

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, SEXUALIDADE E VIOLÊNCIA: POSSIBILIDADES
DE ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL INFANTO JUVENIL**

MÔNICA ALVES SILVA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. DIRCE DJANIRA PACHECO E ZAN

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

Campinas
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP ROSEMARY PASSOS
– CRB-8ª/5751

Si38e	<p>Silva, Mônica Alves, 1985- Educação não-formal, sexualidade e violência: possibilidades de enfrentamento da exploração infanto- juvenil / Mônica Alves Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador: Dirce Djanira Pacheco e Zan. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação não-formal. 2. Juventude. 3. Violência. 4. Sexualidade. I. Zan, Dirce Djanira Pacheco e. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">12-068/BFE</p>
-------	---

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês Non formal education, sexuality and violence: possibilities for dealing with the sexual exploration of children and youth

Palavras-chave em inglês:

Non formal education

Youth

Violence

Sexuality

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Dirce Djanira Pacheco e Zan (Orientador)

Olga Rodrigues de Moraes Von Simson

Renata Sieiro Fernandes

Data da defesa: 27/02/2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: mo_alvess@yahoo.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, SEXUALIDADE E VIOLÊNCIA: POSSIBILIDADES DE
ENFRENTAMENTO DA EXPLORAÇÃO SEXUAL INFANTO JUVENIL**

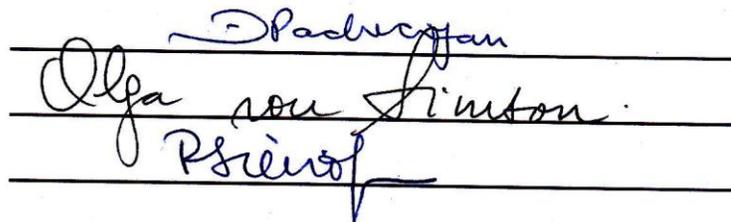
Autora: Mônica Alves Silva

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado
defendida por Mônica Alves Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 27/02/2012

Assinatura Orientadora

COMISSÃO JULGADORA


The image shows three horizontal lines representing the signatures of the jury members. The signatures are handwritten in blue ink. The top signature is 'Dirce Djanira Pacheco e Zan'. The middle signature is 'Olga Souza Sinton'. The bottom signature is 'Psicólogo'.

Agradecimentos

Nós somos um conjunto de referências e vozes. O que sou não é isento do que fui, do que foram comigo, dos lugares que passei, dos encontros que tive. E é a tudo isso que quero agradecer, pois é esse conjunto que me constitui e possibilitou esse trabalho.

Gostaria de começar pela família, que como espaço de formação e constituição de identidade explica uma parte de quem sou. Cresci sem grandes luxos, mas sem nada a faltar e com conforto. Desde pequena aprendi a ter o básico e não o que estava na moda. Meus pais nos davam o que podiam, muitas vezes escutamos não. Aprendi que nunca deveria pegar nada de ninguém, que deveria dividir o que eu tinha com os outros (principalmente com a irmã!) e que deveria respeitar os demais. Dos pais aprendi sobre esforço e dedicação, sobre muitas vezes se importar mais com o outro do que consigo. Agradeço a meu pai, Renato, e minha mãe Ângela, pelo amor, cuidado e apoio. Agradeço minha irmã, Renata, pelo companheirismo e amizade. A todas as tias e os tios, alguns de pertinho e outros, mais distantes geograficamente, mas sempre tão presentes. E igualmente aos primos e primas queridos, pela grande amizade. Agradeço aos meus avôs e avós (em memória), em especial Vó Eliza, que acompanhou comigo esse caminho e me deu tanta força. Obrigada por acreditarem.

Quero agradecer à minha orientadora, a Profa. Dra. Dirce Zan. Conheci a professora Dirce quando cursei a licenciatura em Ciências Sociais e me chamou muita atenção pelo seu comprometimento, pela condução da turma, pelas discussões críticas e por uma sensibilidade que

nem sempre vemos nos docentes da universidade. Com a professora Dirce aprendi a organizar aquilo que inquietava minha mente e encontrei respostas, as quais devem estar sempre em constante construção. Aprendi que a academia não é tão inflexível e que ainda podemos disputá-la como espaço de reflexão e de produção teórica, mas também de transformação social. A isso também devo à participação no grupo de pesquisa VIOLAR e à professora Áurea Guimarães, outra grande referência. Além disso, agradeço ao VIOLAR e à Profa. Dirce, em especial, por toda confiança, por toda a paciência, por toda compreensão e por todas as oportunidades que me foram colocadas.

De maneira muito especial também agradeço a todos os profissionais e jovens participantes do Projeto tema desta pesquisa, com os quais tive o prazer e privilégio de trabalhar durante três anos. Na equipe éramos inicialmente em dez pessoas. Com o passar do tempo alguns saíram, outros saíram e voltaram e saíram novamente. Quase todos tinham história no trabalho com crianças e adolescentes e outros têm história de militância política. Lembrei-me muito dessa equipe quando li a tese de Adriana Varani sobre o trabalho docente coletivo¹, durante o curso da professora Corinta, em 2009. Acho que posso afirmar que éramos um coletivo. Questionávamo-nos coletivamente e compartilhávamos com o grupo. Aprendi muito com esse grupo, não só em termos políticos e de

¹ A hipótese levantada por Adriana é que à medida que os professores se organizam, constrói-se um espaço para expor práticas, questioná-las e construir sínteses conjuntas, constituindo-se um olhar mais comprometido com a organização do trabalho pedagógico. A concepção que Adriana apresenta de escola é de local de produção, para além de reprodução, e o trabalho coletivo seria importante para esse espaço de resistência e lutas contra-hegemônicas. O coletivo proporcionando a re-existência, resistência aos poderes instituídos, as políticas autoritárias. Re-existir, resistir é criar outras formas, coletivas. Re-existir é um movimento no qual os sujeitos tomam para si o controle de suas vidas. (VARANI, A., 2005)

organização, mas também a expor minhas angústias, dificuldades e erros e buscar construir outros caminhos junto com o coletivo. Val, Junior, Jana, César, Ivani, Márcia, Cíntia, Fabiano, Newton, Gi, Ângela, Dani, Silvia, Miri, Thelma e outros educadores a quem conheci a partir desse trabalho.

Agradeço às meninas e meninos, as quais apesar de suas histórias de vida difíceis, marcadas por muitas violências e opressões, pela ausência de atenção do Estado, são exemplos de resistência e de luta e me fortalecem a cada dia na crença e na prática pela mudança.

Agradecimento a todos que (com muita paciência!) foram entrevistados.

Agradeço também ao CEDAP por todas as oportunidades. O CEDAP fazia a reflexão política de seu trabalho, contribuindo na formação de seus educadores, e ampliava as discussões para outros âmbitos do município, atuando em sua política pública. Aprendi na prática a idéia de ação-reflexão-ação de Paulo Freire. A partir daí foram possíveis algumas rupturas e quebra de preconceitos, no caso contra ONGs e contra toda política de assistência social, muitas vezes generalizada como “assistencialista”. Quebra de preconceitos, embora não ausência da crítica.

Em especial também agradeço às professoras Renata Sieiro Fernandes e Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, por terem participado da banca de qualificação e de defesa deste trabalho. Agradeço pelo cuidado e dedicação com que desenvolveram a análise do texto e por todas as considerações e sugestões, das quais muitas incorporamos à dissertação, valorizando certamente seu conteúdo. Outras, em função principalmente de tempo não foram possíveis de serem assimiladas nesse momento, entretanto, considero sua importância e afirmo que são temas de meu

interesse a serem desenvolvidos em trabalhos futuros. Agradeço também a professora Áurea Guimarães, pelo aceite em ser membro suplente da banca de qualificação e de defesa, e à professora Andrea Martelli, pelo aceite em ser membro suplente da banca de defesa.

Agradeço à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão de bolsa de pesquisa durante o período de abril de 2010 a outubro de 2011.

Gostaria de agradecer também a oportunidade de ter participado na extensão universitária desenvolvida por estudantes e alguns professores da Unicamp, em projetos que tinha como base a educação popular. O *MAP – Movimento Abrindo Portas*, que trabalhava com alfabetização de jovens e adultos, a partir da perspectiva do educador Paulo Freire. Todas as sextas-feiras passávamos a manhã com um grupo de sete senhoras, em uma sala cedida por uma igreja. Permaneci no MAP de forma intensa por um ano e meio, aprendi o que é escuta e a valorização do saber do outro. E o *Mano a Mano*, que trabalhava nas ruas do Centro de Campinas com crianças e adolescentes em situação de rua, utilizando-se da arte como intermédio para essa relação, pela arte-educação. Nesse grupo tive o contato com uma parte da população a qual geralmente quando encontramos nas ruas passamos distante, muitas vezes com medo ou mesmo sem querer vê-la. A partir desse contato pude ampliar meu olhar. São incontáveis os aprendizados que tive com esses meninos e meninas, que desde muito pequenos aprendem a cuidar de si e dos outros. A entrada nesse grupo acabou por definir muitas coisas em minha vida, inclusive o fato de estar, hoje, desenvolvendo meu mestrado na Faculdade de Educação. Agradeço a

todos que estiveram juntos nessas experiências, e afirmo que todos foram meus educadores.

Também agradeço pelas vivências e encontros durante minha graduação no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp. Durante os anos que estive ali conheci pessoas que me inspiraram de formas diversas e com as quais compartilhei momentos de busca por respostas e por transformações daquilo que nos indignava e nos impedia de ficar quietos. Com essas pessoas vi que não estava sozinha nessa batalha e que existe muita gente disposta a dedicar a vida de maneira incondicional à mudança, a dedicar a vida pelos outros, pelo mundo, pela justiça e pelo amor. Agradeço a toda amizade, companheirismo e por todos os momentos de luta compartilhados e pelos que continuamos a partilhar. Ju, Carol, Fabi, Rique, Verys, Paulinha, Andri, Floc, Paty, Inácio, Pablito, Tiradentes, Chico, Matusa, Dudu, Kelly, Tarja, Folha, Buja, 2N, Marcelão, Marcelinho, Caconde, Fred (o sumido!), Eder, Joni, Felipe, Carol Botoso, Elvis, Guilherme, Paty da Física, enfim, todo o pessoal 00, 01, 02, 03, 04, 05, 06 e alguns que tive o prazer de conhecer das turmas mais novas, Betão, Mari, Nana, Sara. Agradeço a alguns professores que nos mostravam que a teoria e prática devem ser coerentes. E agradeço ao Bruno, um amigo muito especial, que me agüentou e sempre me deu muita força e apoio e que acompanhou desde o começo a minha trajetória de educadora e essa pesquisa, obrigada pela escuta e carinho.

Não posso deixar de agradecer também aos amigos com os quais cresci e compartilhei tantas coisas durante a infância e adolescência e pessoas que até hoje são referência de vida, de amizade, de apoio e com as

quais sigo compartilhando. Isis, Mari, Vinícius, Rodrigo, Diego, Caio, Antônio, Bianca, Daniel, Bruninho, Paulo, Jango, Cerca, Atum, pessoal do Salê da turma da minha irmã.

Finalizando, agradeço muito à turma do Projeto Ser e Conviver de Vinhedo, com quem aprendi e me diverti muito, pelo compromisso, dedicação e afeto. À escola Ana Rita, onde fui professora de sociologia, um desafio que muito me ensinou e no qual vivi na pele o descaso do governo do Estado de São Paulo, ao qual infelizmente não tenho o que agradecer. E agradeço aos meus companheiros atuais de trabalho e de país, Etel, Rita, Flávio, Flávia e Lúcia, pelo apoio nesse momento de finalização da dissertação, pela compreensão e força, por todos os momentos de dificuldades e de realizações compartilhados e por tudo que tenho aprendido com esse grupo.

E a tantas outras pessoas com as quais tive o prazer do encontro...

RESUMO

A exploração sexual infanto-juvenil é um fenômeno presente na sociedade brasileira e tema que têm ganhado espaço nos meios acadêmico, de comunicação e político. Frente a essa problemática, como uma das formas de enfrentamento ao fenômeno, sociedade e Estado vêm se organizando e implementando ações de intervenção junto às crianças e jovens que vivenciam a exploração sexual. Este trabalho buscou investigar uma experiência de educação não-formal que acontece no município de Campinas (SP), o Projeto EESCCA, desenvolvido pela organização não-governamental (ONG) Centro de Educação e Assessoria Popular (CEDAP), e cuja proposta é o trabalho com jovens em situação de exploração sexual comercial. A realização desse trabalho se deu através de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico e participante. Fez-se uso de observação participante e de entrevistas como técnicas para o trabalho de campo. Buscou-se analisar as práticas e ações educativas e os sentidos atribuídos a esse contexto pelos sujeitos participantes do Projeto EESCCA, ou seja, profissionais e jovens. Para tanto, buscou-se essa compreensão a partir de teorias a respeito da educação não formal, de estudos sobre a exploração sexual comercial e de alguns aspectos abordados no livro *Respeito*, de Richard Sennet (2004).

ABSTRACT

Sexual exploitation of children and adolescents is a phenomenon present in Brazilian society and this issue has gained ground in academic, communication and political areas. Faced with this issue as a way of coping with the phenomenon, society and state have been organizing and implementing intervention activities among children and young people who experience sexual exploitation. This work investigates an experience of non-formal education that happens in Campinas (SP), the Project EESCCA, developed by the non-governmental organization Centre for Popular Education and Assistance (CEDAP), and whose proposal is the work with young people in situation of commercial sexual exploitation. The realization of this work was through a qualitative ethnographic and participant research. Participant observation and interviews were used as techniques for field work. We sought to analyze the practices and educational activities and meanings attributed to this context by subject EESCCA project participants, i.e., professionals and young people. To this end, we sought to understand this from some of the theories of non-formal education, studies on the commercial sexual exploitation and some aspects covered by Richard Sennet (2004) in his book *Respect*.

*É melhor tentar e falhar, que preocupar-se e ver a vida passar.
É melhor tentar, ainda que em vão que sentar-se, fazendo nada até o final.
Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias frios em casa me esconder.
Prefiro ser feliz embora louco, que em conformidade viver.*
Martin Luther King²

² Acesso em <http://www.reflexoes.diarias.nom.br/POESIA/MARTIN.PDF>.

Sumário de Siglas

ESCCA – Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes
EESCCA – Enfrentamento à Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes
RMC – Região Metropolitana de Campinas
ONG – Organização Não-Governamental
OG – Organização Governamental
CRAS – Centro de Referência da Assistência Social
CREAS – Centro de Referência Especializado da Assistência Social
CS – Centro de Saúde
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
CEDAP – Centro de Educação e Assessoria Popular
CESAP – Centro de Serviços e Assessoria Popular
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social
SMCAIS – Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social de Campinas
CMAS – Conselho Municipal de Assistência Social
CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
APOT – Associação Promocional Oração e Trabalho
CPTI – Centro Promocional Tia Ileide
CEPROMM – Centro de Estudos e Promoção da Mulher Marginalizada
PROGEN – Projeto Gente Nova
LGTTB – Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais, Bissexuais
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
OIT – Organização Internacional do trabalho
CPI – Comissão Parlamentar de inquérito
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
DSTs – Doenças Sexualmente Transmissíveis
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
ABMP – Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1 - Metodologia.....	27
Capítulo 2 - A formação do Centro de Educação e Assessoria Popular, Sociedade Civil e Estado.....	49
Capítulo 3 – A exploração sexual comercial infanto-juvenil e as respostas da sociedade e Estado: O Projeto EESCCA.....	81
3.1. Exploração Sexual de Adolescentes e Jovens no Brasil e o Projeto EESCCA	83
3.2. Educador, educação não formal e Projetos de Combate à Exploração Sexual.....	105
3.3. O Projeto EESCCA e a política municipal.....	111
3.4. Cotidiano – dia a dia da construção.....	126
3.5. O Educador Social: perfis, concepções e métodos.....	139
3.6. O que falam as jovens?.....	152
Capítulo 4 - Algumas questões da educação social – o fazer em foco.....	169
4.1. Questões que ficam e a continuidade do Projeto EESCCA.....	187
Capítulo 5 - Conclusões inconclusas.....	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	209
ANEXOS	217

Introdução

Lilya, adolescente de 16 anos, vivia em um subúrbio pobre, em algum lugar da antiga União Soviética. Sua mãe mudou-se para os Estados Unidos com seu novo marido, e Lilya esperava que ela lhe enviasse algum dinheiro. Após algum tempo sem receber notícias nem qualquer quantia dela, e sem obter nenhum apoio de sua tia, única parente que estava por perto, Lilya é obrigada a se mudar para um pequeno apartamento, que não possuía luz nem aquecimento. Um dia, Lilya acaba acompanhando uma amiga da escola a uma boate, onde a amiga lhe diz que conseguiria dinheiro saindo com homens, mas não acaba não aceitando sair com nenhum. Quando o pai de sua amiga encontra um dinheiro com a filha, a amiga diz ao pai que era de Lilya, informação que se espalha pela escola e Lilya passa a ser excluída e violentada, estigmatizada por todos. Seu único amigo é Volodya, um garoto de apenas 11 anos que sofria violência dentro de casa e que de vez em quando dormia no sofá de Lilya. A situação muda quando Lilya se apaixona por Andrei, rapaz novo e bonito que conhece numa boate, e ele a convida para iniciar uma nova vida na Suécia. Apesar da desconfiança de Volodya, Lilya aceita o convite e viaja com Andrei. A partir daí Lilya irá descobrir que não tinha encontrado um grande amor, mas caído numa armadilha, o tráfico de pessoas para fins sexuais.

