do sertão como região colonial e lugar do atraso. Inclusive, essa naturalização, que se reproduz no próprio estado, evidenciou-se na década em estudo, em que o grande fluxo migratório revela a oposição entre sertão e litoral; este, como local da civilização e da modernidade; aquele, como local do atraso, algo que se manifestava em Teresina pela oposição entre interior e capital, nos mesmos termos atraso x modernidade.

Dessa forma, temos o sertão e o Nordeste como construções, acima de tudo, simbólicas e interpretativas da realidade brasileira. Acabam se tornando cristalizações e estereótipos operativos e instituídos como verdades. Nesse sentido, Albuquerque Jr (2011) chama a atenção para o fato de que essa forma de ver e de dizer o Nordeste não foi gestada apenas fora da região, mas também no seu interior, por meio de discursos próprios que acabaram sendo reproduzidos por seu povo.

São imagens e interpretações que não podem ser atribuídas apenas a uma lógica de classe, visto que possuem também uma produção interna. Somente vê-las dessa forma não é o suficiente. É preciso ultrapassar a lógica interpretativa da vitimização, problematizar essas imagens, e romper com as repetições de textos e de imagens. Assim, que não nos baste reiterar imagens óbvias, veiculadas nas produções culturais, que relacionam, por exemplo, trabalho infantil e analfabetismo, como se a região vivesse eternamente num círculo vicioso. Antes, porém, que ao lado dessas denúncias, possamos discutir possibilidades de superação dessas realidades.

E se pretendemos construir uma narrativa histórica pautada em sujeitos, então necessitamos desconstruir as produções imagéticas e culturais para descobrir, por trás dessas produções, os homens que produzem histórias, apesar de todas as suas condicionalidades econômicas, sociais e culturais. Como nos exorta Albuquerque Jr (2011, p. 353), é necessário “[...] destruir o Nordeste e os nordestinos, assim como o Sul e o como estas abstrações preconceituosas e estereotipadas”. E esse procedimento não se efetiva somente em cima de certezas, mas, também, pelas incertezas que tal procedimento nos suscita.

8.3 Condições objetivas e produção de identidades

Pelas discussões apresentadas, consideramos o sertão e o nordeste como construções imagéticas e simbólicas que ultrapassam o aspecto espacial e ganham força simbólica. Mas não podemos nos eximir de examinar algumas condições objetivas que servem para evidenciar identidades negativas em determinadas condições históricas e, por fim, reproduzi-las. Nas palavras de Albuquerque Jr (2011), havendo uma fumaça, buscamos entender como ela se produz.

Posto isso, levantaremos alguns indicadores sociais do estado e da região, correspondente aos intervalos no período estudado. Para tanto, escolhemos o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) como indicativo de configurações sociais e econômicas que posicionam o estado e a região no cenário brasileiro. Esse índice opera pelo menos duas dimensões associadas de forma negativa ao Nordeste: educação e renda.

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), O IDHM compreende indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. Variando de 0 a 1, o índice indica que quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. (PNUD, 2013). Organizamos esses indicadores de forma a destacar a situação do Piauí e do Brasil desde que o índice foi aplicado:

Tabela 2 – IDHM no Piauí e no Brasil (1990-2010)

	1990	2000	2010
Piauí	0,362	0,484	0,646
Brasil	0,493	0,612	0,727

Fonte: PNUD/Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013

Considerando os anos de 1990, 2000 e 2010, o Piauí alcançou, respectivamente, as seguintes pontuações: 0,362; 0,484 e 0,646 (PNUD, 2013a), o que lhe permitiu passar da última posição no *ranking* dos anos de 1990 para a 24ª posição em 2010.

Como podemos observar na Tabela 2, esses índices situam o Piauí entre as piores colocações no *ranking* do desenvolvimento entre os estados e as regiões brasileiros nas décadas iniciais de estudo, uma vez que índices entre 0 e 0,499 estão classificados na faixa de desenvolvimento humano muito baixo. Mas, são índices crescentes que, em 2010, atingem a faixa média de desenvolvimento humano municipal por estar entre 0,600 e 0,699.

De acordo com o PNUD, o IDHM do Brasil cresceu 47,5 % entre 1990 e 2010, passando da classificação de muito baixo (0,439) na década de 1990 para alto desenvolvimento humano (0,727) em 2010. O estudo aponta também a redução das disparidades entre as regiões do Norte (Norte, Nordeste) e as do Sul (Sul, Sudeste e Centro Oeste), considerando-se que houve um avanço bastante consistente nesses 20 anos.

Se analisarmos os índices de IDHM numa perspectiva estática, poder-se-ia argumentar que o Piauí e o Nordeste continuam com os piores índices de desenvolvimento humano, afirmando, assim, as representações negativas que se faz do estado e da região. Mas os dados do PNUD de 2013 apontam que os municípios que tiveram maior evolução no quesito "renda" são os das regiões Norte e Nordeste. Ainda assim, o Nordeste dispõe de 61,3% dos municípios na faixa de "baixo desenvolvimento humano".

Apesar disso, não podemos negar que houve uma evolução nesses indicadores. É o que apontam dados da Revista Exame e do IBGE. A primeira revela que, em 2013, a economia da região cresceu mais do que a do país, havendo incremento de 20 pontos percentuais na classe média. (O NORDESTE..., 2013). O IBGE aponta que, em 2012, o produto interno bruto do Piauí cresceu mais do que a média nacional. (PIB do Piauí..., 2014).

Se por um lado houve uma inegável melhora nos índices de desenvolvimento como componente das dimensões do IDH, a escolaridade da população adulta e o fluxo de escolaridade da população jovem, sub-índices que compõem a dimensão "educação" no IDHM, constituem-se num desafio a ser superado. Considerando esses dois indicadores, o Nordeste ainda concentra o maior número de analfabetos do país. Segundo dados da PNAD de 2012, a maioria dos analfabetos do Brasil é composta por idosos e vive no Nordeste (BORGES, 2014). Esses dados indicam que o Brasil possui 8,3% de analfabetos, e na região Nordeste o índice chega a 16,6% de pessoas com mais de 15 anos. (IBGE, 2013).

Temos assim uma situação contraditória, mas dinâmica, pois, ao mesmo tempo em que os dados demonstram que a região e o estado evoluíram em relação aos índices, essa evolução ainda não foi suficiente para atingir uma posição aceitável no *ranking* do desenvolvimento humano. Mas os dados da realidade nos fazem entender que existem possibilidades de mudança.

Assim, ainda que os indicadores socioeconômicos do Piauí e do Nordeste continuem precários e as construções simbólicas contribuam para reforçar ainda mais uma identidade negativa do Estado e da Região, é possível que os grupos sociais em suas dinâmicas relacionais efetuem mudanças, ainda que pequenas.

É dentro desse quadro duplamente desfavorável devido às suas condições materiais e simbólicas, embora passíveis de alterações, que os educadores sociais de rua se constituíram. Nesse repertório, a Micro-História, segundo seus teóricos, possibilita-nos “ver o que ainda não foi visto” e procurar localizar como os educadores sociais de rua, mesmo em condições adversas, ultrapassam as condições simbólicas e inauguram uma forma de educar que se estende para as ruas.

8.4 Trajetórias tecidas entre as condicionalidades e as possibilidades individuais e sociais

As análises realizadas nos ajudaram a visualizar o complexo quadro no qual o grupo de educadores sociais se inserem. Permitem-nos examinar mais de perto as escolhas efetuadas pelos atores sociais e o jogo de relações que as condições destacadas propiciam. Por outro lado, os pressupostos da Micro-História nos levam a considerar esse jogo como algo nunca perfeitamente integrado, já que sempre há alguma coisa fora do lugar, o que leva a outras estratégias cujas escolhas podem mudar as configurações. Por isso, podemos dizer que os arranjos que formam as configurações são momentâneos, passageiros, mutáveis.

Nesse sentido, a narrativa da história dos educadores sociais de rua consiste na narrativa das alternativas possíveis dentro do jogo em que os atores históricos se encontravam inseridos. Narrativa que ganha sentido quando se cruzam as condições que influenciam as trajetórias sociais do grupo e as dos sujeitos individuais. Assim, pensar as ações e as escolhas encampadas pelos educadores sociais de rua é refletir sobre as saídas construídas por atores sociais em meio a condições materiais e simbólicas.