Essa é a história do filme *Para Sempre Lilya*¹ que, apesar de se passar em uma região do leste europeu, traz situações e retrata uma realidade global. Lilya representa muitas crianças e jovens do mundo que vivenciam

¹ *Lilja 4-ever*, 2002 (Dinamarca. Suécia). Direção: Lukas Moodysson. Drama – 109 minutos.

situações de violência doméstica, negligência familiar, do Estado e de suas instituições, ausência de relações de afeto e que desenvolvem sua própria maneira de sobreviver. Muitos, como Lilya, não têm finais felizes, não são histórias em que no fim tudo dá certo.

No Brasil, país no qual impera a desigualdade extrema, essas histórias se repetem dia a dia. São inúmeras as formas de privações e violência a que estão sujeitos crianças e adolescentes, principalmente aqueles provenientes das camadas mais pobres da população brasileira.

O Brasil ocupa um dos primeiros lugares entre todos os países do mundo no que diz respeito à concentração de renda. De acordo com a Unicef Brasil² 50% das crianças brasileiras, de zero a 12 anos, vivem em famílias pobres, sendo que as negras tem cerca de 70% mais chances de viver na pobreza do que as brancas. A taxa de mortalidade infantil diminuiu nos últimos anos, entretanto os números ainda são altos e revelam as desigualdades, crianças pobres têm mais chances de morrer do que as ricas e as negras mais do que as brancas.

O Mapa da Violência³ de 2011 aponta que, se as médias se mantiverem, entre 2011 e 2013 mais de 60 mil jovens, entre 15 a 24 anos, serão assassinados. O Brasil ocupou a sexta posição mundial em relação à taxa de homicídios total e de jovens, segundo dados de 2008. Nesse mesmo ano, os índices apontaram que morrem proporcionalmente 103,4% mais negros que brancos. Esse índice em 2005 era de 67,1%. Além dos dados em relação à violência física, há os que revelam outra violência, ou

² *Infância e adolescência no Brasil*, no site www.unicef.org.br acesso em 30/05/2011.

³ Waiselfiz, Julio Jacobo. *Mapa da violência – jovens do Brasil – sumário executivo. Mapa da Violência 2011 – Os Jovens do Brasil*. Instituto Sangari/Ministério da Justiça. São Paulo: 2011. Versão online, acesso em 30/05/2011.

seja, a relativa aos direitos sociais. Dados do IPEA de 2008 mostram que entre os adolescentes de 15 a 17 anos apenas 48% estão matriculados no ensino médio e 18% estão fora das escolas, e somente 13% dos jovens entre 18 a 24 anos têm acesso ao ensino superior⁴. A UNICEF Brasil aponta que das 11 milhões de crianças, 80% não freqüentam creches. Dos 21 milhões de adolescentes, com idade entre 12 e 17 anos, a cada 100, apenas 59 concluem o ensino fundamental e 40 o ensino médio. Algumas das causas apontadas são a violência, a gravidez na adolescência e a necessidade de trabalhar para ajudar na renda da família. Essa instituição afirma que em 2003, 340 mil adolescentes tornaram-se mães.⁵

A violência no Brasil tem afetado muitas crianças e jovens. A UNICEF ainda chama atenção para a violência física e sexual contra crianças, cometidas principalmente por familiares. Além de outras violências que acontecem dentro das famílias e que são pouco informadas e denunciadas, como a violência psicológica. Já em relação aos jovens, a violência se concentra fora do âmbito doméstico. Dados revelam que nas últimas duas décadas o número de homicídios na faixa etária dos 15 aos 19 anos aumentou em quatro vezes, e, novamente, os negros, principalmente do sexo masculino, são os que têm mais chances de serem vítimas. O Mapa da violência 2011 também aponta a preocupação com a parcela jovem da nossa população, como principal autora e vítima da violência.

⁴ *Mapa da Violência 2011 aponta que mais de 60 mil assassinatos de jovens poderão acontecer até 2013.* Fonte: Assessoria de Imprensa do Programa CESE - Coordenadoria Ecumênica de Serviço – Salvador/BA). www.andi.org.br (Portal ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância), acesso em 30/05/2011.

⁵ *Infância e Adolescência no Brasil* no site do Unicef Brasil, www.unicef.org.br, acesso em 30/05/2011.

A violência é explicada, a partir de Michaud (1989), em *O Mapa da Violência 2011: Os Jovens do Brasil* – Sumário Executivo, como:

“Há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais”. (MICHAUD, Y. *A violência*. Ática: São Paulo, 1989.)

No que tange à violência sexual no Brasil, Eva Faleiros (2004) afirma que

A sexualidade brasileira tem que ser compreendida em suas determinações históricas. A formação econômica, social e cultural do Brasil, assentada na colonização e na escravidão, produziu uma sexualidade de classe, racista, machista e adultocêntrica, cujo exemplo extremo são os “leilões de virgens”, ainda existentes no Brasil. (FALEIROS, E., 2004, p. 84)

A autora completa sua análise

Os principais determinantes da inserção de crianças e adolescentes ao mercado do sexo são a pobreza e a exclusão (e a busca de inclusão via renda e consumo), constatados em todas as pesquisas nacionais e internacionais sobre esta realidade. (idem, p. 94)

Dessa forma, a violência sexual destaca-se como uma das graves formas de violência contra a infância e juventude, e como uma de suas manifestação se encontra o fenômeno da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes (ESCCA)⁶. Esse fenômeno é considerado pela

⁶ A ESCCA é definida por Maria de Fátima Leal (2002) como [...] *uma violência sexual que se realiza nas relações de produção e mercado (consumo, oferta e excedente) através da venda dos serviços sexuais de crianças e adolescentes pelas redes de comercialização do sexo, pelos pais ou similares, ou pela via de trabalho autônomo. Esta prática é determinada não apenas pela violência estrutural (pano de fundo) como pela violência social e interpessoal. É resultado, também, das transformações ocorridas nos sistemas de valores arbitrados nas relações sociais, especialmente o patriarcalismo, o*

Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das piores formas de trabalho infantil⁷ e foi explicado pelos Congressos Mundiais Sobre Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes, como

Uma violação fundamental dos direitos da infância, abrange o abuso sexual por parte do adulto e remuneração em dinheiro ou em espécie para a criança ou uma terceira pessoa. As meninas, meninos ou adolescentes são tratados como objeto sexual e como mercadoria. A exploração sexual comercial infantil constitui uma forma de violência contra estas pessoas, corresponde a trabalho forçado e a uma forma contemporânea de escravidão. (FERREIRA, 2003, p. 5-6)

A exploração sexual comercial configura-se como uma relação de mercado, na qual a mercadoria é o corpo e se tem como objetivo o lucro. No caso específico daquela que envolve crianças e jovens, há ainda o estabelecimento de uma relação de poder desigual, exercido pelos adultos. Essa forma de violência pode se manifestar no tráfico nacional e internacional para fins sexuais, na pornografia, no turismo sexual e na prostituição. Libório (2004) traz a definição de cada modalidade:

Prostituição infantil: é o uso de uma criança em atividades sexuais em troca de remuneração ou outras formas de consideração;
Tráfico e venda de crianças para propósitos sexuais: é o tráfico, consiste em todos os atos envolvendo o recrutamento ou transporte de pessoas entre ou através de fronteiras e implicam em engano, coerção, alojamento ou fraude com propósito de colocar as pessoas em situações de exploração, como a prostituição forçada, práticas similares à escravização, trabalhos forçados ou serviços domésticos exploradores, com o uso de extrema crueldade;
Pornografia infantil: é qualquer representação através de quaisquer meios de uma criança engajada em atividades sexuais explícitas, reais ou simuladas ou qualquer exibição impudica de

racismo, e a apartação social, antítese da idéia de emancipação das liberdades econômicas/culturais e das sexualidades humanas. (LEAL in PESTRAF: CECRIA, 2002, p.44)

⁷ Convenção 182 contra trabalho infantil, aprovada pela 87^a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (Genebra, 01/06/1999).

seus genitais com a finalidade de oferecer gratificação sexual ao usuário e envolve a produção, distribuição e/ou uso de tal material;

Turismo sexual: é a exploração sexual comercial de crianças por pessoas que saem de seus países para outros, geralmente países em desenvolvimento, para ter atos sexuais com crianças. (ECPAT, 2002 apud LIBÓRIO, 2004, p. 24)

Para Vicente de Paula Faleiros (1998)

as pessoas vitimizadas pela exploração, mesmo obtendo algum dinheiro, perdem a autonomia, o direito sobre si, a decisão sobre o seu corpo e seu destino, com conseqüências sobre seu equilíbrio psicossocial, sua saúde, sua educação. (FALEIROS, 1998, p.6)

Diante dessa realidade, como a sociedade e o Estado vêm se organizando? Que posturas têm assumido frente a esse fenômeno? De quem é a responsabilidade?

"(...) O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos que é o político vigarista, pilantra, o corrupto e lacaio dos exploradores do povo."

No intuito de interferir nesse processo de violação do direito à dignidade, saúde, educação e liberdade de crianças e adolescentes, algumas ações vêm sendo desenvolvidas pelo poder público e por organizações da sociedade civil, em todo o território nacional. Essas ações foram ampliadas a partir da década de 1990⁸, principalmente após a

⁸ Como políticas, destaco: PAIR - Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro, realizado através de convênio assinado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e Agência dos Estados

realização da *Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a apurar responsabilidade pela exploração e prostituição infanto-juvenil*, a CPI da Prostituição Infantil, no ano de 1993, que contribuiu na exposição dessa problemática no Brasil (LIBORIO e SOUSA, 2004). Alguns outros eventos, de âmbito nacional e internacional têm contribuído para a visibilidade do fenômeno e no desenvolvimento de práticas de intervenção, entre eles, a *Campanha Nacional Pelo Fim da Exploração, Violência e Turismo Sexual Contra Crianças e Adolescentes*, cujo lema era *Exploração Sexual Infanto-juvenil: Não dá pra engolir*, realizada pela Secretaria de Justiça e Cidadania do Ministério da Justiça do Governo Federal em 1995, e os Congressos Mundiais Contra a Exploração Sexual, o primeiro realizado em Estocolmo, Suécia, no ano de 1996, o segundo em Yokohama, Japão, em 2001 (SANTOS, 2004), e o terceiro realizado no Rio de Janeiro, Brasil, em 2008⁹.

No caso específico do estado de São Paulo podemos citar duas experiências que se tornaram referências por suas metodologias e pela produção de conhecimento sobre o enfrentamento da violência e exploração sexual contra crianças e adolescentes: Projeto Camará, em São

Unidos para o Desenvolvimento Internacional-USAID, a ser desenvolvido nos municípios onde foi confirmada alta incidência do fenômeno, Manaus-AM, Belo Horizonte-MG, Campina Grande-PB, Rio Branco-AC, Pacaraima-RR, Corumbá-MS e Feira de Santana-BA; e o Serviço de Enfrentamento à Violência, ao Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (antigo Programa Sentinela), ligado ao Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome e desenvolvido no âmbito do Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS. Como referências de organizações não-governamentais podemos citar o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Yves Roussan da Bahia– CEDECA-Ba, com os projetos “Fortalecendo Protagonismo Juvenil no Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes” e “Fortalecimento das ações de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes nos municípios inseridos no programa de ações integradas e referenciais –PAIR e na cidade de Salvador” e a Fundação Projeto Travessia, que trabalha com educação social nas ruas de São Paulo, tendo como público meninos e meninas em situações de violações de direitos, especificadamente situação de rua e a exploração sexual.

⁹ Foram realizados em 2008 o III Congresso Mundial de Enfrentamento à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes e o I Congresso Brasileiro de Enfrentamento às Violências Sexuais de Crianças e Adolescentes, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Vicente, e o Projeto Espaço Meninas, em Santos. O Projeto Camará atua desde 1997 no programa de Enfrentamento às Violências Sexuais de Crianças e Adolescentes e tem como atividades principais o acompanhamento psicossocial, atividades sócio-educativas e culturais, articulação com a rede social, pesquisa aplicada e capacitação aos profissionais da rede de proteção e difusão de informações. O Projeto Meninas de Santos foi iniciado em 1993 pela Prefeitura Municipal de Santos, e procurou oferecer assistência às meninas vítimas de exploração sexual. Ocorre em três espaços distintos: campo (ruas, bares, hotéis), junto às famílias e no Centro de Convivência Casa do Trem. Possui equipe de educadores de rua, responsável pelo contato com as crianças, conversas informais e convites para a participação em oficinas, buscando conquistar sua confiança e atraí-las para o projeto. Também desenvolvem atividades esportivas e realizam encaminhamentos para os abrigos quando necessário¹⁰.

O presente trabalho de mestrado foi desenvolvido a partir da análise de uma experiência educativa desenvolvida com jovens em situação de exploração sexual comercial no município de Campinas, estado de São Paulo.

Atualmente, este município conta com pouco mais de um milhão de habitantes e é sede de Região Metropolitana (Região Metropolitana de Campinas - RMC), composta por 19 municípios que juntos abrigam cerca de 2,3 milhões de habitantes, dos quais, aproximadamente meio milhão foi incorporado nos últimos dez anos. O crescimento de Campinas e região é

¹⁰ Fontes: site Projeto Camará (www.projetcamara.org.br) e texto *Projeto Meninas de Santos*, de Ana Paula Macedo Soares no site Fundação Perseu Abramo (www.fpa.org.br).

notável, não somente em relação à população, como em setores da economia, sendo uma das razões o intercâmbio entre os centros de pesquisa e as indústrias¹¹.

Entretanto, como boa parte das grandes cidades brasileiras, esse crescimento não atinge positivamente toda a população e vem acompanhado de contradições características da sociedade capitalista. Campinas é marcada por profundas desigualdades e contrastes sociais. Ao mesmo tempo em que se configura em um importante e grande pólo industrial e científico-tecnológico, contando com universidades e indústrias de alta qualidade e produção, além de vias de transporte privilegiadas¹² - rodovias e aeroporto, também apresenta inúmeros problemas sociais, com uma parcela considerável da população vivendo em vulnerabilidade ou risco, em condições precárias de moradia, saúde, educação, segurança, sem acesso devido a serviços públicos de qualidade.

A violência é uma das questões que preocupa a região e que tem afetado principalmente os jovens do sexo masculino, que estão entre 15 e 24 anos, fato que confirma a tendência nacional. Pesquisa da UNESCO apontou que, em 2003, 41,8% dos homicídios na Região Metropolitana de Campinas atingiram os jovens¹³.

¹¹ Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano SA, <http://www.emplasa.sp.gov.br>, acesso em 30/03/2008.

¹² Campinas se configurou desde o início de sua ocupação pelos colonizadores como a rota de passagem, em princípio como caminho para as minas. Com o desenvolvimento da produção de açúcar, foram construídas ferrovias que favoreceram ainda mais essa característica da região. Parte da história desse município é analisado por SALES, Ana Célia Garcia. *Bairro, identidade e memória – a pesquisa preliminar para a elaboração de uma experiência de educação não-formal Vila Costa e Silva Campinas – SP*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 2001.

¹³ UNESCO BRASIL http://www.unesco.org.br/noticias/releases/2005/mapaviosp/mostra_documento, acesso em 20/03/2008.

Outro desafio de Campinas e região é incorporar os milhares de habitantes que se encontram em exclusão social, em condições de miséria. Apesar de a região ter um Índice de Desenvolvimento Humano considerado positivo (em 2000 o índice era de 0,852, em escala de zero a um, segundo a Fundação Seade), deve-se levar em conta os profundos contrastes sociais, a desigualdade e a grande concentração de renda e riquezas, que se encontram nas mãos de poucos na região. Tem-se um déficit de mais de 200 mil habitações e são 382 mil habitantes vivendo em condições de pobreza extrema, dado este divulgado pela Fundação Seade em 2007¹⁴.