Nosso desafio é tentar perceber como os sujeitos individuais ou sociais transitaram em meio às condições apresentadas. Nesse caso, uma das alternativas de produção teórica é o cruzamento dos elementos processuais de análises com as trajetórias individuais, pois é nesse cruzamento que a História se desenrola e cria consistência, ocasião em que o vivido pelos educadores sociais de rua passa a ser História.

Pela ótica da Micro-História, ao dar atenção às situações vividas, percebemos as estratégias singulares dos sujeitos e a forma como eles produzem seu mundo social. Dessa forma, foi observando a vivência de indivíduos, que compreendemos como meninos carvoeiros e carregadores de cesta da CEASA se convertem em educadores sociais, pois, para eles, existia um sentido em exercer a função, o que aponta a superação do círculo vicioso de exclusão social ao grupo social ao qual pertenciam. Suas redes de relações se encaminham também nesse sentido. Da mesma maneira, suas estratégias de atuação, tanto em relação ao

grupo com o qual trabalhavam como às relações políticas externas, dão-se em função do conhecimento da realidade que pretendiam transformar.

Assim, as alianças desses sujeitos com outros grupos que lhes poderiam ser parceiros, ou no confronto com outras instâncias, formaram uma rede de relações que permitiram avanços no alcance dos objetivos ou recuos quando necessários, num jogo de perdas e ganhos, como expressa o depoimento de Arimateia Nazareno:

E era um ideal que funcionava. Se fosse um ideal que não funcionasse, então, tudo bem. Mas o ideal dos educadores de rua, durante dez quase anos funcionou e funcionou muito bem. O que aconteceu foi que quando esse ideal dos educadores passou a não ser mais ouvido ou mais respeitado... Aí se deu outra condução. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

São trajetórias individuais, carregadas de sentidos particulares, que se cruzam com relações complexas que envolvem indivíduos e suas ações, as quais, inter-relacionadas a configurações maiores, passam de indivíduos a políticas públicas e para aqueles retornam:

Mas a gente tinha tanta confiança do impacto do nosso trabalho, porque as próprias crianças também nos ajudavam no sentido do que, por exemplo, quando chegava uma criança nova na rua, pelo grau de confiança que elas já tinham com nosso trabalho, então elas já nos ajudavam na abordagem com as outras crianças. Tal era a referência que a gente tinha no espaço da rua. A gente já tinha toda uma... [pausa]. Os próprios atores sociais nos reconheciam como pessoas que poderiam estar ajudando aquelas crianças. Por exemplo, o dono do comércio, o dono da lanchonete, o dono da banca tal, da verdura já nos indicavam: “Olha aquela criança passa o dia todo na rua, vê se vocês fazem uma coisa por ela”. Então, isso também nos ajudava muito na dinâmica do trabalho. Mas, às vezes, a gente precisava dar um retorno para essa criança. Precisava tirar a criança do espaço da rua. Mas precisávamos dar uma oportunidade para a família, que transferência de renda nós poderíamos oferecer para a família para que ela pudesse tirar aquela criança do espaço da rua. Então, na época, foi o auge do PETI, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Ainda não existia essa história de Bolsa Família, de Bolsa Escola, era só PETI a política de transferência de renda que tinha. E era muito pouco, não me *lembro* agora qual era o valor do PETI, mas uma criança passava um dia todinho vigiando carro no centro da cidade e ela conseguia três quatro vezes mais o valor que o Governo dava em um mês com a bolsa do PETI. Então, o próprio sistema dificultava. Como é que o Governo dá uma bolsa mínima, irrisória, e a criança, ela vai para o espaço da rua... (Francimauro, outubro de 2014).

As ações retratadas por Francimauro descrevem com exatidão como os educadores sociais de rua se deslocam em meio às configurações que interferem em suas ações; mas, ao mesmo tempo, colaboram para que essas configurações tomem outras formas, já que, da ação desses educadores, novas agendas governamentais são propostas.

No caso de Teresina, ao constatarem o pouco alcance das políticas de inclusão e de distribuição de renda, os educadores sociais de rua propuseram políticas locais que viriam a se juntar às já existentes, como a criação de uma rede de atendimento voltada para as crianças atendidas nas ruas, já discutida em capítulos anteriores. Em outras ocasiões, assumem o papel de porta-vozes de alguns segmentos sociais: “Porque as propostas dos educadores sociais, de uma forma geral, não são deles. Porque educador só propõe uma coisa quando escuta dos seus atendidos.” (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Olhar esses protagonistas em ação nos faz enxergar as saídas que construíram para as situações concretas que necessitavam de tomadas de atitudes adequadas, criando estratégias próprias para lidarem com a realidade:

Por exemplo, no Mercado Central, o público-alvo era meninos que exerciam o trabalho infantil. A venda de verdura, a venda de picolé, a venda de vale transporte, que na época se vendia muito vale-transporte, engraxates, vigias de carro. Ou meninos que acompanhavam a suas mães, que não tinha com que deixar as crianças, então, elas acompanhavam [as mães]. As crianças tinham que acompanhar a mãe e passavam o dia inteiro no Mercado, que acabava de ser um cenário de risco para aquela criança, o próprio ambiente para onde a mães levavam eles, para o Mercado Central. Por que risco? Porque a criança ficava exposta ao sol, expostas a todas as situações insalubres também de alguns setores, estou lembrando do Mercado porque é um exemplo de lugar insalubre, mas também por outras situações que a rua pode oferecer num espaço aberto à criança. E o mais agravante: ela estava afastada da escola formal. Então, digamos, ela estava inserida no trabalho infantil e afastada da escola formal. Então nós atuávamos como um grupo, nós tínhamos toda uma metodologia de trabalho. (Francimauro, outubro de 2014).

Dessas vivências e observações, surgem metodologias mais reais e mais eficientes que não se limitam ao trabalho realizado na rua, mas também ajudam a redirecionar o trabalho da educação formal, uma vez que sua forma de educar tende a desconsiderar (ou a desconhecer) o que se passa em ambientes externos a seu espaço. Nesse caso, a interface com as práticas de educação de rua contribuiu para a escola perceber o amplo universo de um modo outro de educar.

Observar as pessoas concretas em suas trajetórias vividas possibilita-nos enxergar também as lacunas contidas nas perdas e nos ganhos dos jogos relacionais, como, por exemplo, a presença dos interesses individuais colaborando com as especificidades da função:

Mas eu já tinha um interesse particular, pessoal nessas questões sociais principalmente na questão do... (pausa). E eu já tinha interesse pessoal nas ligadas às drogas, porque já tinha certo interesse nestes tipos de questões. E

questões familiares, nem tanto. Religiosa, também, nem tanto, porque eu não sou muito ligado às questões religiosas. Me interessavam mais as questões políticas e sociais e o interesse de arrumar um emprego. Era uma área que me interessava, então, facilitou muito eu cair em campo, entrar nessa... (Aloísio, março de 2015).

Veem-se liberdades individuais interferindo na composição do grupo quando no redirecionamento dos fazeres que o grupo construiu. Da mesma maneira, a trajetória individual se entranha na mudança de uma ação caracterizada por um determinado *ethos* religioso, para outra de viés profissional, e se torna importante a ponto de ou se criarem as condições necessárias para o exercício profissional ou a atividade perder o sentido de sua existência. Assim:

O que me fez sair foi isso. Assim: eu olhava para outras profissões e via as pessoas se valorizando, tendo coragem de dizer “eu sou isso”. Para nós, era humilhante dizer que era educador. Para mim, era humilhante dizer que era educador social e que trabalhava para a Prefeitura de Teresina ou que trabalhava para o Estado. Porque... Era um nada. Ser educador hoje é ser nada. É ser simplesmente guardião de adolescente ou guardião de idosos. É só guardião. E um guardião sem nenhum respaldo jurídico, sem nenhum, sem nenhum respaldo de respeito às pessoas. Muita gente me respeitava e aí eu procurava esse pessoal e eles me diziam: “Arimateia, te acalma, porque é isso aí mesmo.” (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Olhar para essas possibilidades de exercer as liberdades individuais nos permite perceber como os indivíduos se constroem socialmente e provocam mudanças ao se mobilizarem em suas redes relacionais. No caso do depoimento destacado, o sentimento de desvalorização de uma função que, para o grupo, é carregada de importância social, pode ter contribuído para os primeiros passos em direção à profissionalização dos educadores sociais. Há, assim, a percepção de uma constante adaptação e atualização que a ação desses vai sofrendo, relacionada com as possibilidades infinitas de escolhas no campo individual.