As favelas, cortiços e loteamentos clandestinos ou irregulares estão presentes na RMC. Entretanto, de acordo com dados do IBGE em Indicadores de Gestão Pública de 2001, em Campinas, somente a primeira está registrada pelo poder público, sendo 234 favelas cadastradas. A população residente em favelas de Campinas cresceu em 6,78% ao ano entre 1991 e 1996, sendo que o crescimento geral da população foi de 1,39%¹⁵.

Verifica-se também uma grande discrepância entre diferentes bairros, subdivididos em cinco regiões (Norte, Noroeste, Sul, Sudoeste e Leste), de acordo com a Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão social. Como por exemplo, em relação ao acesso à coleta de lixo e a destinação adequada do esgoto, a taxa de domicílios sem acesso a coleta de lixo de Campinas como um todo é de 1,71%, entretanto existem bairros em que essa taxa é de 87,93% e outros em que a taxa é de 0%. O mesmo ocorre com a taxa de domicílios com destinação inadequada de esgoto,

¹⁴ Correio popular, *RMC é sinônimo de uma nova realidade política e social* – acesso em 20/03/08.

¹⁵ Idem, 20/03/08.

sendo 9,16% a taxa geral do Município, mas existindo bairros em que essa taxa chega a 90,94% e outros em que não há o problema, sendo a taxa 0%¹⁶.

Essa discrepância também se revela em outros indicadores, entre eles à renda familiar e à educação. A taxa de responsáveis pela família que não possuem renda da cidade de Campinas é de 8,08%, sendo que entre bairros há uma variação de 38,46% e 0%. Com relação a responsáveis com renda de até um salário mínimo, a taxa de Campinas é de 6,33%, com variação de 14,88% e 0,29%. Em toda região Noroeste, por exemplo, a renda média é de 1 a 3 salários mínimos. Quando observamos a taxa de responsáveis com renda superior a cinco salários mínimos, verificamos que são provenientes de regiões que apresentavam taxas baixas para rendas menores.

Essas diferenças entre os bairros também se verifica em relação à educação. A média de anos de estudo em Campinas é de 7,9 anos, média que cai e aumenta de acordo com cada região (na região Leste, por exemplo, a média é de 10,4 e na Sudoeste é de 6,2)¹⁷. O Mapa de exclusão/inclusão social da cidade de Campinas/SP, também destaca a taxa de responsáveis pela família não alfabetizados que no geral é de 5,53%, mas quando vista em relação aos bairros tem-se uma variação de 17,05% a 0%. O mesmo ocorre com a taxa de responsáveis com 1 a 3 anos de estudo, a qual é 11,39% para o Município, sendo que a variação entre os bairros é de 60,97% a 0%. Novamente, os bairros que concentram

¹⁶ Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de Campinas/SP – 2004.

¹⁷ Secretaria de Municipal de Saúde -www.campinas.sp.gov.br/saude – dados do Distrito de Saúde, acesso em 20/03/2008.

maiores índices de anos de estudo e de alfabetização são os inversos dos que concentram os mais baixos, o que explicita a existência da concentração de melhores condições de vida em determinados bairros e regiões da cidade.

Um dos problemas sociais também verificados na RCM é a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes (ESCCA) que se manifesta principalmente na prostituição infanto-juvenil, ocorrendo na região central e em outros bairros da cidade, além de zonas de confinamento, bares e casas noturnas, tendo grande incidência ao longo de rodovias. Em geral, as crianças e jovens envolvidos são provenientes de famílias de baixa renda e de bairros que apresentam muitas carências sociais¹⁸. Campinas possui a maior zona de prostituição em área confinada do país, com cerca de 1200 mulheres que atuam como profissionais do sexo, além das travestis. Denúncias também indicam a presença de adolescentes¹⁹.

Frente a este contexto, a proposta da pesquisa realizada durante meu mestrado foi analisar as práticas desenvolvidas e os sentidos atribuídos ao espaço pelos sujeitos²⁰ participantes de um projeto social cujo foco é o

¹⁸ Marlene Vaz destaca como elementos preponderantes para o fenômeno da ESCCA: *o empobrecimento das famílias; o abuso sexual presente nas relações de violência familiar e da vizinhança; as diferenciações de papéis de gênero, educando o menino para ser o caçador e a menina para ser a caça; a hierarquia de poder etário; a ilusão da cultura masculina procurando prolongar o envelhecimento buscando parceiras cada vez mais jovens; a categoria raça, no norte e nordeste, cultuando o mito da sexualidade através de meninas negras e mestiças, e a questão da etnia no sul do país, onde o marketing incide nas filhas dos imigrantes europeus; o antagonismo da mídia, parceira no combate à violência e ao mesmo tempo vendendo o corpo da criança e do adolescente como o mais caro dos produtos; a ditadura do gozo dos anos 90, segundo a psicanalista Rita Kehl, quando os adultos transferem a responsabilidade do gozo erótico que, eles não podem cumprir, para as crianças e os adolescentes.* (VAZ, M. *Exploração Sexual Comercial* in www.cedeca.org.br/pesquisas - CEDECA-BA, p. 2)

¹⁹ MATTIELLO, Sandra. "Histórias de enfrentamento à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes" in CREAS/CEDAP (Orgs.) *De nós a nós – experiências da rede EESCCA Campinas*, 2010.

²⁰ Dayrell assume a definição de sujeito de Charlot (2000, p. 33 e 51) "para quem o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo,

enfrentamento à exploração sexual infanto-juvenil, desenvolvido pela organização não-governamental Centro de Educação e Assessoria Popular (CEDAP), no município de Campinas, estado de São Paulo, o Projeto EESCCA²¹, no qual atuei como educadora social²². O CEDAP é uma organização fundada em 1987 e que possui trabalhos com foco na adolescência e juventude, além de desenvolver um projeto que envolve articulação política com movimentos sociais e organizações civis. O CEDAP, a partir do Projeto EESCCA, é uma das três organizações não-governamentais que vinha desenvolvendo ações específicas para o enfrentamento da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes²³ em Campinas. Essas ações eram realizadas em parceria com a Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social (SMCAIS) desse município e a Petrobrás.

o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere” (DAYRELL, 2003, p. 43). Neste trabalho adotamos essa concepção para designar as pessoas envolvidas no contexto do Projeto EESCCA (profissionais e jovens).

²¹ O nome do Projeto será preservado, visando preservar as identidades jovens que o freqüentavam. Assim, será chamado de Projeto EESCCA, sigla para Enfrentamento à Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes.

²² Atuei como educadora social desde o início desse projeto, em abril de 2007, até março de 2010. Ao longo desse período surgiram questões, dúvidas e reflexões sobre nossa prática e sobre o contexto em que estamos envolvidos, bem como sobre as relações desenvolvidas. É a vontade de aprofundar o conhecimento nesse sentido que motivou a realização do presente trabalho.

²³ As demais ONG’s que compõem o Programa de Enfrentamento à Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes de Campinas são Centro Promocional Tia Ileide (CPTI), localizada no bairro Padre Anchieta, Centro de Estudos e Promoção da Mulher Marginalizada (CEPROMM), no bairro Itatinga. Até o fim de 2009 essa rede contava com mais uma instituição, Obra Social São João Bosco (OSSJB), no Centro da cidade. As duas primeiras instituições realizam atendimento direto às crianças, adolescentes e suas famílias, possuindo em suas equipes educadoras sociais, psicólogas e assistentes sociais. Já o projeto da OSSJB tinha como objetivo um trabalho na área da responsabilização, verificando denúncias de exploração sexual comercial por meio de observação realizada por uma equipe de agentes sociais e, embora contasse com um psicólogo e assistente social, esse projeto não fazia atendimento direto ao público.

A pesquisa compreendeu o período de 2007, data de início do projeto, até início de 2010, momento em que o Projeto passa por diversas mudanças. A equipe do Projeto teve variações em sua formação em relação aos educadores sociais. Tendo começado em 2007 com seis educadores sociais, passou a contar em alguns momentos com quatro e, ao término da pesquisa contava com uma equipe de cinco educadores sociais²⁴, uma arte-educadora, uma psicóloga, uma assistente social e uma coordenadora. O Projeto EESCCA atuava com sujeitos cuja faixa etária variava dos 12 aos 24 anos, preponderando sujeitos entre 14 e 21 anos.

Os conceitos de infância, adolescência e juventude vêm sendo discutido por diversos autores (Bourdieu (1983), Machado Pais (2003), Spósito (1997), Dayrell (2003), dentre outros), entretanto em função do foco deste trabalho não se desenvolverá esse tema. Para abarcar todos os sujeitos acompanhados pelo Projeto EESCCA, vamos adotar o conceito de juventudes de acordo com Juarez Dayrell e Nilma Gomes²⁵.

Esses autores partem da idéia de que a juventude é ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação.

De um lado há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. De maneira geral, podemos dizer que a entrada da juventude se faz pela fase que chamamos de adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. (DAYRELL e GOMES, s/data, p. 3)

²⁴ No fim de 2009 o projeto conseguiu contratar um sexto educador. Entretanto, a partir de março de 2010 a equipe foi reduzida de seis para quatro educadores sociais em função de corte na verba repassada pela prefeitura. Essa pesquisa compreendeu o período anterior a essas mudanças.

²⁵ DAYRELL, Juarez Tarcísio, GOMES, Nilma Lino. "A juventude no Brasil". In: http://www.cmjhb.com.br/arg_Artigos/SES1%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf. Sem data.

Dayrell e Gomes seguem afirmando que a concepção sobre essa fase da vida muda de acordo com as diferentes sociedades e momentos históricos. Cada sociedade e cada grupo social têm a sua representação sobre a juventude, que pode ser diversificada de acordo com as condições sociais (classes sociais), culturais (etnia, religião, etc.), de gênero, regionais, entre outros. Dessa forma, defendem que não se pode enquadrar a juventude em critérios rígidos como uma fase que tem início e fim pré-definidos. E complementam:

Devemos entender a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição dos sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Enfim, podemos dizer que não existe um único modo de ser jovem, o que nos leva a enfatizar a noção de *juventudes*, no plural, para explicitar a diversidade de modos de ser jovens existentes. Nesse sentido, é fundamental que cada escola ou projeto educativo busque construir, em conjunto com os próprios jovens, um perfil do grupo com quem atuam, detectando quem são eles, como constroem o modo de ser jovens, as suas demandas, necessidades e expectativas. (DAYRELL e GOMES, s/data, p. 4)

O foco de trabalho do Projeto EESCCA é o atendimento direto aos jovens em situação de exploração sexual comercial, além do atendimento de suas respectivas famílias. Pretende-se construir vínculos com essa população e a partir desses, iniciar um acompanhamento sistemático visando contribuir para uma formação cidadã, que possibilite a consciência crítica de sua situação e de seus direitos e contribua para melhores condições de vida. Para tanto, configura-se como uma intervenção de cunho educativo em um contexto não escolar, ou seja, de

educação não formal, entendida, em acordo com Olga Rodrigues de Moraes von Simson, Margareth Brandini Park e Renata Sieiro (2001), como uma forma de educação que possui estrutura e organização, porém apresenta flexibilidade em relação aos conteúdos de aprendizagem e possibilidade de adaptação ao grupo com que se pretende trabalhar.

Essa concepção é compartilhada pela autora Valéria Aroeira Garcia (2005), que acrescenta que educação não-formal, surge em um contexto e momento histórico em que emergem preocupações e propostas diversas das da educação formal. Além disso, emerge em um momento em que se percebe que o sistema escolar não pode atender a todas as demandas que lhes são impostas como educação, cuidado, atendimento, proteção e socialização, surgindo assim, a demanda por novas formas e espaços de educação. As autoras citadas ressaltam que esse novo campo não substitui e não deve estar em contradição com os espaços de educação formal²⁶ e sim em articulação.

A flexibilidade presente no planejamento e nas ações educativas, característica da educação não-formal, parece ser adequada para o atendimento de sujeitos que foram privados de seus direitos e dignidade, sofrendo violências múltiplas, como é o caso das crianças e jovens em situação de exploração sexual comercial. Esta é uma forma de violência que causa danos psicossociais e que pode gerar conseqüências como a evasão escolar e a baixa auto-estima Além disso, esses sujeitos são

²⁶ Valéria Aroeira Garcia discute o surgimento e desenvolvimento da Educação Não-Formal, baseada nas análises de Jaume Trilla, apontando e refletindo sobre os fatores que tornaram necessária essa nova modalidade da educação em seu artigo “Educação Não-Formal – do histórico ao trabalho local” In: PARK, M. B. (Org.). *Formação de educadores: Memórias, Patrimônio e Meio Ambiente*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p.123-145.

estigmatizados pela moral de nossa sociedade, o que contribui para sua exclusão e muitas vezes, a sua auto-exclusão de espaços de convívio social, como é a escola.

De acordo com Valéria Aroeira Garcia (2005), a educação não-formal é uma atividade em construção e aberta. Apresenta a diversidade como uma de suas características, o que possibilita a contribuição e inserção de sujeitos de diferentes contextos culturais. Na Introdução do livro *Educação Não Fomal: Cenários da Criação* (2001), as autoras afirmam que uma experiência de educação não-formal se caracteriza pelo compromisso que apresenta com temas importantes para cada grupo, constituindo-se em espaço e prática de vivência social, em que formalidades e hierarquias são evitadas e a participação coletiva é favorecida, com ênfase no desejo do grupo, no prazer e no lúdico, possibilitando que as pessoas se envolvam no processo ensino-aprendizagem de forma não obrigatória.

No campo teórico-acadêmico existem divergências em relação a como denominar os processos educativos desenvolvidos fora do espaço escolar. Encontramos os termos educação não formal, educação social, pedagogia social, educação comunitária, educação popular, entre outros. Esse debate não será aprofundado nesta dissertação, entretanto ressaltamos que a escolha pelos termos deve ser algo considerado nas pesquisas e estudos dessa área, uma vez que cada termo possui uma história e representa diferentes posturas e concepções políticas e pedagógicas.

O Projeto EESCCA se referia ao seu fazer pedagógico ora como educação não formal, ora como educação social e também como educação popular, sem realizar distinção entre os termos. Para este estudo,

propomos compreender o Projeto EESCCA como pertencente ao campo da educação não formal, compreendida como todo processo educativo, organizado e estruturado a partir de uma intencionalidade, que ocorre fora do espaço escolar e que não se orienta a partir das diretrizes e legislação direcionadas ao ensino formal (GARCIA, 2009). Dessa forma, abarca toda a diversidade de projetos educativos fora da escola. A partir dessa compreensão a educação social e a educação popular são consideradas parte da educação não formal e não como outra forma à parte, embora possam apresentar suas especificidades. A educação social é compreendida por Garcia (2009) como área correlata da educação não formal e se refere a “propostas e atividades voltadas para aqueles que são considerados como indivíduos que vivenciam situação de vulnerabilidade social” (GARCIA, 2009, p. 181).

Dessa forma, escolhemos o termo educação não formal por este defender uma concepção ampla que não fragmenta os sujeitos em diferentes categorias e a partir dessas define onde ele deve estar. E compreendemos a educação social como parte da educação não formal e que, como uma de suas características, desenvolve suas práticas a partir das especificidades dos sujeitos com quem busca trabalhar, no caso “indivíduos que vivenciam situação de vulnerabilidade social” (GARCIA, 2009, p. 181).

Diante de todo esse cenário, algumas questões nortearam esse trabalho e buscou-se encontrar algumas respostas: qual o papel do Projeto EESCCA frente ao fenômeno da exploração sexual infanto-juvenil e de nossa realidade concreta e como ele o tem executado, qual é a sua prática?

Quais são os sentidos e significados que lhe são atribuídos pelos diferentes atores sociais que participam desse contexto, profissionais e adolescentes? Até que ponto este projeto contribui para a formação das crianças e jovens? Que especificidades esses sujeitos demandam de um projeto educativo? Qual projeto e como desenvolver ações educativas voltadas para esse público específico?

Justificativa e objetivos

Santos (2004) aponta a dificuldade em dimensionar numericamente a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes, devido a sua natureza ilegal. Afirma que existem estimativas, porém dificilmente podem ser confirmadas. No entanto, defende que não se deve subestimar a gravidade do problema. De acordo com o autor “estudos atestam que está se verificando um processo de crescimento no mercado sexual global, o qual apresenta uma crescente demanda por crianças cada vez mais jovens”. (SANTOS, 2004, p. 101)

Libório e Souza (2004) reforçam essa idéia afirmando que

O fato desse fenômeno não estar estatisticamente reconhecido em âmbito nacional não o faz menos merecedor de nossas preocupações, pois continua sendo um grave problema social, devemos escapar do raciocínio e da lógica presentes no discurso popular e político, que buscam a legitimação científica dos dados, para iniciar investimentos públicos. A importância do tema da exploração sexual deve ser dada pela sua significação do ponto de vista social e humano e não pela sua exata quantificação. (LIBORIO e SOUSA, 2004, p. 11)

Libório e Sousa (2004) apontam que as pesquisas na área da exploração sexual comercial infanto-juvenil vêm ganhando espaço no meio

acadêmico e em meios de divulgação. Esse movimento se dá a partir da década de 1990 impulsionado por diversas denúncias de exploração sexual que culmina na CPI da prostituição infantil em 1993. As autoras apontam que até esse ano, a maioria dos estudos nessa área tinha sido realizada por organizações não-governamentais ou por jornalistas e que as universidades e órgãos oficiais não haviam contribuído de maneira significativa.

Atualmente encontramos diversos estudos sobre essa temática, embora ainda sejam poucas as pesquisas sobre as ações de acompanhamento direto às crianças e jovens em situação de exploração sexual. A partir do levantamento bibliográfico realizado para essa pesquisa percebeu-se no meio acadêmico um predomínio das produções na área da psicologia, sociologia e serviço social. Dentre os autores lidos, quatro são da área da sociologia, dois da psicologia, dois de serviço social e uma autora é da área da saúde²⁷. O livro organizado por Renata Libório e Sônia Sousa (2004) *A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil – reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais*, reúne ainda outros autores que não foram consultados para essa pesquisa e

²⁷ Área da sociologia/antropologia: Vicente de Paula Faleiros, pesquisador do CECRIA (Centro de Referência Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes); Marlene Vaz, pesquisadora da Bahia, possui pesquisas realizadas junto ao CEDECA-BA (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Yves de Roussan); Benedito Rodrigues Santos, da PUC-Goiás; Rogério Araújo, da PUC-Goiás. Área da psicologia: Renata Maria Coimbra Libório, docente da Unesp Presidente Prudente (SP); Sonia M. Gomes Sousa, docente da PUC-Goiás. Área do Serviço Social: Maria Lucia Pinto Leal, pesquisadora do CECRIA e do VIOLES/UnB (Grupo de pesquisa sobre tráfico de pessoas, violência e exploração sexual de mulheres, crianças, adolescentes); Eva T. Silveira Faleiros, do CECRIA. Área da saúde: Maria de Fátima Pinto Leal, do CECRIA e do VIOLES/UnB.

dentre esses encontramos mais dois da área do serviço social, quatro da psicologia, um da sociologia e um da educação²⁸.

Além dos autores citados, encontramos grupos de pesquisa e instituições que são referências na temática da exploração sexual comercial, que contam com importantes pesquisas sobre o fenômeno, como conceituá-lo e sobre suas diferentes dinâmicas, sobre as políticas que vêm sendo desenvolvidas nessa área e/ou sobre as ações de acompanhamento das crianças e jovens em situação de exploração sexual. Entre esses grupos destacamos: CECRIA (Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes), Brasília/Distrito Federal; VIOLES/UnB (Grupo de Pesquisa sobre tráfico de pessoas, violência e exploração de mulheres, crianças, adolescentes), Universidade de Brasília; CEDECA/Bahia (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Yves de Roussan); CEPAJ (Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil, PUC-Goiás; República dos Emaús, em Belém, Pará.

Também se podem destacar alguns dos documentos relativos ao tema como o Relatório da CPI da prostituição infanto-juvenil de 1993, os relatórios dos Congressos Mundiais Contra a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, o *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil* e o *Guia Escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual em crianças e adolescentes*²⁹.

²⁸ Área do serviço social: Elizabete Terezinha Silva e Rosa; Marcelo Moreira Neumann. Área da psicologia: Maria Gorete Oliveira Medeiros; Claudia Figaro Garcia; Maria Ignez Costa Moreira; Lumena Celi Teixeira. Área da sociologia: Tatiana Savioia Landini. Área da educação: Joselene Vieira dos Santos.

²⁹ BRASIL-Congresso Nacional. *Relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a apurar responsabilidade pela exploração sexual e prostituição infanto-juvenil*. Brasília, Congresso Nacional, 1993; CONGRESSO DE ESTOCOLMO. *Relatório do Congresso Mundial contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças*. Suécia: UNICEF, ECPAT e Grupos de ONGs para a

Em âmbito internacional, encontramos uma vasta literatura. Podemos citar alguns exemplos: *Estudio sobre la prostitución infantil en centroamerica*, de Maria Ester Garcia Caballero (1993); *Niñez en riesgo social: explotación sexual infantil en el área metropolitana – estudios de caso*, de Bruce Harris (2000); *Niñas y adolescentes prostituidas: silencio social y violación de derechos*, de Tatiana Treguear e Carmen Carro (1997); *The globalization os female child prostitution: a call for reintegration and recovery measures via Article 39 of the United Nations Convention on the rights of child*, de Robinson (1997); *Niña: cultura de violencia y vulnerabilidad – memoria del encuentro centroamericano*, organizado por Kirsten Engebak (1993)³⁰.

Considerando a importância dessa temática, faz-se importante que experiências como o Projeto EESCCA sejam compreendidos através da articulação entre a teoria, a observação e análise de suas práticas e as falas dos sujeitos integrantes desse contexto. Inês Barbosa Oliveira e Paulo Sgarbi (2008), ao defenderem a importância de estudos do cotidiano, afirmam que

revalorizar os saberes do cotidiano e outros modos de conhecer o mundo, reconhecendo em todos eles incompletudes e

Convenção dos Direitos da Criança, 1996; BRASIL, Ministério da Justiça. *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil*. Brasília: MJ/SEDH/DCA, 2001; IPPOLITO, R. O., B. R. dos Santos, et al. *Guia Escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual em crianças e adolescentes*. Brasília, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

³⁰ CABALLERO, M. E. G. *Estudio sobre la prostitución infantil en centroamerica*. Guatemala: UNICEF/CHILDHOPE e PRONICE, 1993; HARRIS, B. *Ninez em riesgo social: explotación sexual en la área metropolitana – estudios de caso*. Publicación Casa Alianza, 2000; TREGUEAR, T., CARRO, C. *Niñas y adolescentes prostituidas: silencio social y violación de derechos*. San Jose, Costa Rica: UNICEF, 1997. ROBINSON, L. *The globalization os female child prostitution: a call for reintegration and recovery measures via Article 39 of the United Nations Convention on the rights of child*. Indiana, Indiana Universitu School, 1997; ENGEBAK, k. *Niña: cultura de violencia y vulnerabilidad – memoria del encuentro centroamericano*. Guatemala: PRONICE, 1993.

potencialidades, significa promover a horizontalização das relações entre os diversos saberes e essa democratização pode ser uma importante contribuição para a criação de novos conhecimentos. (OLIVEIRA E SGARBI, 2008, p.81)

A pertinência desta pesquisa está, portanto, na possibilidade de conhecer e aprofundar a análise sobre a prática do Projeto EESCCA e dessa forma, contribuir para a problematização dessa e de outras práticas educativas que pretendam trabalhar na garantia de direitos sociais.

Portanto, o objetivo foi realizar uma análise sobre o Projeto EESCCA, buscando problematizá-lo e elucidar que possibilidades são propiciadas em seu contexto.

Para maior definição dessa proposta estabelecemos alguns objetivos específicos:

- Reconstruir parte da história do CEDAP e, em especial, do Projeto EESCCA;
- Compreender o papel e intenção do Projeto EESCCA e dos educadores frente ao fenômeno da exploração sexual de crianças e adolescentes;
- Analisar o projeto educativo em questão em relação ao campo da educação social, modalidade que faz interface com a educação não formal;
- Investigar o funcionamento, as dinâmicas e sentidos das ações que ocorrem nesse contexto;
- Apresentar e interpretar os sentidos e significados atribuídos ao projeto pelos diferentes sujeitos.

Para buscar responder a estas questões, este texto foi organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo, “Metodologia”, apresenta o caminho da pesquisa, as escolhas realizadas e suas justificativas. O segundo capítulo “A formação do Centro de Educação e Assessoria Popular, Sociedade Civil e Estado”, apresenta a instituição que abriga o Projeto EESCCA (CEDAP) buscando desenvolver uma reflexão sobre seu processo de formação e seu projeto político, contextualizado dentro do contexto político atual. O capítulo 3 – “A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes e as respostas da sociedade e Estado: O Projeto EESCCA” e capítulo 4 – “Algumas questões da educação social – o fazer em foco”, pretendem apresentar de modo reflexivo esse Projeto, a partir da análise do material coletado, diário de campo e entrevistas com profissionais e jovens, tendo como foco principal a educação e problematizar algumas questões acerca do papel dos educadores sociais, as concepções que norteavam suas ações e os sentidos atribuídos ao Projeto pelos sujeitos envolvidos nesse contexto, profissionais e jovens. Buscou-se essa compreensão a partir de teorias a respeito da educação não formal, de estudos sobre a exploração sexual comercial e de alguns aspectos abordados em *Respeito*, de Richard Sennet (2004). Por fim, o capítulo 5 – *Conclusões Inconclusas* traz uma breve síntese dos resultados da pesquisa.

“Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:

não aceitem o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.”
Bertold Brecht³¹

³¹ BRECHT, BERTOLD. *Nada é impossível de mudar*. Acesso em <http://www.culturabrasil.org/brechtantologia.htm>

Capítulo 1 - Metodologia

A realização desse trabalho se deu através de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico e participante. O antropólogo Clifford Geertz (1989) defende uma concepção semiótica de cultura, entendendo-a como teias de significados tecidas pelos homens e afirma que a ciência que procura analisá-la deve ser interpretativa, realizando uma leitura sobre o que acontece. Ezpeleta e Rockwell (1989) utilizam o conceito de cultura na etnografia em pesquisas educacionais, assumindo que os diferentes grupos sociais presentes em instituições educacionais interagem. Para as autoras, o método etnográfico contribui para a compreensão do funcionamento de um grupo, de como se organiza, nos termos mais próximos de como seus membros percebem seu universo. Portanto, etnografia entendida não somente como coleta de dados por meio de trabalho de campo, mas composta por outras etapas, sendo essas, a análise do material obtido empiricamente, reflexão e debate teórico. Fez-se uso de observação participante e de entrevistas como técnicas para o trabalho de campo.

Essa abordagem metodológica vem sendo adaptada e adotada em pesquisas no campo educacional, principalmente no estudo da instituição escolar. Esse método possibilita “documentar a realidade não documentada” (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 15). Tal metodologia é adotada nesta pesquisa por possibilitar, através da coleta de dados, de um esforço compreensivo e do conhecimento teórico, a identificação de processos, a revelação e explicação do movimento social do contexto estudado, conservando a complexidade do fenômeno social e riqueza de

seu contexto (EZPELETA e ROCKWELL, 1989). Além disso, possibilita a compreensão e interpretação das estruturas de significado dos participantes do contexto, nas diversas formas em que são expressas (ANDRÉ e LUDKE, 1986).

Durante a pesquisa, a revisão e o levantamento de bibliografia relativa ao tema da violência e exploração sexual de crianças e adolescentes e de intervenções educativas foram concomitantes com o trabalho de campo e análise dos dados obtidos. Durante todo o trabalho, parti da compreensão de que o próprio campo podia mostrar a necessidade de busca de outros dados e referenciais teóricos que não estavam inicialmente previstos.

O trabalho de campo foi realizado por meio de observação participante³² do contexto escolhido para a realização desta pesquisa, além de entrevistas informais e da leitura de documentos produzidos pelos diversos sujeitos sociais presentes no campo da pesquisa (como relatórios e projetos, por exemplo). Para realização da observação participante foi necessária a presença constante da pesquisadora no campo, onde se pôde observar diretamente as atividades, expressões e interações do grupo no local onde ocorrem e assim, buscar apreender os sentidos que os opera e organiza.

Para compreender todo o período de 2007 a 2010, utilizaram-se, entre 2007 e 2008, os diários de campo da própria autora, no momento exercendo também a função de educadora no Projeto pesquisado,

³² Trabalhei como educadora social no Projeto EESCCA de abril de 2007 a março de 2010.

relatórios mensais³³ do projeto encaminhados à prefeitura de Campinas, atas de reuniões de equipe e sistematizações de processos avaliativos desenvolvidos pela equipe. A partir de 2009, para além desses documentos, teve início a observação participante como técnica estruturada da pesquisa e foram realizados registros sistemáticos em diário de campo, no intuito de narrar e situar os acontecimentos do cotidiano, até fevereiro de 2010. Nesses documentos procurou-se perceber e conhecer, entre outros, a dinâmica da equipe, as mudanças sofridas ao longo do processo em relação a sua composição e em relação à metodologia de trabalho, as atividades realizadas, a forma de se organizar, os diferentes papéis dos profissionais, os acontecimentos do cotidiano do projeto, os temas discutidos pelos profissionais, a interação do projeto com a instituição CEDAP. Outro elemento que podemos destacar dos diários de campo é em relação aos jovens acompanhados pelo projeto por meio da observação da interação destes com os profissionais, entre si e com o espaço da ONG, além de conversas informais, descritas no diário. Essas, podendo ser denominadas de entrevistas informais são aquelas que se dão no próprio momento do convívio e interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. São conversas em que não se tem um roteiro de questões a seguir. Exigem uma escuta ativa e metódica do pesquisador,

³³ O Projeto EESCCA elabora relatórios mensais a partir do preenchimento online de um instrumental desenvolvido pelo órgão de monitoramento da Prefeitura (CSAC) que são entregues para a Secretaria de Assistência Social de Campinas, nos quais apresenta dados quantitativos e qualitativos, além disso, possui outros relatórios para agências financiadoras, como a Petrobras, e outras formas de registros qualitativos, como cadernos de registro diário para preenchimento dos educadores, prontuários (pastas com informações pessoais e de atendimento) dos adolescentes e atas das reuniões de equipe semanais.

que deve apreender os sentidos das falas e interpretações feitas pelos atores sobre suas práticas, sobre acontecimentos ou sobre outros sujeitos.

O trabalho de campo se deu nos locais onde ocorriam as interações entre os diferentes atores sociais que participavam do Projeto EESCCA, que são os profissionais e os jovens. Os locais são: a sede da ONG Centro de Educação e Assessoria Popular, que se localiza no centro de Campinas, e outros espaços em que os profissionais do Projeto EESCCA desenvolviam ações e práticas educativas, como alguns bairros de Campinas. No que diz respeito à interação direta dos profissionais com os jovens, observou-se a realização de grupos temáticos, oficinas e dinâmicas, acompanhamentos realizados pelos educadores (idas a centros de saúde, retirada de documento, escola, entre outros), mediação de conflitos ocorridos no interior da sede, participação em eventos, passeios e brincadeiras. Além disso, o Projeto participava de outros espaços que foram considerados de grande relevância para esta pesquisa, sendo matéria de diário de campo e tema de entrevistas, como o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente³⁴, reuniões com gestor público e com as demais instituições que participam do programa de enfrentamento à ESCCA³⁵, além de outros espaços de discussão e capacitação.

Uma parte da pesquisa, que resultou em um capítulo desta dissertação sobre a formação do Centro de Educação e Assessoria Popular

³⁴ O CMDCA possui uma comissão de enfrentamento à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes que se reúne mensalmente para discutir política pública referente a esse fenômeno.

³⁵ São dois os principais espaços em que essa chamada “rede” se encontra: reunião de Fluxos e Procedimentos, que acontecia às quartas-feiras, e uma reunião chamada de metodologia, que tem por objetivo discutir e construir uma metodologia para o trabalho de enfrentamento à exploração sexual comercial em Campinas. No final de 2009, foi aprovado um recurso de verba da Petrobrás destinada ao Fundo da Criança e do Adolescente, que possibilitou a contratação de um especialista (João Carlos Guilhermino da Franca, do Projeto Camará, São Vicente-SP) para acompanhar cinco encontros da reunião de metodologia, que acontece mensalmente.

(CEDAP)³⁶, foi desenvolvida com base na metodologia da História Oral, por meio de depoimentos das pessoas envolvidas com a fundação da ONG campo desta pesquisa. Realizou-se entrevista aberta, ou seja, sem roteiro, a partir do tema da criação da ONG. Desta forma, cada depoente podia discorrer livremente sobre o assunto. O que foi apresentado foi: “Como foi o processo de constituição do CEDAP?”. Ao longo das entrevistas poucas foram as intervenções da pesquisadora, que apenas se colocava no sentido de compreender alguma fala ou solicitar maior desenvolvimento de algum tema. Foram entrevistadas³⁷ sete pessoas envolvidas na história da formação do CEDAP, embora de maneiras e intensidades diferentes, sendo que Paola, Zuleica, TJ, Marisa e Terencio aparecem na Ata da Assembléia de Fundação como sócios-fundadores e Jorge e Devanir participaram no início sem esse vínculo formal.