Nessa lógica das redes relacionais é que compreendemos a ação da Igreja como estratégia para continuar presente em um contexto em que, historicamente, representou o poder religioso, e que, por força das novas configurações, começa a perdê-lo. Para estancar essa perda, aos poucos transfere sua atuação para um viés mais social e político. Se considerarmos suas estratégias como elemento qualificador de comportamentos dos atores individuais ou sujeitos coletivos bem sucedidos, podemos dizer que a Igreja Católica foi bem sucedida em suas ações com os educadores sociais de rua, pois, por meio delas foi capaz de

dar continuidade ao seu processo de evangelização e, ao mesmo tempo, uma resposta à sociedade.

Ainda em relação à ação da Igreja, conseguimos perceber também como funcionam as dinâmicas envolvidas nos jogos relacionais. Nessas, se por um lado a ação dos educadores sociais se constituiu como estratégias da Igreja para manter sua influência, por outro, foram essas estratégias que permitiram aos educadores pensar não só a educação popular ou o movimento social, mas uma maneira de educar e de pensar que foram se expandido para outros espaços:

Mas, de fato, aqui no Nordeste e especialmente aqui em Teresina, todos os movimentos ou todos os agentes políticos que tiveram uma inserção em partidos políticos ou em outros, eles emergiram do seio da Igreja. Décadas de 1970 e 1980. Inclusive professores que eram militantes em partidos políticos foram formados no seio das pastorais sociais. (Romualdo, outubro de 2015).

Ao defender seu *ethos* católico ao lidar com crianças e adolescentes nas ruas, a Igreja sistematiza práticas educativas, indicando uma realidade indiciária de seus propósitos. Nessa mesma lógica, uma vez representante de um poder historicamente constituído, ela teve de se reinventar para não perder esse poder, transformando-se em vetor de mudança ao criar as CEBs e proporcionar suporte para os Movimentos Sociais.

Foram alterações pequenas que, aos poucos, tornam-se perceptíveis ao cotidiano da cidade:

Então, o papel nosso de educador social, eu acho que fundamentalmente está aí, em fazer uma leitura crítica, questionadora e promotora de mudanças. Que, é evidente, que nós não conseguiríamos fazer apenas na vida dos meninos, mas a gente precisaria fazer isso de uma forma mais ampliada mobilizando o conjunto da sociedade, principalmente aquele o conjunto da sociedade, ou segmentos da sociedade que constituem a sociedade civil organizada, aqueles canais que poderiam estar aberto para outras possibilidades de atuação de política pública. (Álvaro, março de 2015).

São possibilidades de atuação de cada ator nas relações com seus pares. Essas, nem sempre harmônicas, nem sempre consensuais; porém, dentro das configurações em constante adaptação, constituem um conjunto de inter-relações não estáveis (REVEL 1998). É assim que, ao se focar os indivíduos e suas trajetórias, é possível perceber como as escolhas e os desejos individuais repercutem em dimensões sociais mais amplas, capazes de criar soluções

próprias para problemas cujas matrizes são mais gerais, como no caso em questão, as saídas para a situação de crianças nas ruas:

A primeira foi de Teresina conhecer o problema. Depois de participar deste problema e depois de buscar saídas. Algumas distorcidas, claro, mas no todo, na época, tivemos as saídas que seriam básicas para que aquele problema pelo menos ter diminuído como diminuiu. (Aloísio, março de 2015).

Dessa maneira, podemos dizer que na ação dos educadores sociais se concretiza uma circularidade de ideias que os tornam mediadores sociais que difundem determinados fenômenos educativos (FARIA FILHO, 2009). É nessa mesma lógica que visualizamos a intervenção do MNMMR, inicialmente constituído como um grupo da sociedade local que se mobilizou em favor de crianças da cidade, aliando-se, posteriormente, a representantes nacionais, tornando-se capaz de encampar na legislação nacional o ECA, uma concepção de infância e de adolescência que promoveu rupturas com as políticas tradicionais de atendimento vigente no país até então:

A criação do movimento foi por uma pessoa, a Auri Lessa e tinha outras pessoas de fora, de São Paulo. E elas se comunicaram e viram que o trabalho aqui em Teresina, que as crianças estavam sendo violentadas. Estavam acontecendo aqui estes maus tratos, violação, trabalho infantil: os carvoeiros, os cortadores de cana, os meninos que estavam na CEASA. E assim surgiu, assim, do que estava sendo negados os direitos, a violação de direitos das crianças. [...] Assim, o que eu gostaria de acrescentar é em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Porque, assim... A gente lutou muito por essa lei. (Júlio, março de 2015).

Acompanhar mais de perto as trajetórias de educadores sociais de rua nos permitiu ver pistas de como indivíduos constroem e reconstroem sua identidade, sendo capazes de mudar uma trajetória supostamente previsível devido a condições objetivas e simbólicas previamente dadas. A análise de suas vivências demonstra como a circularidade de ideais e de conhecimentos propicia a construção de novas identidades de si e do local em que se vive, criando novos caminhos e extrapolando o meramente possível.

Portanto, mesmo que não façamos generalizações ou grandes descobertas, sistematizar e dar sentido teórico à trajetória de educadores sociais de rua pode ser ilustrativo de como as pessoas em meios às suas condicionalidades temporais, simbólicas e econômicas, em meio às suas contradições, desejos e decepções fazem suas escolhas e, ao fazê-las, inventam novas maneiras de sociabilidades. Não se trata de enaltecer o estado em suas condições simbólicas e materiais, negando, assim, problemas históricos de exclusão social e educacional.

Conhecer o panorama apresentado neste Capítulo se faz importante porque nos mostra as lógicas de funcionamento da sociedade local e nos permite perceber como indivíduos e grupos realizam suas escolhas e mobilizam suas estratégias de modo a fazer história. E, nesse processo, apostar mais nas potencialidades do que nas vitimizações que se fazem do estado e da região a qual se pertence, num esforço intelectual que tem por pretensão compreender a complexidade dos jogos relacionais a que estão submetidos os indivíduos, sem, contudo, descuidar do contraditório e incoerente sistema social e político a que se refere Jacques Revel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar das trajetórias de educadores sociais de rua, dos anos 80 aos anos 2000, e da forma de educação que eles ajudaram a constituir em Teresina nos impôs, de imediato, três desafios. O primeiro remete ao fato de estarmos narrando fatos recentes, nos quais os personagens envolvidos nos são contemporâneos, cujas ações ainda reverberam na sociedade e cuja documentação de seus atos ainda é válida. Assim, lidar com essa memória recente exigiu de nós maior comprometimento ético, maior responsabilidade com as subjetividades envolvidas e maior distanciamento do problema de pesquisa. Perseguimos a garantia de uma análise imparcial, visto que parte dos fatos foi por nós testemunhada.

O segundo desafio dizia respeito às questões epistemológicas envolvidas com a natureza das práticas que nos propusemos a investigar: a definição do que é educação e de como ela se processa.

Outro desafio que se impôs a nós nesse processo de pesquisa foi a transdisciplinaridade envolvida na delimitação do tema, uma vez que tratar de educação nas ruas nos coloca na fronteira das áreas da Educação, das Ciências Sociais e da História, cujas perspectivas, entre outras, escolhemos como suporte para analisar o tema.

Superamos o primeiro desafio quando decidimos desenvolver as análises e os argumentos da tese que defendemos a partir da vivência dos sujeitos que protagonizaram o fenômeno estudado, centrando-nos na forma como eles conceberam suas ações e nas redes de relações que eles construíram em suas trajetórias. Nesse aspecto, em particular, as contribuições da História Oral foram determinantes para a reconstrução do vivido, pela voz de seus protagonistas.

A superação do segundo desafio se deu quando optamos por resgatar o sentido primordial do ato de educar. Dessa maneira, ao entender a educação como uma prática social, foi possível agregar a ela diversos outros fazeres que ocorrem nas relações entre os indivíduos e entre esses e os sujeitos sociais, abrangendo de uma forma mais ampla o mosaico que compõe a educação, seus sujeitos, seus tempos, seus espaços e suas práticas.