As pessoas entrevistadas contavam com experiências de vida distintas, entretanto, seu ponto de encontro foi o envolvimento com os movimentos sociais das décadas de 1970 e 80, principalmente. Uma breve apresentação desses sujeitos pode ser realizada a partir de seus relatos durante as entrevistas:

Terencio é psicólogo, nasceu nos Estados Unidos e veio ao Brasil como missionário da Igreja Católica na década de 1960. A partir desse trabalho, conheceu as Pastorais e se engajou no movimento social durante as décadas de 1970 e 80. Hoje atua em sua área de formação. Devanir foi

³⁶ Esse artigo foi apresentado no VI Seminário Nacional do Centro de Memória da Unicamp – *Memória e Patrimônio*, em setembro de 2009 na Unicamp, Campinas-SP, e no X Encontro de História Oral, realizado em abril de 2010, pela Associação Brasileira de História Oral, na UFPE, Recife-PE.

³⁷ Resultando num total de aproximadamente oito horas de gravação.

um jovem militante, líder comunitário e participou das ações formativas e de assessoria do CESAP³⁸ (instituição que precedeu o CEDAP). Devanir veio do interior de São Paulo para Campinas com sua família e conciliava os estudos com o trabalho para ajudar em casa. Formou-se em ciências contábeis e hoje atua na área. Mariza veio para Campinas na década de 70. Originária do Paraná e de família agricultora, chegou a Campinas, junto com sua família, em busca de empregos. Foi liderança de sua comunidade durante os movimentos de bairros da década de 70 e 80, trabalhava com confecção para empresas e depois montou seu próprio negócio. TJ participou do movimento de assessoria popular em Campinas a partir da década de 70, tendo participado já do CESAP. Filho de pais nordestinos que vieram ao interior de São Paulo em busca de empregos, TJ se mudou para Campinas em meados dos anos 70 e pela primeira vez conheceu uma favela, onde passou a morar e a desenvolver sua militância. Participou de movimentos estudantis, dos bairros e da Igreja. No momento em que a entrevista foi realizada TJ declarou que tinha sido demitido de seu atual emprego por divergências políticas. Zuleica participou do movimento de assessoria desde a época do CESAP, quando era estagiária do curso de serviço social. Filha de operários se engajou desde cedo nos movimentos estudantis e de esquerda. Trabalha como assistente social na Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social de Campinas. Jorge é de Campinas e iniciou seu envolvimento no movimento social quando entrou no curso de serviço social em 1975. Na entrevista, afirmou que foi esse foi momento em que começou a ver o mundo de forma

³⁸ Centro de Serviços e Assessoria Popular.

mais ampla. Foi seminarista, mas acabou desistindo do sacerdócio. Casou-se com Paola e se mudaram para Macapá para desenvolver um trabalho social junto à Igreja Católica. Quando voltaram a Campinas em 1987 engajaram-se junto ao CEDAP na assessoria aos movimentos populares. Paola, natural de Campinas, cursou serviço social. Na faculdade participou de um grupo de discussão de jovens realizado pela Pastoral Universitária da Igreja Católica e, a partir deste, iniciaram um trabalho na favela São Fernando. Com Jorge, se mudou para Macapá no fim da década de 70, onde permaneceram fazendo trabalhos sociais até 1987. Ao voltar para Campinas nesse ano, se envolveu com o movimento de assessoria desenvolvido pelo CEDAP e participa de sua fundação.

São com histórias e experiências como essas que a metodologia da História Oral³⁹ busca trabalhar, ou seja, ela proporciona a possibilidade de se captar a palavra do outro. Entretanto é necessário perceber os relatos como uma interpretação que o sujeito faz a partir de sua percepção, individual e coletiva, e de sua memória, sobre o tema discutido. Ou seja,

Cabe notar que na medida em que a História Oral busca conhecer o passado através do testemunho de pessoas que nele viveram, recorre à memória do narrador. A memória não é apenas individual, mas social. (...) E ainda, lembrar e reconstruir o passado é feito com os olhos e valores de hoje, que se somam às experiências de vida do narrador. O documento criado pela

³⁹ História Oral compreendida como uma metodologia de pesquisa, como proposto pelo Centro de Memória da Unicamp: “Esse método apresenta um caráter novo e envolvente, porque pressupõe uma parceria entre informante e pesquisador, construída ao longo do processo de pesquisa e através de relações baseadas na confiança mútua, tendo em vista objetivos comuns. Constrói-se assim uma imagem do passado muito mais abrangente e dinâmica.” (Trecho retirado do site do Centro de Memória da Unicamp – Laboratório de História Oral www.centrodememoria.unicamp.br/laho, acesso em 10/09/2011). Outra referência para a compreensão da História Oral é o livro *Usos e Abusos da História Oral* (2006), FERREIRA, Marieta de Moraes e JANAÍNA, Amado (Orgs.), que aborda suas diversas tendências e concepções.

recuperação da memória é um documento do presente, sendo, contudo, uma reconstrução de fatos passados. (SALES, p. 21, 2001)

A partir dessa concepção, o que se pretendeu foi captar e compreender as visões de mundo, desejos, utopias e concepções político-sociais e pedagógicas que orientaram a formação e o trabalho da ONG.

Após concluir essa fase do trabalho de campo, iniciamos a realização de entrevistas semi-estruturadas com profissionais e jovens participantes do Projeto, como mais um elemento da coleta de dados. Buscou-se com essa técnica compreender aspectos subjetivos dos sujeitos que participavam desse contexto, pois como afirma Boni e Quaresma “(...) os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.” (BONI, V. e QUARESMA, S., p. 70, 2005).

A escolha por essa técnica tem como objetivo complementar as demais e se deu principalmente por a mesma possibilitar melhor sistematização dos dados e aprofundamento de temáticas sem que se perca o caráter flexível e espontâneo, pois, embora tenha eixos e questões norteadores, não requer uma seqüência rígida de pergunta e resposta, permitindo a introdução de novas questões. Boni e Quaresma (2005), descrevendo as vantagens das entrevistas de tipo aberto e semi-aberto ou semi-estruturada, afirmam que

Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na

investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa. (idem, p.75)

Foram realizadas entrevistas com quatro adolescentes (dezoito anos incompletos) e quatro jovens (entre dezoito e vinte e um anos) que freqüentavam o Projeto EESCCA, sendo seis do sexo feminino, uma travesti e um do sexo masculino, e com dez profissionais, sendo seis educadores(as) sociais, uma arte-educadora, dois coordenadores⁴⁰ e uma assistente social.

Todas as entrevistas foram transcritas pela pesquisadora. As entrevistas com os jovens foram transcritas literalmente, incluindo expressões repetitivas e redundâncias, com exceção de falas em que esses comprometiam a sua compreensão, porém buscando manter ao máximo a literalidade do relato do entrevistado. Já as entrevistas com os profissionais foram transcritas de forma literal, entretanto, as expressões repetitivas e redundantes foram, em sua maioria, retiradas, sempre com o cuidado de não alterar o sentido do texto, visando uma melhor compreensão⁴¹. A realização das transcrições mostra-se em consonância com o que Boni e Quaresma (2005) destacam da concepção de Pierre Bourdieu (1998;1999⁴²) sobre essa tarefa:

⁴⁰ Entrevistei a primeira coordenadora do Projeto que atuou de 2007 até o início de 2010 e o coordenador que assumiu o trabalho em 2010.

⁴¹ As entrevistas transcritas dos profissionais passaram por revisão dos sujeitos entrevistados, entretanto as dos jovens não foi possível realizar esse retorno, o que explica a diferença na forma de transcrever.

⁴² BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998 e BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

O autor considera como dever do pesquisador a legibilidade, ou seja, aliviar o texto de certas frases confusas de redundâncias verbais ou tiques de linguagem (né, bom, pois é, etc.). Esse autor também considera como um dever do pesquisador tomar o cuidado de nunca trocar uma palavra por outra, nem mesmo mudar a ordem das perguntas. Portanto, considera-se ideal que o próprio pesquisador faça a transcrição da entrevista. (BONI e QUARESMA, 2005, p. 77)

Buscou-se ao máximo seguir essas orientações, assim como incorporar as emoções e sentimentos transmitidos, os silêncios e entonações de voz. Os silêncios foram representados pelo símbolo dos três pontos (...) e as entonações com alguns sinais (!, ?, !!, ?...). É necessário admitir que muita coisa nesse sentido não se conseguiu registrar ou adequar na transcrição de uma forma ideal para que tivesse a completude e complexidade de cada expressão, de cada relato.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade do depoente, em relação à sua agenda e ao local onde deveria ocorrer. Com os jovens, quase todas foram realizadas em suas casas ou em um local próximo, em seu bairro de residência. Já em relação aos profissionais, o local da entrevista teve maior variação, tendo como alguns dos espaços utilizados suas casas e seu local de trabalho. A entrevista foi realizada mediante um roteiro prévio construído pela pesquisadora que continha, no caso dos jovens, um conjunto de 17 perguntas, flexíveis ao longo das entrevistas. No caso dos profissionais, o roteiro era composto por oito grandes temas orientados por algumas questões e subtemas e que abarcavam outras questões quando necessárias para a continuidade da entrevista. Essas também foram realizadas de forma flexível, oportunizando o espontâneo e a liberdade de fala do outro. Após a

realização das entrevistas percebeu-se a importância de inserir outras questões e temas, o que não foi possível de ser realizado.

As entrevistas com os profissionais, após serem transcritas, foram reenviadas para cada um, por correio eletrônico e com a solicitação de que verificassem seu conteúdo. Os nomes utilizados seguiram duas lógicas. Em relação aos profissionais, a proposta foi a utilização apenas do primeiro nome e em relação aos jovens, no momento da entrevista foi pedido que escolhessem um nome fantasia, utilizado nessa dissertação.

A seleção dos entrevistados se deu pelo seu grau de envolvimento no Projeto, não tendo sido contemplados todos os sujeitos que poderiam contribuir de forma fundamental para essa análise, em função do tempo limitado para a realização do curso de mestrado. Entretanto, buscaram-se pessoas que participaram ou que ainda participavam do projeto e que se dispuseram a contribuir, mediante convite realizado pela pesquisadora a cada sujeito individualmente. Os jovens com idades abaixo dos dezoito anos receberam um termo de autorização que foi assinado por seu responsável. Nenhuma pessoa convidada se negou a participar. Desse modo, foram realizadas, como já citado, dezoito entrevistas com pessoas diretamente relacionadas ao Projeto, sendo 27 horas de gravações e cerca de 250 páginas transcritas.

Podemos nos valer das informações obtidas nessas entrevistas para traçar um breve perfil dos sujeitos entrevistados.

De maneira geral, as jovens acompanhadas pelo Projeto vivem em sua maioria com suas famílias, com exceção das jovens travestis, que em geral saíram das casas de suas famílias biológicas e moram em casas

gerenciadas por uma pessoa e esta, por sua vez, é subordinada à dona da casa. Das jovens entrevistadas todas estavam vivendo nas casas de suas famílias no momento da entrevista. Quase todas nasceram em Campinas, entretanto parte dos pais é proveniente de outros Estados, principalmente do Nordeste do país. Moram em bairros periféricos da cidade, muitos sem asfalto e com problemas de transporte e saneamento. São bairros que também apresentam ausências em relação ao direito de cultura e lazer e de assistência social. Algumas dessas jovens moram em bairros cujo único espaço de encontro e lazer é a rua ou bares. Além das questões estruturais, é freqüente o uso de drogas e do tráfico nesses bairros, o que facilita o envolvimento das meninas e meninos com as drogas. Para algumas o Projeto EESCCA foi o primeiro contato com projetos sociais. Todas ajudavam em casa e uma das ocupações mais recorrentes, além dos serviços domésticos, era cuidar de filhos de vizinhos ou parentes.

No âmbito doméstico, essas jovens possuem muitas vezes uma história de violência e intolerância, reprodução de ciclos familiares perpetuados por gerações. Isso se dava, por exemplo, na concepção de educação pela força que algumas dessas famílias apresentavam ou pela negligência familiar em relação a suas crianças. Outra situação recorrente era o preconceito e a não aceitação por parte da família sobre a orientação e identidade sexual das e dos jovens. Das oito pessoas entrevistadas, cinco estavam estudando no momento e três estavam fora da escola. Apenas duas estavam “em fase”, ou seja, no ano escolar previsto para sua idade. As demais contavam com uma história de idas e vindas da escola, com

muitas dificuldades de permanência nesta instituição e de aprendizado, além de histórias de preconceitos e estigmas.

Em relação aos profissionais entrevistados, Junior, Newton, Jana, Fabiano, Cesar e Gisele eram educadores. Ângela ocupava a função de arte-educadora; Daniela era assistente social; Valéria, a primeira coordenadora do Projeto - 2007 a início de 2010; e Daniel, coordenador do Projeto a partir de 2010 e também à época da realização da entrevista, no começo de 2011. De todos os entrevistados, somente Newton, Fabiano e Daniela continuavam como profissionais do Projeto EESCCA à época da entrevista.

Daniel é psicólogo e ingressou no Projeto EESCCA no início de 2010, na função de coordenador. A entrevista com Daniel focou principalmente a nova organização do Projeto EESCCA frente ao contexto político municipal, de cortes de recursos e mudanças metodológicas. Junior é da capital paulista e tem formação em Zootecnia. Sua primeira experiência em trabalho social foi em Votuporanga, interior de São Paulo, com meninos encaminhados pelo judiciário para formação de cultivo em horta. Depois disso, mudou-se para Campinas e atuou na área biológica até 1999 quando começa a trabalhar com adolescentes das comunidades do Parque Ecológico desenvolvendo oficinas de formação, de capacitações em área verde e conservação. Depois desse projeto, Junior começou uma trajetória de trabalho com meninos e meninas em situação de rua como educador. Em 2004, foi educador social da primeira experiência em Campinas de Enfrentamento à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes, o projeto Rotas Recriadas e, ao fim deste, trabalhou como educador social

nas ONGs que o assumem nos anos seguintes. Em 2007 foi convidado a ser educador social de rua do Projeto EESCCA e assumiu essa função. Newton é natural de Campinas. É pedagogo e educador popular formado pelos movimentos sociais da capoeira e maracatu. Artesão, formado também pelo movimento hippie, já andou por várias partes trocando e adquirindo conhecimentos. Trabalhou com oficinas de capoeira e maracatu em comunidades de Campinas e em 2009 entrou para o Projeto EESCCA. Jana nasceu na divisa da Paraíba com o Rio Grande do Norte e foi muito cedo para o interior de São Paulo. Aos onze anos se mudou para Campinas com a família. Aos dezesseis anos assumiu para si a sua identidade sexual travesti, e aos dezoito anos saiu de casa, passando pela situação de exploração sexual. Pouco tempo depois, passou à militância pela causa da diversidade sexual, focando os direitos das travestis, pela qual se constituiu como grande referência nacional. Trabalhou com prevenção às DST's/AIDS nas ruas e em 2007 foi contratada como educadora social de rua do Projeto EESCCA. Fabiano é de Vinhedo, cidade vizinha de Campinas. Seu envolvimento com as questões sociais começa por influência da mãe e da formação religiosa espírita. A instituição espírita da qual participavam sempre promovia ações junto aos jovens de ajuda às populações das comunidades e também estimulava os jovens ao debate e à reflexão. Sua formação é em biologia, mas acredita que *o lance do mato é legal, mas ao mesmo tempo eu sinto falta, eu acho que eu tenho mais a contribuir nas relações com pessoas*. (Entrevista Fabiano, p. 10 da transcrição). Especializou-se em arte-terapia e em psicologia analítica. Em 2008 se incorporou a equipe do Projeto. Cesar nasceu no interior de São

Paulo e mudou-se para Campinas primeiramente sem a família, que iria trazer mais tarde. Suas primeiras experiências com o trabalho social foram a partir da Pastoral da Juventude, da Igreja Católica. Quando se mudou para São Paulo passou a participar do movimento de prevenção e atenção à AIDS. E depois se envolveu no movimento pela diversidade sexual, no qual atuou com prevenção às DST's/AIDS. Em 2004, incorporou-se à equipe de educadores sociais de rua do projeto Rotas Recriadas, em Campinas. Atuou também como conselheiro do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente desse município. Em 2007, entrou para a equipe do Projeto EESCCA. Gisele é de Campinas e iniciou o envolvimento no campo social em sua adolescência através da participação em oficinas sobre sexualidade oferecidas por uma ONG na escola onde estudava. Passou a fazer parte de um grupo de adolescentes dessa ONG que tinha o objetivo de formar multiplicadores, ou seja, esse grupo iria formar outros adolescentes. Pouco tempo depois, começou a trabalhar como educadora social nessa instituição tendo como foco a sexualidade e prevenção às DST's/AIDS. Formou-se em letras. Começou a trabalhar como educadora social no programa municipal de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes de Campinas na ONG CPTI e em 2008, incorporou-se como educadora social do Projeto EESCCA. Ângela é psicóloga e foi a partir da faculdade que começou a se envolver com causas sociais. Antes de entrar para o Projeto EESCCA trabalhou em um CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) e antes disso havia trabalhado em um CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) e em um Centro de Saúde, ambos com foco no atendimento da Saúde Mental. Entrou no

Projeto em 2009 como educadora social, mas logo se tornou a arte-educadora da equipe, desenvolvendo a arte como instrumento de mediação na relação com os grupos de jovens. Daniela nasceu em Campinas. O início de seu envolvimento com o social se deu a partir da faculdade de serviço social, principalmente dos estágios. Em seu último ano do curso fez estágio no Hospital das Clínicas da Universidade Estadual de Campinas, no ambulatório de doenças crônicas e quando concluiu o curso fez aprimoramento na mesma área. Logo depois, trabalhou numa instituição com crianças e em um abrigo. Em 2007, foi contratada como assistente social do Projeto EESCCA. Valéria também é de Vinhedo e seu envolvimento com o social vem de sua formação na infância, em boa medida por influência de seus pais com quem desenvolveu um senso crítico em relação às injustiças e desigualdades presentes no mundo. Coursou psicologia e durante esse período realizou trabalhos sociais voluntários. Na faculdade se identificou com a área da psicologia social e comunitária se afastando das tendências mais clínicas. No início da década de 80 fez um curso chamado “Menor nas instituições” e passou a atuar com crianças e adolescentes em situação de rua em Campinas, tendo sido profissional do primeiro grupo de educadores sociais de rua dessa cidade. Sua formação foi com, entre outros, Paulo Freire, Antonio Carlos Gomes da Costa, Rosa Maria Fisher. Depois de alguns anos nessa área, passou um tempo trabalhando em Recursos Humanos de uma instituição privada. Retornou à área social como representante do gestor municipal de Campinas e trabalha na implementação do projeto Rotas

Recriadas, em 2004. Depois passa a trabalhar na coordenação de projetos no CEDAP, onde, em 2007 dá início ao Projeto EESCCA.

O fato de a pesquisadora conhecer previamente todos os entrevistados e ter vínculo profissional, de educadora e educando ou de companheiro de trabalho, e inclusive vínculos de amizade, pode ter contribuído e interferido na qualidade dos relatos obtidos. Isso, de certo modo, confirma o que Boni e Quaresma (2005) abordam sobre a forma como se realiza a entrevista e suas implicações em seu resultado, ou seja, “a situação em que é realizada a entrevista contribui muito para o seu sucesso, o entrevistador deve transmitir, acima de tudo, confiança ao informante”. (BONI e QUARESMA, 2005, p. 9)

Ainda que as entrevistas tenham sido realizadas no ano de 2010, ou seja, quando a pesquisadora não tinha mais o vínculo como educadora do Projeto, a associação com o Projeto pode ter resultado em falas mais cuidadosas a respeito de críticas ao trabalho. No entanto, isso não se deu de forma determinante, uma vez que em muitas falas aparecem elementos questionadores em relação ao Projeto, seu trabalho e concepções, tanto das jovens, quanto dos profissionais. A realização dessas entrevistas nesse contexto também foi um desafio uma vez que a pesquisadora, em muitos momentos, tinha o desejo de entrar em diálogo com o depoente e discutir de forma conjunta os temas.

Outro ponto que se pode destacar é a confiança estabelecida nessa relação. Nesse sentido, a relação preestabelecida se mostrou positiva no sentido de promover de fato um encontro afetivo e no qual o entrevistado

pode explorar questões espontâneas. Algumas falas podem expressar esse fato, como por exemplo, a de Ângela, arte-educadora do projeto:

E também acho que eu me senti muito à vontade pra falar com você, não sei se seria a mesma coisa se fosse outro profissional da equipe, outro colega. Acho que isso também colaborou bastante. Sei lá, por quem é a Mônica, por quem ela foi no projeto. Então isso contribuiu bastante pra poder falar, meu, falar o que você tá pensando. Contribuiu bastante. (Transcrição de entrevista com Ângela, p.21)

A mesma relata a experiência da entrevista como um momento agradável, que lhe surpreendeu e lhe possibilitou retomar reflexões sobre seu trabalho:

Foi muito bom participar da entrevista, eu lembrei de coisas que, coisas que você nem imagina que existia mais. E até é uma oportunidade de você tá pensando como é que foi o trabalho que você fez, como é que foi esse projeto que você fez parte. Ah foi bem importante, foi bem bom! O outro dia que você veio, nossa! Depois que você foi embora, ficou uma sensação muito boa. E especialmente naquele dia eu não tava muito bem e até achei, nossa o que eu vou conseguir falar nesse estado que eu tô, e no fim falei um monte, me emocionei também. (Transcrição de entrevista com Ângela, p. 21)

O fato de se tratar de uma pesquisa na qual o pesquisador estava inserido no campo de investigação representou um grande desafio e esforço constante no sentido do estranhamento. Ressalta-se a necessidade de rigor metodológico e cuidado nas análises e interpretações, não realizando pareceres baseados nos aspectos afetivo ou ideológico, construindo formas ideais, desejadas pelo pesquisador-participante, o que não significa uma ação neutra desse pesquisador. A pesquisa e a ciência não podem ser neutras, logo o pesquisador também não. Afirmando-se

neutro, ele serve a certa ideologia (VARANI, 2005). Em consonância, Boni e Quaresma (2005) afirmam que:

o interesse pelo tema que um cientista se propõe a pesquisar, muitas vezes parte da curiosidade do próprio pesquisador ou então de uma interrogação sobre um problema ou fenômeno. No entanto, a partir do momento que o objeto de pesquisa é escolhido pelo próprio pesquisador isso, de certa forma, desmitifica o caráter de neutralidade do pesquisador perante sua pesquisa, já que na maioria das vezes, a escolha do objeto revela as preocupações científicas do pesquisador que seleciona os fatos a serem coletados, bem como o modo de recolhê-los. (p. 70, 2005)

Essa afirmação retrata bem o lugar do pesquisador e da metodologia que também é uma escolha, não arbitrária. No caso deste trabalho, trata-se também de reconhecer limites do pesquisador e da pesquisa. O esforço do estranhamento foi realizado no sentido de promover a reflexão constante sobre o vivido, o observado, os sentidos atribuídos pelos atores sociais e as contribuições teóricas, que embasariam as práticas e a metodologia para o desenvolvimento desse estudo. Outro esforço nesse sentido foi o retirar-se como sujeito também da prática analisada, embora em alguns casos, como relatos de diários de campo de educadora e em reuniões de equipe, por exemplo, surge a pesquisadora como educadora profissional do projeto. Essa relação pode trazer elementos positivos para essa investigação, ao mesmo tempo em que apresenta limites para o trabalho, desse modo, faz-se necessário que seja realizada com ética e transparência em todos os momentos e com todos os atores envolvidos.

Cabe ainda salientar nesse ponto, que a memória da pesquisadora foi também parte dessa pesquisa, memória do sujeito que viveu todo o processo e que incorpora sua subjetividade nessa construção. Memórias

embasadas e enriquecidas por documentos, escritos pela mesma ou elaborados por outros atores envolvidos. O uso da memória possibilita a “construção de versões sobre o passado” (SALES, A., p. 21, 2004). E esta construção deve ser considerada uma leitura possível. Assim como as pessoas entrevistadas manifestam versões daquilo que viveram e conhecem, o autor de uma investigação também apresenta uma interpretação, pois não se pode dar conta da complexidade do real de maneira total. De acordo com Geertz (1989)

(...) a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato (...) é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares, implícitas, e que tem, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (...) Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1989, p. 7)

Com base nos dados e informações obtidos a partir dessas técnicas utilizadas no trabalho de campo e do conhecimento teórico acumulado durante a revisão e levantamento de bibliografia, pretendeu-se realizar a etnografia como essa “descrição densa”, ou seja, o esforço de articulação entre os fatos observados e esforço interpretativo da realidade complexa, das ações, interpretações e representações sociais dos atores sociais do contexto estudado.

Assim, pretendeu-se compreender e interpretar a dinâmica do funcionamento, os sentidos das práticas e das ações educativas, as

representações sociais e os processos que se davam dentro do contexto do projeto educativo em questão.

Costa (2002a) afirma que os pesquisadores devem reconhecer essas relações entre saber e poder, que não há linguagens melhores que outras e também seus próprios limites. Ainda de acordo com a autora, a pesquisa tem a tarefa política de encher o mundo de histórias do “outro” e de contribuir para que os sujeitos narrem a si próprios. Costa defende o diálogo como caminho para a produção de novos saberes que possam subverter os hegemônicos. Assim, na tentativa de dar conta dessa tarefa-desafio esta pesquisa buscou ser realizada de maneira colaborativa e dialógica entre pesquisador e sujeitos pesquisados, concebendo ambos em processo de construção.

Capítulo 2 - A formação do Centro de Educação e Assessoria Popular, Sociedade Civil e Estado

Neste capítulo buscou-se problematizar algumas questões referentes às organizações não-governamentais (ONGs) e políticas sociais e, a partir da metodologia da História Oral⁴³, reconstruir parte da história do Centro de Educação e Assessoria Popular (CEDAP) de sua fundação até o momento em que a instituição assume o Projeto EESCCA, com o objetivo de compreender as concepções político-sociais e pedagógicas, seu projeto político⁴⁴ que orientou e orienta o seu trabalho. As principais fontes na realização deste estudo foram as narrativas de pessoas que participaram dessa construção. Foram realizadas sete entrevistas com pessoas envolvidas na história da formação do CEDAP, Paola, Zuleica, TJ, Marisa, Terencio, Jorge e Devanir⁴⁵.

O CEDAP é uma instituição localizada no município de Campinas-SP e fundada em 1987. A compreensão da construção e história do CEDAP passa pela compreensão da história que o precede, pela identificação de suas origens, das histórias e experiências de vida que estão por trás dessa formação. Assim, ao reconstruir parte da história dessa instituição retomamos também parte da história dos movimentos sociais de Campinas, em especial dos populares e urbanos.

⁴³ Vide página 31, do capítulo 1 – Metodologia, deste trabalho.

⁴⁴ Compreendeu-se o conceito de projeto político de acordo com Evelina Dagnino (2004) como “conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos”.

⁴⁵ Vide página 30, do capítulo 1 – Metodologia, deste trabalho.

As décadas de 1970 e 1980 corresponderam no Brasil a um período de grande efervescência no que diz respeito à mobilização e organização popular. O país se encontrava sob regime militar, instaurado após o Golpe de 1964 que derrubou o governo do presidente João Goulart, e que se caracterizou pelo retrocesso e perdas de direitos sociais e civis, pela censura, violência e repressão às manifestações e movimentos que fossem contrários ao regime vigente. Durante esse período, que durou até 1985, o Brasil assistiu ao “Milagre Econômico Brasileiro”, grande surto de desenvolvimento econômico e industrial, e, ao mesmo tempo, houve pouco investimento na área social. Na década de 1980, o país já contava com uma enorme dívida externa iniciada já nas décadas anteriores, além do arrocho salarial, aumento da inflação e do desemprego (BITTAR, M. e FERREIRA, A., 2008).

Durante esse período muitos movimentos foram violentamente sufocados e calados pela ditadura. Entretanto, a partir, principalmente, do fim dos anos de 1970, com o Regime Militar perdendo legitimidade, o crescimento econômico desacelerando, o aumento do desemprego, entre outros fatores, deu-se a emergência de inúmeros movimentos e organizações sociais, pelo enfrentamento e resistência ao regime. Maria da Glória Gohn afirma:

“Havia um clima de esperança, de crença na necessidade da retomada da democracia, da necessidade da participação dos indivíduos na sociedade e na política. Havia também uma crença na força do povo, das camadas populares, quando organizadas, para realizarem mudanças históricas (...). Os moradores das periferias, das favelas, cortiços e outros submundos saem da penumbra e das páginas policiais para se tornarem depositários das esperanças de ser novos atores históricos, sujeitos de

processos de libertação e de transformação social.” (GOHN, 1995, p.114)

Esses movimentos expressavam o desejo de se construir uma sociedade diferente, mais justa e igualitária, sem exclusões e segmentações.

A partir dos depoimentos, constata-se que é esse o contexto que reuniu e mobilizou as pessoas que mais tarde, em 1987, fundaram e participaram do CEDAP. Eles foram os pontos de encontro de seus fundadores, de sua formação e militância. Os movimentos dos anos 70 e 80 em Campinas agregaram pessoas oriundas de diversos segmentos, como trabalhadores, universidades, Igreja Católica, partidos políticos.

De acordo com Gohn (1995), o inchaço das periferias das grandes cidades com loteamentos populares, a desaceleração econômica, gerando desempregos, o aumento da inflação, a descoberta de vários moradores dessas periferias com lotes clandestinos, foram alguns dos fatores que contribuíram para a explosão de movimentos populares no Brasil no fim dos anos de 1970.

Nesse período a Igreja Católica se destacava com seu trabalho de base, realizado nos bairros, principalmente a partir das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), fundadas a partir de 1968, e guiadas pela ala da Teologia da Libertação, cujo trabalho foca na população mais pobre e tem como objetivo a busca por melhores condições de existência no mundo, no sentido de mais igualdade e solidariedade. Quase todas as pessoas entrevistadas relataram participação ou alguma interface com as CEBs ou

com a Igreja Católica, sendo que muitos dos que fundaram o CEDAP vieram desse movimento da Igreja, como afirmam Jorge e Zuleica:

A origem do pessoal que formou o CEDAP é praticamente oriunda da Igreja, a gente já tinha uma militância e sentia lá a falta de um espaço de formação e isso motivou a fundação do CEDAP. (Entrevista com Jorge, p. 2 da transcrição)

Aí no CEDAP eu fui conhecer o pessoal do movimento da Igreja Católica (...). Aí eu conheci o pessoal da Teologia da Libertação, das Comunidades de Base e aí eu andei aí por meio desse povo. (Entrevista com Zuleica, p. 9 da transcrição)

O relato de Terencio, que veio dos Estados Unidos como missionário para o Brasil, nos traz um pouco das CEBs no Brasil e em Campinas:

Montaram o sistema da COHAB aqui em Campinas e em 67 já, mais ou menos (...) que era de pessoas moradoras de rua, as mais pobres imagináveis (...). Ao poucos foram então, construindo mais conjuntos da COHAB. Muito bem, ao mesmo tempo a Arquidiocese de Campinas, que tem uma tradição muito interessante, pois não é totalmente conservadora, ela sempre teve gente ligada ao lado social, movimento social, tem até hoje, e resolveram comprar em cada uma dessas vilas da COHAB uma casa para exercer sua pastoral lá. Enquanto isso, lá no nordeste, especialmente Dom Eugênio Sales, ele montou o que se chama hoje de Comunidades Eclesiais de Base. Então, ao invés de uma paróquia no centro de um bairro imenso com dez, quinze, vinte mil pessoas, a idéia era ter um pequeno grupo em bairros menores e menos gente acompanhada por padres. (Entrevista com Terencio, p. 2 da transcrição)

As CEBs eram tidas como fundamentais na organização das demandas e ações coletivas, como possibilidade de reunir as comunidades para discutir seus problemas e reivindicações e também como abrigo, como proteção para a mobilização no período da ditadura:

As CEBs é fundamental, ela que de certa forma dá o início da resistência. Você tinha outros movimentos políticos, mas as CEBs, na minha vida pessoal e na vida de algumas pessoas que eu conheço, ela tem um papel fundamental, de formação, de ajudar a

refletir, de ajudar a construir. E a partir dessas reflexões que foram feitas dentro da CEB a gente conseguiu ter alguns avanços. (Entrevista com TJ, p. 4 da transcrição)

As Comunidades Eclesiais de Base serviram como abrigo durante todo o período da ditadura. Era o espaço que se tinha. A Igreja contribuiu muito pra conseguir a redemocratização do país, então o pessoal, as lideranças eram mesmo das Comunidades. (Entrevista com PAOLA, p. 3 da transcrição)

As comunidades aglutinavam uma série de movimentos populares e podemos perceber pelos depoimentos que havia grande relação e intercâmbio, como afirma Gohn (1992) em relação às características dessas organizações, lutas diversas e simultâneas, das Associações de Bairro, Movimentos de Favelas, Movimentos dos Sem-Casas, CEBs, entre outros. Um dos movimentos de destaque que aconteceu a partir dessa articulação e apareceu em todas as falas dos entrevistados foi a Assembléia do Povo, que aconteceu em 1979, em Campinas:

Fui convidado através de uma freira da CEB do Jardim São Marcos, que tava naquela época começando a fundar, a gente inclusive usava um posto de saúde, de um senhor que cedia a casa pra prefeitura fazer um posto de saúde, e a gente se reunia no fundo, que tinha uma área coberta, pra fazer as reuniões da comunidade, foi a partir daí que a gente foi tomando consciência de fazer reflexão bíblica, ler os textos bíblicos e trazer esse texto bíblico pra nossa realidade daquela época. E aí a gente foi tomando consciência de que havia alguma coisa errada e que deveria ser feito alguma coisa. E aí nós ajudamos a fundar a Associação dos Moradores do São Marcos, com um processo de resistência. Em 1977, o Francisco Amaral, prefeito daquela época, queria tirar os moradores da favela, só que ele queria tirar sem nenhuma proposta, sem projeto, “você tem que sair e ponto”, e a assistência social naquela época servia praticamente pra fazer esse tipo de coisa que era entregar cartas na casa e mandar as pessoas se retirarem. (...) E nós tivemos um processo de resistência e nós criamos então a Associação dos Moradores de Favela e a partir disso, os movimentos de favela de Campinas, nós conseguimos, fizeram movimento a nível municipal, depois foi fundada a Assembléia do Povo. (Entrevista com TJ, p. 3 da transcrição)

Assembléia do Povo foi um movimento marcante mesmo em Campinas, que rolou, assim, pro país, porque as assembleias que se

davam na frente da prefeitura eram de três mil pessoas e pra você juntar esse tanto de gente é difícil. Você ia fazer as reuniões no Centro Pastoral Pio XII e a sala não cabia, e era uma sala enorme, ficava gente pra fora, o povo ia mesmo, os bairros iam assim “quero minha rua organizada, quero a água no meu bairro, quero a escola no meu bairro”. (Entrevista com MARISA, p. 3 da transcrição)

Ao mesmo tempo, a derrocada da ditadura militar apresentava-se como o ponto aglutinador:

O CESAP⁴⁶ foi no final da década de 70, início dos 80, não lembro exatamente a data, mas foi nessa época que afloravam muitos movimentos sociais e tinha como ponto aglutinador, de todas as forças, de todas as correntes, derrotar a ditadura Militar. Isso sem dúvida nenhuma foi um ponto de congruência, aquilo que fazia com que todas as correntes se unissem em torno desse objetivo principal, que era derrotar a ditadura militar. (Entrevista com DEVANIR, p. 1 da transcrição)

A partir desses discursos, destacam-se o direito e a garantia dos direitos sociais das populações como base das reivindicações. Essa é uma das características apontadas por Gohn (1995) sobre os movimentos sociais dos anos de 1970 e 80, para os quais a cidadania tornou-se a grande bandeira, demandando a garantia dos direitos sociais tradicionais, como condições dignas de vida, igualdade, liberdade, e direitos sociais modernos, referentes às questões de gênero, por exemplo. Esses movimentos possibilitaram, de acordo com Dagnino (2004), um processo de alargamento da democracia e da participação popular:

As principais forças envolvidas nesse processo compartilham um projeto democratizante e participativo, construído desde os anos 80 ao redor da expansão da cidadania e do aprofundamento da democracia. Esse projeto emerge da luta contra o regime militar empreendida por setores da sociedade civil, entre os quais os

⁴⁶ CESAP, Centro de Serviço e Assessoria Popular, instituição que precedeu o CEDAP.

movimentos sociais desempenharam um papel fundamental. (DAGNINO, 2004, p. 95)

Gohn (2005) afirma que os movimentos sociais, populares ou não, urbanos ou rurais, construíram e expressam um tipo de cidadania denominada coletiva. Esta se caracteriza por centralizar-se em grupos que vivem de maneira semelhante, em termos de como são excluídos ou incluídos na sociedade e, unindo esses coletivos, pressiona o Estado pela implementação e garantia de seus direitos. Na fala dos entrevistados identificam-se elementos da cidadania coletiva:

Então faltava tudo e a gente tinha que correr atrás. Então eu participava mais dos bairros, desses movimentos locais, a nível mesmo das reivindicações que os moradores tinham, que nós tínhamos como moradores e nessa época também eu procurava acompanhar os movimentos sindicais, principalmente das oposições, que aqui em Campinas foi bem forte. Eu me lembro de ter participado bastante da oposição metalúrgica, no sentido de estar derrubando a “pelegada” que estava lá pra se vender pros patrões em detrimento da luta dos trabalhadores e eu percebi que isso era fundamental, pra gente, conquistar sindicatos e colocar lá pessoas que realmente estavam comprometidos com essa luta que era comum a todos, mesmo os que não faziam parte daquela categoria, que era adquirir instrumentos que propiciassem fortalecer essa luta por uma sociedade mais justa, uma sociedade onde as pessoas pudessem viver com mais dignidade e evidentemente construir uma sociedade mais democrática e se livrar da ditadura. (Entrevista com DEVANIR, p. 2 da transcrição)

Entretanto, talvez se possa afirmar que, nesse e em outros discursos, apareçam elementos que ultrapassam o campo da cidadania coletiva e se aproximam da cidadania defendida por Gohn (2005), isto é, a cidadania plena. Para a autora, esta cidadania é “moldada na tradição republicana, que pressupõe o conhecimento e a consciência ética dos processos políticos da pólis e do mundo em que se vive” (GOHN, 2005, p. 29). Esse tipo de cidadania está presente nos relatos através da

preocupação de que os movimentos populares adquirissem instrumentos que fortalecessem uma luta pela transformação da sociedade e quando afirmam a necessidade de conhecer a realidade, o sistema, as organizações e instituições da sociedade em que estamos inseridos:

Teve até um seminário na época do Plano Diretor da cidade que foi organizado pelo CEDAP (...). Depois também pra colocar para a população como seria participar dos Conselhos Populares, foi um seminário que foi feito também pelo CEDAP (...) até teoria de prefeitura, para gente ter conhecimento de como caminha essa parte de órgão público. (Entrevista com MARISA, p. 3 da transcrição)

Percebe-se que os movimentos contavam com outros atores sociais além de sua base. Diferentes atores que se diferiam por seus papéis. Destaca-se a presença de lideranças e de assessorias, religiosas, político-partidárias, entre outras. Gohn (1992) afirma que para entender os movimentos comunitários deve-se compreender a articulação entre esses atores, pois não há nenhum movimento social totalmente puro, sem influências externas, e as assessorias tiveram papel fundamental e que deve ser considerado. É nessa perspectiva que aproximamos essa análise com a formação, no caso específico, do CEDAP.

Como dito anteriormente, durante boa parte das décadas de 1960 e 70, principalmente, a Igreja Católica foi o grande ator social na área de assessoria aos movimentos. A partir da década de 1980, a Igreja passou a não ser mais o único ou principal centro aglutinador dos movimentos. Um dos motivos foram as mudanças nas diretrizes da própria Igreja, que passam a questionar e limitar as práticas da Teologia da Libertação e, portanto, o trabalho de base com vistas a mudanças e organização popular.

Os grupos organizados de assessorias, particularmente os vinculados à ala progressista da Igreja Católica, passaram, nos anos 80, a militar junto às populações periféricas no sentido de organizá-las para pressionarem os poderes públicos. Esta linha de atuação funcionou bem até a metade da década de 80. A partir daí, as assessorias entraram em crise porque as cúpulas religiosas passaram a pressionar e a punir este tipo de atuação. (GOHN, 1992, p. 50)

Nesse momento, em Campinas-SP pessoas ligadas aos movimentos aqui citados, com destaque à organização católica, formam uma entidade chamada CESAP, Centro de Serviços e Assessoria Popular, que pretendia trabalhar com os movimentos sociais, populares e sindicais. O CESAP aparece nos depoimentos como o precursor do CEDAP:

O CESAP ele já vem do movimento político da cidade, de esquerda, pessoas ligadas a comunidades de base, teologia da libertação, movimento sindical, que na época tava se discutindo CUT, organização dos sindicatos, reabertura política no país (...) E aí o grupo de movimentos populares do CESAP constituiu o CEDAP. (Entrevista com ZULEICA, p. 1 da transcrição)

Em 80, a ditadura já estava esfacelando. Estávamos já na época dos movimentos a favor das Diretas Já e a Igreja Católica começa a recuar. Nós que estávamos trabalhando na Igreja, que era o meu caso, você tem uma liberdade de ação, mas tem seus limites, não pode fazer o que você quer, aí surgiu a idéia de vamos fazer entidades, ONGs, próprias que não estão diretamente sob, nem a égide, nem o comando da Igreja Católica. Então, é nesse período que continuamos a dar cursos de direitos humanos, organização do povo, etc., mas em ONGs. (Entrevista com TERÊNCIO, p. 6 da transcrição)

Eu participei ativamente da derrubada dos pelegos do sindicato dos metalúrgicos, as pessoas que trabalhavam nas fábricas ela vieram, essa consciência, vieram das CEBs, dessa participação ativa, necessidade de organizar e aí foi, criou-se essas ferramentas de organização do povo, tanto CESAP como CEDAP. (Entrevista com TJ, p. 4 da transcrição)

Visto como ferramenta do povo para sua organização, as instituições de assessoria, as ONGs, nos anos 70 e 80, contribuíram na luta contra o

regime militar e pela redemocratização a partir de seu apoio aos movimentos. Preocupavam-se em fortalecer a representatividade dos setores populares, em estruturar suas organizações e desenvolviam trabalhos de conscientização dos movimentos sociais. De acordo com Gohn (2005), essas ONGs eram suportes para ação dos movimentos.

O CEDAP, Centro de Educação e Assessoria Popular, foi um dos centros de assessoria ou centros de educação popular que surgem nessa época, no Brasil, com o objetivo de acompanhar e assessorar movimentos sociais. O objetivo do CEDAP é descrito em sua ata da Assembléia de Fundação como “prestar assessoria, apoio às diversas iniciativas populares de Campinas e região” (Ata Assembléia de Fundação CEDAP, 17/10/1987). Nessa assembléia estiveram presentes vinte e três pessoas, que assinaram como sócio-fundadoras, entre elas, pessoas com diferentes profissões, como assistentes sociais, mecânico, costureira, funcionário público, professores, recreacionista e outros, sendo que alguns vinham de um trabalho de assessoria, através dos movimentos da Igreja Católica principalmente, e outros eram integrantes dos movimentos populares, lideranças que exerciam ao mesmo tempo o papel de líderes e o de assessores.

A instituição foi formada após uma cisão entre a equipe do CESAP, como relata Zuleica:

O CESAP era um centro de educação popular nos mesmos moldes do CEDAP, só que lá ele tinha duas vertentes desse trabalho, uma na área sindical e outra na área dos movimentos populares (...) O CESAP nessa época a gente teve uma cisão, por modos de pensar diferente a organização da instituição, a sua estratégia política. O CEDAP foi fundado em outubro de 87. (...) A gente tinha uma

análise naquela ocasião de que o movimento sindical por mais que ele necessitasse de infra-estrutura, de apoio, mas ele já tinha a CUT constituída, já tinha os sindicatos retomados (...), já tava mais na mão dos trabalhadores, então já tinha uma certa organização que podia dar o amparo e os movimentos populares não tinha essa infra-estrutura e eles precisavam disso. Então o CEDAP, a idéia que nós pensamos, que esse movimento, apoio, organização dos movimentos populares tem que continuar, então nós vamos criar uma instituição voltada pra isso (...) então nós vamos desenvolver um centro de educação para apoio aos movimento populares, aí nós criamos o CEDAP. (Entrevista com ZULEICA, p. 1 da transcrição)

Nos primeiros meses, o CEDAP não contava com financiamento, segundo Paola, “até julho de 88 acho que nem eu nem a Zuleica estávamos contratadas, a gente fazia trabalho voluntário, aí, em julho de 88 veio o financiamento”. A instituição passou a receber verba de três instituições⁴⁷ de cooperação internacional que na época eram as grandes financiadoras de projetos sociais que atuassem em movimentos pela cidadania em países que estivessem vivenciando processos de redemocratização.

O trabalho no início era organizado pelos próprios sócios e diretoria, muitas vezes como trabalho voluntário, com exceção de duas pessoas, sócio-fundadoras que eram contratadas e cuidavam tanto da parte administrativa quanto da elaboração e execução de projetos.

Nós fundamos a instituição. Nós [Zuleica e Paola] estávamos juntas na fundação em 87, eu ainda estagiária, ela já formada, ela já era assistente social na época, depois nós fomos trabalhar no CEDAP como pessoas que iam começar a instituição, então eu e ela começamos. Ficamos cuidando da instituição, a gente fazia tudo lá, era projeto político, era articulação, militância, tudo, a gente fazia até 94. (Entrevista com ZULEICA, p. 3 da transcrição)

Naquela época nós tínhamos, assim, todo trabalho de execução, de elaboração e tal era feito por militantes, por pessoas da própria diretoria que não eram remuneradas. (Entrevista com JORGE, p. 1 da transcrição)

⁴⁷ São elas: Desenvolvimento e Paz (D&P), do Canadá; ICCO, da Holanda; e Christian Aid, dos Estados Unidos. A D&P manteve o financiamento até 2010.

Esses e outros relatos apontam para uma flexibilidade e uma organização que se propunha não hierárquica, prezando por uma maior participação de todos. Ainda que se constituíssem como uma instituição, com estatuto e obrigações formais, não se tinha um quadro rígido, não havia uma diretoria que decidiria de maneira isolada o andamento da instituição, havendo uma colaboração de todos os envolvidos, inclusive os que não estavam formalmente no quadro de associados ou da equipe contratada. Outra consideração é que, ainda que divididos por papéis, isso se mistura, pois um líder de movimento também poderia ser visto e se ver como assessor, membro da entidade de assessoria, como mostra o depoimento de Marisa:

[O CEDAP] ajudou muito na associação dos moradores que ia mudar de direção, algumas associações que não tinha legalmente estatuto, (...) o CEDAP dava a parte de assessoria educativa e questão de documentação para a Central dos Movimentos Populares, que nós participávamos, com meu bairro e, como eu fazia parte de sócia também do CEDAP acabava fazendo os dois trabalhos. Era do movimento, mas era sócia também do CEDAP, aí encaixava o que era de prioridade do CEDAP estar nos ajudando e ele ajudava nessa formação, formação educativa mesmo, de como ter o relacionamento no bairro. (Entrevista com MARISA, p. 2 da transcrição)

De acordo com os relatos é possível afirmar que o CEDAP se constituía como instituição de apoio aos movimentos, oferecendo cursos e seminários⁴⁸ e contribuindo na organização dos movimentos populares de

⁴⁸ No relatório de atividades do período de janeiro de 1988 a janeiro de 1989 estão destacados os cursos e seminários oferecidos. Os cursos foram: “Noções básicas de economia política” e “Movimento popular: a crise atual e a luta pelo socialismo”. Os seminários realizados foram: “Metodologia da formação nos Estados”; “Debate Internacional Administração Municipal e Participação Popular”; “Movimento Popular, Movimento Sindical e as eleições”; “Os resultados das

diversas maneiras. Alguns dos conteúdos e concepções do trabalho são manifestados nos depoimentos:

Nós tínhamos grupos de estudo, cedíamos os espaços para outras iniciativas, alguns grupos que não tinham onde se reunir o CEDAP cedia o espaço e eles de forma livre se organizavam. Nós não tínhamos assim uma idéia de conduzir o trabalho, era formar e depois eles tocavam, era mesmo no sentido de construir. (Entrevista com JORGE, p. 3 da transcrição)

Naquela época a gente fazia um trabalho que era pra fomentar lideranças, formar lideranças, fortalecer os movimentos, pro pessoal entender o que era essa sociedade, qual era a luta que devia ser feita, era nesse sentido. A gente tava saindo da ditadura militar, mas tinha muitos reflexos ainda, a sociedade tava meio perdida, então precisava fortalecer os movimentos, então a gente trabalhava com esses movimentos, com essas lideranças, pessoas que hoje assumiram cargos, são prefeitos, assumiram vários cargos na política, mas o nosso trabalho era esse de, entre aspas, conscientização. (Entrevista com PAOLA, p. 2 da transcrição)

Nessa época aqui, 80, era adulto, o povo militante, aquela coisa partidária, sindical, organizativa, força e martelo, era essa coisa. A gente fazia curso de capacitação pro pessoal, falava o que é o capitalismo, o que é o socialismo, como é que foi construído o capitalismo, que opção que a gente faz na vida, o que é melhor, então assim, tinha clara a proposta ideológica da instituição, a gente era tudo socialista, tudo militante socialista, essa era nossa coisa, então a nossa formação era bastante pra organização da população. (Entrevista com ZULEICA, p. 6 da transcrição)

Esses elementos indicam algumas concepções que as pessoas ligadas ao CEDAP tinham em relação à educação. Gohn (1992) afirma que a partir da década de 1970, a educação popular passa a ser concebida de maneira diferente, não mais como programa previamente estabelecido, mas a ser desenvolvida com os grupos populares, a partir desses e não apenas dos assessores. Destaca-se que a educação popular,

eleições e o movimento popular”. Além disso, esse relatório aponta as assessorias realizadas, capacitações da equipe e participação em movimentos.

principalmente a partir da pedagogia de Paulo Freire, aparece como a norteadora do trabalho do CEDAP:

E nós tivemos também vários cursos de educadores, educadores populares e sempre a nossa base, o nosso fundamento era o Paulo Freire. Sempre nós buscamos nessa formação seguir essa linha do Paulo Freire. (Entrevista com JORGE, p. 1 da transcrição)

Nós fomos fazer o movimento do CEDAP e aí calcado na educação popular, essa é a nossa metodologia que a gente brigou durante anos no CEDAP que ele tem que manter. Então hoje o CEDAP tem um histórico que fala muito de educação popular, de construção coletiva do conhecimento (...), a formação de multiplicadores e lideranças comunitárias, essas são coisas que tão dentro dessa proposta da educação popular, você instrumentalizar os movimentos. (Entrevista com ZULEICA, p. 2 da transcrição)

Paulo Freire (1980) destaca a necessidade de uma permanente atitude crítica, meio para o homem superar a atitude de conformação, de simples ajustamento na realidade, e, assim, integrar-se e intervir, “aprendendo temas e tarefas de sua época” (FREIRE, 1980, p. 44). Este autor propõe uma atuação educativa, “corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades” (idem, p.59), educação que indo ao encontro do povo, ajude-o a inserir-se criticamente no processo.