O terceiro desafio se dissipou quando consideramos que não se trata de uma disputa entre campos, áreas, domínios e abordagens, mas do império do diálogo entre a Pedagogia, a Sociologia e a História, para que fosse possível apreender nas trajetórias dos educadores sociais as imbricações com o fenômeno da educação nas ruas. Essa necessidade de diálogo e de interdisciplinaridade se fez notar, inclusive, no interior do campo da História, pois tivemos que utilizar contribuições da História Cultural, da História Social e, principalmente, da Micro-

História. Assim, usamos conhecimentos da Sociologia para compreender os mecanismos de socialização e os elementos do processo civilizatório presentes na sociedade contemporânea. Apoiamo-nos na História Cultural para compreender as mediações culturais desenvolvidas pelos educadores sociais de rua. A recorrência à História Social se deveu à própria natureza do objeto de pesquisa, que se situa nesse domínio. Com relação à Micro-História, ao se preocupar com as particularidades dos fenômenos históricos, as redes de relações que os configuram, ela se tornou fundamental para que pudéssemos analisar as dimensões locais do problema e nelas identificar as pequenas estruturas que permearam a vivência dos educadores sociais de rua e que articularam o fenômeno estudado.

Resolvidos esses conflitos teórico-metodológicos, levantamos a hipótese de que a ação dos educadores sociais de rua em Teresina se constituiu como alargamento de formas escolares, entendidas aqui como modo hegemônico de educação, que serve de parâmetro para legitimar outras práticas educativas. Constatamos que houve uma relação da educação social de rua com as formas escolares, uma vez que as práticas de educação na rua vão se utilizar dos mesmos elementos que caracterizam a educação que ocorre no interior da escola, como a intencionalidade nas ações desenvolvidas, a gestão do tempo e do espaço, as expectativas geradas, entre outros.

Para avaliar a validade dessa hipótese, tivemos que, primeiro, discutir como são concebidas as práticas tais como as desenvolvidas pelos educadores sociais de rua ao longo dos anos. Nesse percurso, vimos que, no Brasil, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista prático, a questão se encontra em construção, uma vez que as práticas de educação assumem formas multifacetadas e acompanham as mudanças que as configurações socioeconômicas e políticas apresentam. Essas práticas receberam, por isso, várias denominações, e o mesmo aconteceu com relação à denominação dada aos seus agentes. A partir das análises empreendidas e sustentadas nos debates acadêmicos mais recentes a que tivemos acesso, situamos as ações desenvolvidas pelos educadores sociais de rua no campo da educação não formal, caracterizada como Educação Social, e essa entendida como uma prática da Pedagogia Social.

Compreendidas dessa maneira, tais práticas de educação nas ruas não deixam de ter por parâmetros as formas escolares, pois, ao se constituírem como práticas de Pedagogia Social possuem princípios norteadores, preocupam-se com a intencionalidade de sua ação, operam com tempo e espaço e preveem técnicas e métodos específicos, que foram sendo construídos ao longo do tempo, resultando em um processo dialético entre a prática e a teoria. Nesse caso, podemos dizer que essas práticas evoluíram de ações e de intervenções de cunho

social e político para se constituírem em uma forma mais específica de educação, permeada por processos socializantes advindos das demandas da urbanização da sociedade. Ainda assim, o processo de efetivação dessas práticas não se livrou de tensões, de contradições e de disputas.

Observamos, então, nessas práticas, uma extensão do modelo escolar de educação, que, por um processo dialético, assumiu características diferentes. Que, também, dado o seu caráter volátil e dinâmico, assumiu outras feições, orientadas pelas políticas de assistência social. Tais práticas tiveram, por assim dizer, seu apogeu quando se concretizaram como formas escolares alargadas, no período em estudo. Mas, por outro lado, ao vestirem outras roupagens, legaram conhecimentos, saberes e fazeres, apropriados por ONGs e por outras instituições educativas em meio fechado.

São práticas sociais que não se desenvolvem, como já destacamos, no vazio, independentes. Ao contrário, são produções sociais. Nesse caso, se formos considerar a relação entre a educação social de rua e as configurações atuantes no processo de urbanização de Teresina, veremos que o educador social de rua aparece no contexto da cidade seguindo o movimento que leva as crianças para o espaço da rua. Tal movimento gera a necessidade de novas formas de sociabilidade que subvertem o ordenamento urbano existente. Nisso, percebemos que a dinâmica entre sociedade e indivíduo se desenrola de maneira tensa, contraditória e relacional, na medida em que os espaços urbanos existem, mas não podem ser ocupados por todos da mesma maneira. Consolida-se, no período estudado, a prevalência do espaço urbano sobre o rural. O modo de vida urbano dita quem pode transitar por determinados espaços, e com quais atitudes e comportamento deve circular por ele. Assim, a presença de crianças nas ruas se torna um incômodo, bem como causa estranhamento a presença de um educador nesse espaço. Nesse caso, esse ator funciona como um mediador entre as crianças da rua – vistas como cidadãos não civilizados – e os outros cidadãos – os “perfeitamente educados” e aptos ao modelo de sociabilidade imposto pela cidade. Ele é percebido de forma contraditória, sendo representado ora como anjo ora como demônio, refletindo a contradição da sociedade sobre o que é ser cidadão. Nesse sentido, a educação de rua funcionaria como elemento de civilização.

Analisando a relação entre urbanização e modernização, abstraímos que a educação de rua se tornou necessária quando a escola, instrumento de modernização social, falhou. Isso marca, mais uma vez, um movimento duplo e contraditório entre a falência do modelo escolar de socialização e o aparecimento de outras formas de educação. Essa contradição se torna patente inclusive quando as ações desenvolvidas com crianças nas ruas são conceituadas

como educação, denotando que, embora – na sua forma institucionalizada – passasse por crise, a educação continuava sendo concebida como uma panaceia social: seria por meio dela que se resolveria a questão da inclusão social.

Destacamos que o processo de consolidação do fazer educativo nas ruas se deu por intermédio de entes, como instituições religiosas, movimentos sociais e órgãos do Estado, e nisso se sustentou nossa hipótese complementar, elaborada desta maneira: “em Teresina (PI), o educador social de rua se constituiu na intersecção da ação social da Igreja Católica, no bojo da mobilização dos movimentos sociais e da resposta do Estado à questão da criança de rua e que essa peculiaridade nos permite examinar o fenômeno em suas especificidades locais”. Isso ficou constatado quando verificamos de contextos os educadores eram egressos. No âmbito dessas intermediações, analisamos como as trajetórias dos educadores sociais de rua se relacionaram com esses sujeitos sociais dos quais são egressos.

Com relação à participação das instituições de cunho religioso nesse processo, destaca-se notadamente a presença da Igreja Católica, uma vez que os testemunhos ouvidos não fazem referências a outras denominações religiosas. A presença dessa instituição na trajetória dos educadores sociais de rua e na constituição de seus fazeres é emblemática. Primeiro, porque, historicamente, coube à Igreja Católica atender às crianças pobres. Depois, porque as ações desenvolvidas para as crianças pobres, no contexto de urbanização estudado, fazem parte das novas diretrizes de atuação da Igreja_ ao fazer opção preferencial pelos pobres_ as quais estão presentes no que foi chamado de Teologia da Libertação. Assim, as ações desenvolvidas tornam concreto o processo de modernização da instituição.

Com isso, destacamos que essa forma de atendimento dispensado às crianças está incluída no arcabouço de objetivos da instituição. Embora esses objetivos sejam superracionais e, portanto, difíceis de serem submetidos a uma lógica racionalizante, como se procede com os objetivos de outras instituições, pudemos constatar que eles proporcionaram mudanças visíveis, que se desdobraram para além da esfera religiosa. Dessa feita, a ação educativa nas ruas teve suas raízes na ação pastoral empreendida pela Igreja Católica junto às comunidades.

Assim, o trabalho pastoral converteu-se em trabalho social. Uma das consequências disso foi que o trabalho educativo nas ruas nasceu calcado na ideia de promoção humana e isso significava reverter o processo de evangelização também em um ato social, atendendo o homem em suas necessidades concretas e não só nas necessidades espirituais. Outra consequência desses objetivos primeiros da ação da Igreja foi a assimilação pela educação de

rua do método proposto pela Teologia da Libertação. Inicialmente, o método utilizado nas ruas de Teresina pelos educadores sociais era o método Ver-Julgar e Agir.

Utilizando um dos pressupostos da Micro-História, o paradigma indiciário, localizamos na consolidação das práticas de educação de rua estratégias da Igreja Católica para recuperar seu status social. Assim, a ESR inicia suas ações dentro de um *ethos* cristão, relacionado à Doutrina Social da Igreja. Consideramos que os resultados disso não escaparam de imprevisibilidade, como, por exemplo, o fato de as pastorais sociais terem se transformado em uma das bases dos movimentos sociais, e estes, por fim, criaram identidade própria e se afastaram dos princípios defendidos pela Igreja, fugindo do que se poderia esperar. Ainda assim, se tomarmos como parâmetros a trajetória dos educadores sociais, constatamos a mediação da Igreja em diversos momentos: ao atender as crianças na rua, no uso de suas pastorais sociais como canal de atendimento e na passagem da educação na rua para os ditames oficiais.

Analisamos também a presença dos movimentos sociais na trajetória dos educadores sociais e a interferência deles na constituição de uma educação social de rua em Teresina. Constatamos que esses movimentos sociais, de uma forma geral, contribuíram para acrescentar a dimensão política ao fazer do educador de rua e o aproximaram mais dos mecanismos de organização e de mobilização social. Consideramos que foi uma contribuição importante para a identidade desse ator social, por definir melhor sua função e por acrescentar a ele atribuições que o diferenciam do professor, entre elas a habilidade de promover intervenções sociais coerentes com as reais necessidades dos educandos. Chamou-nos atenção no grupo pesquisado que o atendimento de tais necessidades se deu inclusive por meio do aproveitamento de crianças – atendidas por esses movimentos – na função de educador social de rua.

Assim, a reprodução dos quadros de educadores do MNMMR revela que a militância se converte em estratégia profissional, na medida em que são impelidos por suas necessidades materiais a se tornarem líderes e a assumir a função de educador por meio do engajamento, que ultrapassa a luta por questões ligadas à infância e à juventude e dialoga com a necessidade de inclusão social. Nisso, transformam-se em líderes e porta-vozes de uma causa, ao visarem transformar uma situação à qual já estiveram expostos quando crianças.

Há, nesse caso, dois movimentos simultâneos: o de conscientização dos indivíduos e o de modificação das estruturas sociais. Nesse sentido, os educadores se constituem como sujeitos sociais e, junto com a comunidade com a qual atuam, constroem também metodologias de educação nas ruas.

Quando as configurações sociais se modificam, ficam aparentes as dinâmicas de transição entre um modelo de ação, que se caracterizava por ações religiosas, para outro, que assume características mais políticas e sociais. Daí, desaguam para outro fazer, de características técnica e oficial. Nessas novas configurações, provocadas pelos ventos dos novos ordenamentos políticos e jurídicos ocorridos no Brasil, a presença do Estado se faz necessária. Ele é chamado a assumir as funções até então desempenhadas pelos movimentos sociais e pela Igreja.

Esse movimento, que ocorreu na direção de profissionalizar o ofício de educador social, agora sem o “de rua”, institucionaliza e normatiza a função. Como consequência disso, o educador passa a se ver como funcionário, com as implicações dessa nova situação. Percebe-se como categoria e sente a necessidade de profissionalizar sua prática, mas também de se ver socialmente reconhecido. Os educadores sociais começam, então, a construir uma nova identidade, de funcionários públicos. Nesse ínterim, muitos deles experimentam a provisoriedade da função, uma vez que essa só se faz necessária enquanto houver crianças nas ruas. Minimizada essa questão social, a necessidade desaparece. Ao mesmo tempo em que a função se constitui como provisória, novos leques de atuação se criam, pois, a partir de atuação política, esses são aproveitados nos conselhos de direitos. Esse é outro legado da ESR na trajetória dos educadores. Com mais *status* e com mais poder, por meio do Estado, contribuem para redefinir as atribuições que cabem ao educador de rua e para definir os fazeres dos conselheiros.

Ainda sobre a relação entre a trajetória dos educadores sociais de rua e a sua militância nos movimentos sociais, não podemos deixar de destacar as formas de sociabilidade vivenciadas pelos futuros educadores. Se quisermos compreender esses cruzamentos, temos que atentar para o trabalho infantil como uma mazela social, mas que vem embutida de sociabilidade. No período estudado, o trabalho infantil despertou a indignação de setores da sociedade, por revelar a situação da infância em Teresina, como podemos ilustrar com a organização da Comissão Pró-Menino de Rua. A atuação de organizações como a citada se realizou por meio de denúncia social, de conscientização dos segmentos envolvidos e de intervenção social. Neste caso, a educação social de rua se assume como interventora. Em consequência disso, colocou-se em pauta a urgência social da questão da infância e, como resultado desse trabalho e de outros, converteu-se meninos de rua em educadores sociais de rua, capazes de prosseguir com as transformações necessárias.

Ainda com relação ao papel dos movimentos sociais, destacamos a identidade que eles mantêm com a Igreja e o modo como eles se colocam como primeira forma de atendimento

alternativo às crianças de rua, destoando das formas tradicionalmente desenvolvidas pelo Estado.

Outro eixo de análise por nós empreendido diz respeito a como os educadores sociais constituíram seu corpo de conhecimentos e como mobilizaram seus saberes em seu campo de atuação. Isso se reverteu em um exercício interessante para a nossa hipótese, porque tivemos a oportunidade de analisar como os educadores se operaram com elementos que compõem e caracterizam a forma escolar.

Reiteramos o entendimento de que a forma escolar se estabeleceu como um modelo específico de socialização, mas que não foi capaz de cumprir as promessas que a fizeram se estabelecer como tal. A constante necessidade de se adequar às mudanças sociais faz com que a escola seja enxergada como uma instituição em crise. Concebemos essa crise como uma reação às cobranças as quais a instituição escolar vem sendo submetida.

Enquanto a equação entre as demandas sociais e a capacidade de a escola responder a elas não se soluciona, outras formas de socialização emergem das necessidades sociais. Nesse sentido, percebemos um movimento contraditório: enquanto a escola é acusada de não atender às demandas sociais, é também capaz de levar sua forma de educar para além de seus muros. Aqui, ousamos reafirmar a influência das formas escolares na prática dos educadores sociais de rua, ao mesmo tempo em que a escola não conseguiu impingir seu modelo de socialização para todos. Ou seja, a sociedade urbanizada demanda por cidadãos educados, mas a escola não foi capaz de fornecer os meios adequados. Lacuna preenchida, então, pela educação social de rua e por outras formas.

Tendo clareza disso, dispomo-nos a analisar como a educação social de rua operou com elementos como tempo, espaço e técnicas. Constatamos a utilização de um tempo contínuo, longo, sem demarcações normativas, pautado no ritmo do educando, o tempo da aprendizagem e não o do ensino. Ao se concretizar, o ato de educar é partilhado com outros sujeitos, não só por meio do educador. Ou seja, é um ato coletivo, tal qual ocorria nas sociedades tradicionais. Nessa perspectiva, seus alvos são difusos, pois vão desde os educandos às famílias destes. Contam, nessa relação, mais os laços de afetividade e de compromissos mútuos do que as obrigações implícitas entre os sujeitos de educação, como ocorre na educação formal. Vimos, também, que a atividade de educar nas ruas é intencional e planejada. Seus agentes constroem estratégias de abordagens e meios de atingir suas finalidades, sendo essas finalidades definidas com a participação dos educandos.

Os espaços são variáveis, dinâmicos, estendidos e mutáveis. Com relação ao arcabouço de saberes e de conhecimentos necessários para o desempenho da função,

diferentemente do educador que se encontra na escola, faz parte dos saberes e dos conhecimentos dos educadores sociais dialogar com as crianças e com as famílias, mobilizar-se, realizar intervenções junto a órgãos públicos e ter prontidão nas atitudes, pois essas são demandas da realidade imediata, não sendo previsíveis. Esses saberes são construídos na empiria, mas também são resultado de socialização com seus pares e de estudos sistematizados. Assim, não são fazeres baseados na informalidade e no espontaneísmo. Vimos nessa maneira de organizar as ações empreendidas nas ruas uma forte proximidade com as formas escolares, mas ressignificadas e atualizadas. Nesse sentido, podemos dizer que a educação de rua ultrapassou as formas escolares.

É interessante, então, ressaltar que, pela dinâmica e pela provisoriedade da educação nessas condições, ela se modifica rapidamente, mas deixa legados, que foram assimilados pela Pedagogia Social. Destacamos, como parte desses legados, a experiência em educar em espaços abertos e a mobilização de saberes a partir da prática, bem como a capacidade de intervir na realidade imediata do educando. Nesse sentido, pensamos que a escola necessita de assimilar essas práticas se quiser atender as demandas educativas da sociedade e cumprir a contento sua função socializadora.

Por fim, este estudo também examinou o viés local dessas práticas educativas e as estruturas escondidas na articulação do que foi vivido pelos educadores sociais de rua. Assim, preocupamo-nos mais em desvelar as estratégias que esses educadores desenvolveram para responder às demandas sociais locais que se constituem como universais. Nisso, observamos a criação de estratégias particulares, que visavam atender às necessidades imediatas do trabalho que se desenvolve nas ruas. Uma das saídas para o suprimento dessas necessidades, por exemplo, diz respeito à proposição de políticas públicas locais e à interface delas com políticas nacionais.

Com relação às estruturas que permeiam a trajetória dos educadores sociais de rua e que, por vezes, passam despercebidas, interessava-nos perscrutar as implicações de ter como cenário o Nordeste do Brasil nos fazeres que examinamos. Para tanto, investigamos o processo de construção de identidade do piauiense como sertanejo e como nordestino. Consideramos, então, que o processo de identificação tem uma dimensão individual, mas se constrói com a mediação do grupo. Nesse sentido, coube avaliar quais as construções simbólicas a respeito do Nordeste e do sertão. Vimos, então, que ser identificado como nordestino carrega representações e imagens estereotipadas e preconceituosas, em uma situação em que o dizível se torna visível. Ademais, o que se diz sobre o Nordeste é resultado de uma série de produções linguísticas, históricas e culturais, que reproduzem o Piauí, em

particular, e o Nordeste, em geral, como lugares distantes, inóspitos, constituídos por gente humilde e inferiorizados em relação a outras regiões do país.

Por meio de levantamentos estatísticos, constatamos que as condições objetivas a que estão submetidos os nordestinos ainda não são ideais para os padrões econômicos e sociais vigentes, embora indicadores de tal situação tenham evoluído nos últimos vinte anos. O que discordamos do dizível é a forma como as produções simbólicas contribuem mais para reforçar essas condições do que para superá-las. Nesse ponto, consideramos como bastante positivo o resgate da trajetória de educadores sociais de rua, pois elas demonstram que, mesmo diante de condições materiais e simbólicas desfavoráveis, sujeitos individuais e sociais, ao fazerem uso das liberdades e das possibilidades de escolha, constroem mecanismos e ativam estratégias que convertem caminhos determinados *a priori* (dentro de uma leitura macrossocial) em chances de viver outras histórias e de construir outros mundos.

A educação social de rua se apresentou como essa possibilidade.

REFERÊNCIAS

LIVROS, ARTIGOS E OUTRAS PUBLICAÇÕES

ADAD, S. J. H. C. **Corpos de rua**: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

_____. **Ouvir e contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARANTES, E. M. M. de. Rostos de crianças no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASA. **Projeto Periferia**: Projeto de Vida e transformação. Teresina: Halley, 1997, 2 p.

BARROS, J. A. **O campo da História**: especialidades e abordagens. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

BLASS, L. M. da S.; MANFREDI, S. M.; BARROS, S. P. Educação popular: desafios metodológicos. In: **Cadernos do CEDES**, ano 1, v. 1. São Paulo: Cortez, 1980.

BORGES, P. Maioria dos analfabetos vive no Nordeste e é idoso, mas jovem segue nos índices. **Último segundo Online**, 6 mar. 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-03-06/maioria-dos-analfabetos-vive-no-nordeste-e-e-idoso-mas-jovem-segue-nos-indices.html>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

BRANDÃO, C. R. Da educação fundamental ao fundamental em educação. In: Concepções e experiências de educação popular. **Cadernos do CEDES**. ano 1, n. 1. São Paulo: Cortez, 1980.

BRITO, L. L. Medellín e Puebla: epicentros do confronto entre progressistas e conservadores na América Latina. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 111, p. 81- 89, ago. 2010.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10681/5854>>. Acesso em: 10 set. 2015.

BORDIEU, P. **O poder simbólico**. 10. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CANÁRIO, R. Escola – crise ou mutação? In: NÓVOA, A. **Espaços de Educação, Tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 141-151.

_____. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARVALHO, A. M. O. T. Tentando compreender uma experiência em educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 19, p. 78-88, set. 2005. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis19/art05_19.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

CARVALHO, R. F. de. **A Geopolítica lusitana do XVII no Piauí**. Imperatriz (MA): Ética, 2007.

CONFERÊNCIA Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). 2. ed. **A missão da Pastoral Social**. Brasília: Edições CNBB, 2008.

CONSELHO Episcopal da América Latina (CELAM). **Evangelização no presente e no futuro da América Latina**: Conclusão da III^a Conferência geral do Episcopado Latino-Americano (Documento de Puebla). México: Edições Paulinas, 1979. Disponível em:

<http://www.pucminas.br/imagdb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20130906182452.pdf?PHPSESSID=6fa1b33e3b82de1acf51b1db1e7654e7>. Acesso em: 14 dez. 2015.

CORRÊA, A. M. C. J.; CASTRO, J. M de. Brasil: cinco séculos de riqueza, desigualdade e pobreza. Impulso. **Revista de Ciências Sociais e Humanas**, Piracicaba, v. 12, n. 27, p. 127-141, set. 2000.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, mai./ago. 2012.

_____. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andreia Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

FARIA FILHO, L. M. de. História da Educação e História Regional: experiências, dúvidas e perspectivas. In: MEDONÇA, A. W. et al. (Org.). **História da educação**: desafios teóricos e empíricos. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. p. 56-66.

FERRARO, B. Prática pastoral e transformação social. In: **Horizonte**: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, Minas Gerais, v. 5, n. 10, p. 19-31, jun. 2007.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4, 2012, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 20 jul. 2015.

GOHN, M. da G. (Org.). **Movimentos sociais no início do Século XXI**: antigos e novos atores. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

_____. **Educação não formal e o educador social**: a atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____. Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. **Revista Meta: Avaliação**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 28-43, jun. 2009. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

GONÇALVES, A. J. **Doutrina Social da Igreja**: História e desafios. Centro Nacional de Fé e Política Dom Helder Câmara. CEFEP. Disponível em: <<http://www.cefep.org.br/documentos/textoseartigos/politicaevangelhodosi/Doutrina%20Social%20da%20Igreja%20Historia%20e%20desafios.doc/view>> Acesso em: 10 set. 2015.

GRACIANE, M. S. S. **Pedagogia Social de Rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez, 1999.

GUIMARÃES, M. L. S. Micro-história: reconstruindo o campo de possibilidades. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 217-223, jan./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v1n1/2237-101X-topoi-1-01-00217.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

LEAL, T. F. et al. **Ler para viver**: alfabetização de jovens e adultos em discussão. Teresina: PMT; UFPI- Brasília: MEC; FNDE, 1996.

LEVI, G. Sobre a Micro-História. In: BURKE, P. **A escrita da História**: novas perspectivas. Tradução Magna Lopes. São Paulo: Editora UNES, 1992. p. 133-161.

_____. **A herança imaterial**: Trajetória de um exorcista no Piemonte do Século XVII. Tradução Cynthia Marques de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBARESSO, R. C. B.; GRABAUSKA, C. J. Educação popular e educação social de rua: construindo aproximações. Revista Educação Especial. n. 23, 2004. p 77-83. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/247>>. Acesso em: 23 out. 2014.

LIMA, A. J. de; SANTOS, M. das G. V. **Crianças e adolescentes em situação de rua**. Teresina: EDUFPI, 2014.

LIMA, N. T. **Um sertão chamado Brasil**: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional. Rio de Janeiro: Revan: IUPERJ, UCAM, 1999.

LIMA, S. M. Os aprendizes das ruas e a tríade educação, trabalho e cidadania. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 106-117, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n1/v26n1a10.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

MARCÍLIO, M. L. **História Social da criança abandonada**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MATTEI, R. **O Concílio Vaticano II**: Uma história nunca escrita. Tradução Maria José Figueiredo. Porto: Caminhos romanos, 2012.

MELLUCI, A. **A invenção do presente**: Movimentos Sociais nas sociedades complexas. Tradução Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

MENEZES, A. B. N. T. de. Catalogue des erres modernes e *Rerum Novarum*: breves considerações sobre a formação do *ethos* cristão. In: PAIVA, M. M. de; MENEZES A. B. N. T. de. **Igreja Católica e suas práticas culturais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 9-31.

MENEZES, D. M. do A.; BRASIL, K. C. T. R.. Dimensões psíquicas e sociais da criança e do adolescente em situação de rua. **Psicol. Reflex. Crit.** [online], v.11, n.2, p. 327-344, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721998000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 1 dez. 2015.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre. Pannonica/UFRGS, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, W. F. de. **Educação Social de Rua**: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Educação Social de Rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 135-138, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n1/07.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

PASTORAL DO MENOR. **Relatório do I Tribunal do Menor**. Teresina, 1987.

PETITAT, A. Educação difusa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 365-377, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/20798/12922>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

PIAUI. FUNDAÇÃO CEPRO. **Piauí em Números**. 8. ed. Teresina.: 2010. Disponível em: <http://www.cepro.pi.gov.br/download/201104/CEPRO06_aff9b5f5a6.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2015.

PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3- 15, 1989.

PREFEITURA DE TERESINA. **Teresina**: índice de desenvolvimento humano. SEMPLAN. Teresina: [s.n.], 2014. Disponível em: <http://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/TERESINA-IDH.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. I Conselho Tutelar de Teresina. Ata da reunião realizada no dia 11 de maio de 1999. Livro 1, p. 14.

_____. _____. Ata da reunião realizada no dia 06 de maio de 1999. Livro 1, p. 16.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013a.

Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/idhm-brasileiro-atlas-2013.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013b. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/idhm-do-brasil.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

RAMAS, A. **A cidade das letras**. Tradução Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RERUM NOVARUM. **Carta Encíclica de Sua Santidade o Papa Leão XIII sobre a condição dos operários**. 1891. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html>. Acesso em: 13 ago. 2015. Não paginado.

REVEL, J. (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

O NORDESTE cresce mais que o Brasil e ganha poder econômico. **Revista EXAME**. 2013. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/1047/noticias/o-nordeste-quer-mais>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

RIBAS, É. de; PAIVA, J. da S. **A pedagogia social no Brasil: reflexões sobre a Prática e a Formação do educador Social a partir das Bases de Paulo Freire**. 2010. Disponível em: <<http://www.pcauem.com.br/wp-content/uploads/2014/03/10>>. Acesso em: 1 abr. 2015.

RIBEIRO, M.. **Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo**. Educ. Soc, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a09v27n94.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

RIZZINI, I. Crianças e menores: do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995. p. 99-134.

_____. **Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1993.

_____; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios presentes. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

TOMMASELLI, G. C. G. O esgotamento da forma escolar: crítica aos currículos escolares a partir de Adorno. **Revista Eletrônica Ciência da Educação**, Campo Largo, v. 8, n. 2, p. 1-29, nov. 2009. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index/reped>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

VEIGA, C. G. Pensando com Elias as relações entre sociologia e história da educação. In: FARIA FILHO, L. M. de. **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 145-172.

_____; FARIA FILHO, L. M. de. Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade. **Revista Varia História**, Belo Horizonte, v, n. 18, p. 203-222, set. 1997.

VINCENT, G. et al. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n, 33, p, jun. 2001. p. 7-47.

_____; LAHIRE B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Tradução Diana Gonçalves Vidal. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n. 33, jun./2001. p. 7-47.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade na história e na literatura**. Tradução Paulo Henrique Brito. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

XAVIER, L. N. História da Educação e História local. In: MENDONÇA, A. W. et al. (Org.). **História da Educação**: Desafios teóricos e empíricos. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. p. 51-56.

_____. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

_____. **Perfis profissionais e cultura professoral**: estudos sobre história e memória, socialização política e intelectual de professores de educação básica. 2014. 17 f. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TESES E DISSERTAÇÕES

BELLINATO, R. **Professores visitam a casa de seus alunos**: uma experiência interpretada à luz da Pedagogia Social. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BOMFIM, M. do C. A. do. **Lutas populares pela escola pública e gratuita em Teresina**. (o caso dos bairros Lourival e Vila São Francisco/Sul). 1991. 293 f. Dissertação. (Mestrado em Filosofia da Educação) – Programa de Estudos em Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

CARVALHO, F. G. de. **As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar**: de professor leigo a funcionário municipal (1940-2000). 2013. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/fabiogarcez.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

FERNANDES, L. P. **Nas trilhas da família...**: Como é que um serviço de educação social de rua ensina sobre relações familiares. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13495>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

FERREIRA, M. E. **Educador Social**: A construção do saber Social aplicado as Políticas Públicas para a infância e adolescência. 2012 141 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

LANÇA, A. M. C. G. **Serviço Social e educação**: interfaces de uma atuação política. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2012. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/angelita-marcia.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

LIMA, M. V. B. X. de. **Formação específica**: contributos para a prática do educador social do atendimento socioeducativo do Estado do Piauí- Brasil. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades, Lisboa, 2013.

LIMA, P. H. G. de. **Promoção Imobiliária em Teresina/PI**: Uma análise do desenvolvimento da produção privada de habitações – 1984/1999. 2001. 101 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) – Centro de Arte e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001. Disponível em: <<http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040722151835.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

NUNES FILHO, D. J. **A importância de uma escola para a história de uma cidade:** do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara à criação da cidade de Floriano (1873 a 1879). 2005. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

NUNES, M. A. A. **Prática pedagógica em contexto sócio-educativo:** ultrapassando as fronteiras das grades pela via da colaboração. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

PAIVA, J. S. de. **Compreendendo as vivências e experiências, produzidas na educação social de rua:** desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_48_JACYARA%20SILVA%20DE%20PAIVA.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2015.

RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica e etnografia:** O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil. 2008. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/3624>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

ROMERO, N. M. **Prática de educadores como política de assistência social:** os Centros para Crianças e Adolescentes na Cidade de São Paulo. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19072012-150704/pt-br.php>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

SANTOS, P. P. dos. **Educador Social:** análise das representações sociais sobre a criança e o adolescente me situação de rua. 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5946>. Acesso em: 15 jan. 2016.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Lei 8742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe Sobre a Organização da Assistência Social e dá outras providências, Brasília, 1993. Disponível em: <http://univale.br/central_arquivos/arquivos/lei-organica-da-assistencia-social.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2015.

_____. Lei 8742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe Sobre a Organização da Assistência Social e dá outras providências. Loas anotada. Ministério do Desenvolvimento Social e combate à fome. 2009. Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/LoasAnotada.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

SITES

ASA. AÇÃO SOCIAL ARQUIDIOCESANA. Teresina, 2015. Disponível em: <asateresina.org.br>. Acesso em: 23 ago. 2014.

MOVIMENTO NACIONAL DOS MENINOS E MENINAS DE RUA. Teresina. 2011. Disponível em: <<http://mnmnr-pi.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 23 out. 2014

IMAGENS EM MOVIMENTO

PROJETO periferia 10 anos. Vicariato das Comunicações e Ação Social de Teresina. **Projeto Periferia 10 anos**. Teil1. Direção e produção Alfredo Alves, com apoio da MISERICOR, 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ic9-AkO94M>>. Acesso em: 20 out. 2015.

PROJETO periferia 10 anos. Vicariato das Comunicações e Ação Social de Teresina. **Projeto Periferia 10 anos**. Teil2. Direção e produção Alfredo Alves, com apoio da MISERICOR, 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pIfyFvEFV-o>>. Acesso em: 20 out. 2015.

VIDA Maria. Direção: Márcio Ramos. Curta-Metragem produzido por Márcio Ramos. Coprodução VIACG/ Trio Filme. 2006. Duração: 9 minutos. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/trabalho infantil/curta-metragem-vida-maria-de-marcio-ramos>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

AÇÃO Social Arquidiocesana. ASA 50 anos ajudando a construir sonhos. Vamos dar asas à solidariedade. Diretor: Douglas Machado. Produção: Gardência Cury. Teresina. DV Produção e Finalização. 2006. Duração: 30 minutos. 1 DVD (30 min) widescreen. Color.

ARTIGOS DE JORNAL

PROFESSORES param e escolas voltam a fechar. **Jornal O Dia**. Teresina, 25 ago. 1990.

MENINOS de rua se drogam todos os dias nas ruas de Teresina. **Jornal O Dia**. Teresina, Caderno 2, p. 18-19. nov. 1990.

MENINOS de rua viram artistas de circo: dois franceses do Circo Nacional Fratelline estiveram em Teresina ensinando as crianças. **Jornal Meio Norte**, 1 fev. 1999.

NOVA favela só abriga miséria. **Jornal O Dia**. Teresina, p. 6, 2 set. 1990.

NOVAS favelas estão se formando na periferia Teresina, formada por famílias que imigraram com a seca verde. **Jornal O Dia**. Teresina, 26 jan. 1990.

NOVO estatuto pretende tirar criança da miséria. **Jornal O Dia**. Teresina, 12 out. 1990.

PESSOAS vivem como animais debaixo da ponte do Rio Poti. **Jornal O Dia**. Teresina, Caderno Geral, p. 2, 29 mar. 1990.

PROFESSORES cancelam ano letivo definitivamente. **Jornal O Dia**. Teresina, p. 6-7 jan. 1991.

VÂNDALOS agem para depredar telefones: Até menores desocupados contribuem para depredar telefones. **Jornal O Dia**. Teresina, Caderno Cidade, p. 12, 12 jan. 1999.

FONTES ORAIS

Ariosto Moura da Silva
 Augusto César Pereira da Cruz
 Carlos Vinícius de Sousa Rodrigues
 Francisco de Assis Moreira de Sousa;
 Gilson Alves Morais
 Giza Queiroz
 Isaura R. Teixeira
 João Evelange Nascimento da Silva
 José da Cruz Batista
 Maria Aury Bezerra A. Lessa;
 Maria da Conceição de S. Silva
 Roberto Luís Ribeiro Franco

APÊNDICES

Apêndice A – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO
 DOUTORANDA: MARILDE CHAVES DOS SANTOS
 ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA LIBÂNIA NACIF XAVIER
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: TRAJETÓRIAS DOS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA NO CENÁRIO EDUCATIVO DE TERESINA (PI), NORDESTE DO BRASIL ENTRE AS DÉCADAS DE 1970 E 2000.

Responsável: Marilde Chaves dos Santos – Universidade Federal do Piauí

E-mail: marildechaves@bol.com.br

Fone: (89) 3522-0763 / (89) 9900-1525

Orientadora: Professora Doutora Libânia Nacif Xavier – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar desta entrevista (um depoimento) de forma totalmente **voluntária**. Antes de concordar em participar e responder às perguntas, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Compreender o processo de constituição do grupo de profissionais conhecidos como educadores sociais e o lugar por eles ocupado em relação à compreensão das necessidades educativas da sociedade.

1. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas na concessão de entrevistas, guiadas por um roteiro temático acerca do objeto de estudo da pesquisa.
2. Sua participação é isenta de despesas e você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento do estudo, sem penalidades ou prejuízo.
3. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.
4. A participação da entrevista da presente pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.
4. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

5. As informações fornecidas serão utilizadas apenas com finalidades científicas pela pesquisadora;

6. 6. Sua entrevista será gravada e a transcrição submetida à sua revisão antes que seja utilizada como dado.

Ciente e de acordo com o que me foi exposto, aceito participar desta pesquisa, assinando o consentimento em duas vias, ficando com uma delas.

Rio de Janeiro (RJ), ____de setembro de 2014.

Assinatura do sujeito da pesquisa – N° identidade

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO
 DOUTORANDA: MARILDE CHAVES DOS SANTOS
 ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA LIBÂNIA NACIF XAVIER

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Conte-nos os motivos pessoais, familiares, socioeconômicos, religiosos ou de outra ordem que levaram você a atuar como educador social;
2. De que maneira você constituiu os saberes e conhecimentos necessários para desempenhar a função de educador social em Teresina?
3. Fale-nos de sua rotina como educador social e do papel que esta função representou para você e para a cidade de Teresina.
4. Como você analisa o processo de profissionalização da categoria, as funções a ela hoje atribuída, principalmente em relação ao Projeto de Lei em tramitação?
5. Há alguma coisa que você gostaria de dizer sobre a questão que ainda não foi dito? Acrescente.

Acréscimos feitos para a entrevista com a Professora Auri Lessa

- a. Os educadores sociais de até aqui entrevistados referem-se a uma equipe de educadores de uma geração anterior na qual a senhora é citada. Com o intuito de conhecer essa geração, Conte-nos os motivos pessoais, familiares, socioeconômicos, religiosos ou de outra ordem que levaram você a atuar como educador social;
- b. Esclareça-nos alguns pontos referentes ao:
 - Protagonismo da zona sul nos movimento sociais de Teresina;
 - Da articulação da Igreja com os outros atores sociais (Comissão Pro-menor, Governo Estadual, Governo Municipal e igrejas evangélicas, etc) e da articulação dos educadores sociais entre os movimentos;
 - A criação e a atuação do MNMMR e a constituição dos MS.

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO
 DOUTORANDA: MARILDE CHAVES DOS SANTOS
 ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA LIBÂNIA NACIF XAVIER

Rio de Janeiro, 2 de junho de 2015

Ao: _____

Ilmo (a). Sr (a) _____

Assunto: Carta de apresentação para desenvolvimento de pesquisa

Prezado _____

Marilde Chaves dos Santos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER UFPI/UFRJ), orientada pela PROFESSORA DOUTORA LIBÂNIA NACIF XAVIER, solicita, para o desenvolvimento projeto de pesquisa intitulado ‘TRAJETÓRIAS DOS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA NO CENÁRIO EDUCATIVO DE TERESINA (PI), NORDESTE DO BRASIL ENTRE AS DÉCADAS DE 1980 E 2000’, autorização para o acesso à instituição e ao uso de dados.

Coloca-se à disposição para maiores esclarecimentos, e agradece antecipadamente,

Marilde Chaves dos Santos
 CPF XXXXXXXXX
 (89) XX00-15XX / 89 3522-XXXX
 marildechaves@bol.com.br/marildechaves@ufpi.edu.br

APÊNDICE D – OFÍCIO À SEMTASC



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO
 DOUTORANDA: MARILDE CHAVES DOS SANTOS
 ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA LIBÂNIA NACIF XAVIER

Ofício s/n Teresina, 2 de junho de 2015
 À Secretária Municipal do Trabalho, Assistência Social e Cidadania
 Ilma. Sra Mauricéia Lígia Neves da Costa Carneiro
Assunto: Carta de apresentação para desenvolvimento de pesquisa

Prezada secretária,

Marilde Chaves dos Santos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, **Doutorado Interinstitucional em Educação** (DINTER UFPI/UFRJ), orientada pela PROFESSORA DOUTORA LIBÂNIA NACIF XAVIER, desenvolve projeto de pesquisa intitulado **‘TRAJETÓRIAS DOS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA NO CENÁRIO EDUCATIVO DE TERESINA (PI), NORDESTE DO BRASIL ENTRE AS DÉCADAS DE 1980 E 2000**. O estudo tem como objetivo: **Compreender o processo de constituição do grupo de profissionais conhecidos como educadores sociais e o lugar ocupado por eles em relação à compreensão das necessidades educativas da sociedade**.

Para tanto, necessita de dados (relatórios, projetos, atas, fotos, etc) relativos ao trabalho desenvolvidos pelos educadores sociais de rua nesta secretaria. Neste sentido, vem mui respeitosamente solicitar autorização para acesso e uso dos referidos dados.

Certa de sua colaboração e colocando-se à disposição para maiores esclarecimentos agradece antecipadamente,

Marilde Chaves dos Santos
 CPF XXXXXXXXXX
 (89) XX00-15XX / 89 3522-XXXX
 marildechaves@bol.com.br/ marildechaves@ufpi.edu.br