A possibilidade de transformação a partir da mobilização popular apareceu como o ideal do CEDAP, que buscava contribuir nesse processo, auxiliando, fornecendo instrumentos tanto de infra-estrutura como recursos políticos. Essas ações trazem algumas das concepções defendidas por Paulo Freire e preconizadas pela Educação Popular. Freire afirma:

Reconhecendo o estado de objetos em que se acham as massas populares na situação concreta de opressão, reconhece também a

possibilidade que elas têm de, mobilizando-se e organizando-se na luta contra a espoliação, se tornar sujeitos de transformação política da sociedade. (FREIRE, 1983, p.93)

A transformação social, a mudança em busca de uma sociedade mais justa e igualitária passa pela assimilação da realidade de maneira crítica. Freire (1983) defende que os homens devem se perceber como sujeitos e não objetos da realidade e da transformação. Isso se dá através da percepção de que a estrutura social é obra dos homens, o que, por sua vez, é possível através do movimento dialético entre teoria e prática, reflexão e ação.

Ao falar do trabalhador social, Freire (1983) destaca seu papel no processo de mudança e que sua opção diante da realidade determina sua metodologia e técnicas de ação. Se sua opção é pela mudança, seu trabalho será no sentido de desmitificar a estrutura social junto com os sujeitos com quem atua, a partir de esforço crítico comum. O autor defende uma concepção de educação não *para* o povo, mas *pelo* povo e *com* o povo. Além disso, atua pela libertação e humanização considerando-se apenas um dos agentes dessa luta, que não é neutro diante do mundo, mas que, em seu trabalho pedagógico, não impõe sua opção aos demais. A luta deve ser coletiva e diversa, composta por outros sujeitos.

Dentro dessa perspectiva, outro conceito percebido nos discursos como elemento que perpassa a atuação no CEDAP e que Gohn (2005) destaca como fundamental nas organizações das décadas de 70 e 80 é o de autonomia, adquirida quando o indivíduo se torna um sujeito histórico, que sabe ler e interpretar o mundo para nele intervir. Isso se dá pela experiência, conhecimento e troca, pela aquisição de uma linguagem que

possibilite ao sujeito participar de fato, compreender, se expressar, o que permite a construção de um campo ético, de respeito ao outro, às diferenças e que prioriza a dimensão comunicativa de troca.

Nesse sentido, é significativa a fala de Devanir que na época de constituição do CESAP e CEDAP era um jovem participante do movimento:

Eu acho que tenho que ser grato a isso, porque se eu consigo hoje enxergar a realidade da sociedade com mais nitidez, de uma maneira mais crítica eu devo muito a isso, a essa participação que eu tive, com essas pessoas que construíram o CEDAP, que construíram a CUT, que construíram o Partido dos Trabalhadores. (...) E eu me considero um eterno aluno, estou sempre aprendendo, cada dia a gente aprende uma coisinha. Eu penso, poxa vida, eu consegui enxergar isso dessa maneira graças aquela participação que eu tive, eu consegui ver as coisas de modo diferente. (Entrevista com DEVANIR, p.7 da transcrição)

Vários elementos apresentados até então correspondem aos princípios que Gohn (1992) destaca como base dos programas considerados progressistas na área da educação popular na época abordada: “desenvolvimento de uma ação pedagógica conscientizadora, que deveria atuar sobre o nível de cultura das camadas populares, em termos explícitos dos interesses delas” (GOHN, 1992, p. 48). Gohn (1992) cita Brandão (1980) sobre os princípios desses programas, principalmente aqueles baseados no Sistema Paulo Freire, que pressupunham “que as populações mais marginalizadas e mais pobres se apropriem de um novo saber-instrumento; um saber que pode ser usado diretamente na realização dos objetivos sociais destas camadas” (idem, p.48). E esses objetivos sociais seriam o fortalecimento da cidadania dessas populações, a busca por direitos e condições dignas de vida, como já foi abordado e está presente nas concepções dos entrevistados:

A conclusão que a gente chega é que a gente tem que continuar lutando naquilo que a gente sempre lutou, que é a luta por conquista de mais cidadania, que as pessoas realmente possam ter os seus direitos respeitados e a gente percebe que infelizmente ainda falta muito, a grande maioria das pessoas ainda não conquistaram esse direito que é vital, que é de viver dignamente, de poder morar, se alimentar, educar os filhos. Então, são direitos fundamentais que infelizmente ainda não são respeitados. (Entrevista com DEVANIR, p.3 da transcrição)

Continuando com a reflexão de Gohn (1992), a autora aponta para um paradoxo quando afirma que o trabalho das assessorias com os movimentos sociais sobre as dimensões socioeconômicas e políticas do cotidiano popular foi realizado, entretanto muito mais a partir das orientações das assessorias do que com um efetivo envolvimento dos movimentos, fragilizando-os no sentido de uma não autonomia.

A partir dos anos 90, as mudanças na conjuntura nacional colocaram aos movimentos sociais e instituições da sociedade civil⁴⁹ novas situações diante das quais muitos ficaram enfraquecidos ou deixaram de existir. As mudanças na década de 90 trouxeram ao cenário o Terceiro Setor, do qual as ONGs⁵⁰ fariam parte, no entanto o projeto político das diversas organizações que compõem esse campo pode ser muito diferente

⁴⁹ Numa acepção mais contemporânea, portanto, sociedade civil organizada e OSCs confundem-se para designar o multifacetado universo das organizações constituídas livremente por cidadãos que atuam diante da carência de produtos e serviços que o Estado não atende de modo satisfatório e o mercado não tem interesse de atender. Pertencem a esse universo as organizações de base (grassroots) ou entidades comunitárias, voltadas para a promoção do desenvolvimento local e liderança de lutas populares; as organizações intermediárias de assessoria e pesquisa (think tanks) ou de defesa e promoção de direitos (advocacy); as fundações que realizam programas de interesse social (operadoras.) ou financiam projetos sociais realizados por terceiros (grantmakers); e as antigas entidades assistenciais, de atendimento direto a populações carentes, que praticam a filantropia em sentido estrito. (OLIVEIRA, A. e HADDAD, S., 2001, p. 62)

⁵⁰ De acordo com OLIVEIRA e HADDAD (2001), o termo Organização Não-Governamental (ONG) compreendido como entidades sem fim lucrativo, teria se consolidado após a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU), a ECO-92, que aconteceu no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro.

(GOHN, 2005). Nessa década, as grandes mobilizações sociais diminuem e aumenta o número de ONGs, as quais passaram a ter maior visibilidade e muitas das que já existiam se reestruturaram a partir desse novo contexto. Outra mudança diz respeito ao financiamento das instituições como o CEDAP que, até então, era prioritariamente oriundo de agências internacionais de cooperação. No início da década de 90, boa parte desses auxílios é cortada, o que resultou em alguns casos no desaparecimento de algumas dessas instituições e em outros em sua reestruturação, a partir da busca por outras formas de financiamento. OLIVEIRA E HADDAD (2001) afirmam que até meados da década de 90, eram desprezíveis os aportes do governo federal, estadual ou municipal nos orçamentos das instituições da sociedade civil, sendo preponderantes os recursos internacionais, entretanto apontam a tendência apresentada nesse período de aumento da participação do Estado nesse financiamento⁵¹.

Nesse contexto, Evelina Dagnino (2004) aponta uma confluência de dois processos distintos, que seria, por um lado, a democratização resultante dos movimentos das décadas de 70 e 80, a partir da qual se aposta na ação conjunta entre sociedade civil e Estado e se criam espaços públicos em que o poder do Estado poderia ser compartilhado, e por outro lado, a emergência de um projeto neoliberal em que se tem um Estado mínimo, isentando-se da responsabilidade de garantir direitos e transferindo essa função para a sociedade. Dagnino (2004) conclui que esses projetos que se dão de forma paralela e que passam a se confluir

⁵¹ Em 1997, 50% das ONGs associadas à ABONG (Associação Brasileira de ONGs) já teriam recebido recursos públicos. (OLIVEIRA, A. e HADDAD, S., 2001, p. 64)

geram resultados perversos, uma vez que se confundem, ou seja, se realiza o projeto neoliberal sob o discurso da participação da sociedade e esta assume essa função como sua, acreditando estar participando de um processo democrático de intervenção social. A autora continua apontando que ambos os projetos se utilizam de discursos comuns, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva, entretanto, afirma que dessa forma escondem os diferentes projetos políticos e obscurecem as divergências. Desse modo, a autora afirma que

(...) os anos 90 no Brasil são caracterizados por uma inflexão nas relações entre o Estado e os setores da sociedade civil comprometidos com o projeto participativo democratizante, onde estes últimos substituem o confronto aberto da década anterior por uma aposta na possibilidade de uma atuação conjunta com o Estado. (...) [ocorre uma] 'inserção institucional' dos movimentos sociais. (...) Assim, grande parte da interlocução entre o projeto neoliberal, que ocupa majoritariamente o aparato do Estado, com o projeto participativo se dá justamente através daqueles setores da sociedade civil que se engajaram nessa aposta e passam a atuar nas novas instâncias de participação junto ao Estado. (DAGNINO, 2004, p. 99)

Com esse novo cenário, Dagnino (2004) afirma que se tem uma redefinição de alguns conceitos e formas diferentes de usá-los, cada um a partir da lógica do projeto político que a emprega. Em relação ao entendimento sobre sociedade civil a autora aponta que esta passou a ser compreendida como as ONGs, o Terceiro Setor, as Fundações, o que resultou em uma marginalização dos movimentos sociais, que antes a caracterizava.

De acordo com Gohn (2005), o Terceiro Setor, de lógica mais empresarial e assistencialista, parte de um discurso social e de defesa de direitos, mas na ação concreta não atua nas causas e estrutura dos

problemas sociais. Em consonância com essa idéia, Carlos Montaña (2001) afirma que o Terceiro Setor torna-se, a partir do projeto neoliberal, um meio para justificar e legitimar o processo de desestruturação da seguridade social, desresponsabilizando o Estado na intervenção social. O autor ainda aponta que o Terceiro Setor, sob a lógica neoliberal, significaria um retrocesso em relação às políticas sociais constituídas como direitos universais, transformando as respostas aos problemas sociais, como a pobreza e a desigualdade, em ações individuais, filantrópicas e imediatistas.

Gonh (2005) distingue as ONGs Cidadãs como portadoras de um projeto político que prioriza a conquista e defesa dos direitos da população e emancipação sociopolítica e econômica das camadas sociais excluídas e à margem de condições dignas de vida e de justiça social.

Ao mesmo tempo as ONGs cidadãs vivenciavam uma crise que punha em cheque sua própria existência, e determinava-lhes a necessidade de mudanças, em função das alterações nas políticas sociais do Estado advindas de um novo modelo de desenvolvimento marcado pela desconcentração de diversas de suas atividades na área social. Tudo isso culminou, em grande medida, na desativação da atuação estatal direta e na transferência da operacionalização de vários serviços para o setor privado sem fins lucrativos. (NIARADI, 2004, p. 38)

Essa crise é relatada por Devanir:

Foi quando o CEDAP começou, em cima dessa crise, até existencial na época, porque tava sujeito mesmo a ter que fechar as portas, é que o CEDAP procurou buscar alternativas, fazendo algumas parcerias em projetos pontuais, que possibilitou aos poucos ele ir recuperando a sua possibilidade de continuar existindo. (Entrevista com DEVANIR, p.3 da entrevista)

Essas mudanças no cenário nacional, em especial a transferência da responsabilidade pela execução de políticas e de serviços públicos e sociais, fazem parte da política neoliberal⁵² que ganha força no país na década de 90, pela qual o Estado diminui suas ações⁵³. Alguns campos relacionados ao social deixam de ser prioridades nas ofertas do sistema público e são alocados como responsabilidade da sociedade civil, como por exemplo, a educação de jovens e adultos. Além disso, cresceu o campo da responsabilidade social pelo qual, empresas desenvolvem projetos sociais a partir de instituições e fundações, muitas delas constituídas com base nas isenções fiscais. (OLIVEIRA, A. e HADDAD, S., 2001). As demandas mudaram, as políticas sociais passaram a ser focalizadas em grupos, em setores. Nesse momento, as ONGs tiveram que optar por participar ou não dessa nova política e formato.

As instituições que se mantiveram tiveram que se reestruturar, repensar suas estratégias e planos de ação. Esse movimento aconteceu

⁵² De acordo com Octávio Ianni, *O neoliberalismo traduz-se na liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, compreendendo a produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e fundamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não apenas as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais. (...) Realiza-se a desregulação das atividades econômicas pelo Estado, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência. O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional ou transnacional. Trata-se de criar o "Estado Mínimo", que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga. Tudo isso baseado no suposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta ou indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz. O que está em causa é a busca de maior e crescente produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais.* IANNI, Octavio. *Neoliberalismo* em http://publique.rdc.puc-rio.br/contextointernacional/media/Ianni_Vol2On1.pdf, acesso em 22/06/2011.

⁵³ OLIVEIRA e HADDAD (2001) destacam leis aprovadas a partir de 1998 que regulamentam e incentivam as instituições do Terceiro Setor de fins públicos e não lucrativos, buscando inflexões na relação entre essas organizações e o Estado, e reconhecendo o surgimento de uma "esfera pública não estatal". (2001, p. 67)

com o CEDAP como foi exposto pelos entrevistados, como por exemplo, na fala da Zuleica:

Teve toda uma discussão e readequação. Teve que se enquadrar pra poder sobreviver. Tem alguns momentos que você tem que fazer algumas decisões, mas se você faz as decisões com clareza, beleza, e essa clareza a gente tinha (...). Porque você tem que localizar de onde vêm as palavras e em que momento e em que tempo, porque elas se perpetuam, mas da onde ela vem, por que ela vem, em que contexto ela vem. (...) Então você vê que não perdeu a essência, por mais que você teve que repensar as estratégias de pegar recurso, por mais que você teve que repensar as estratégias de sobrevivência, de reformulação da equipe, mas aí você olha na trajetória das coisas que são feitas e você vê que não foi perdido. (Entrevista com ZULEICA, p.8 da transcrição)

Dagnino (2004) afirma ser necessário investigar os diferentes papéis que desempenham as ONGs, pois, “seu desempenho vinculado aos diferentes projetos políticos que as mobilizam é, com freqüência, também afetado pela necessidade de assegurar sua própria sobrevivência.” (DAGNINO, 2004, p. 100)

De acordo com as pessoas entrevistadas, o CEDAP realizou mudanças, adotou outras parcerias para projetos com outras parcelas da população, como estratégia de sobrevivência. Embora assuma que o trabalho é diferente o depoimento acima, bem como de outros entrevistados, reforça que toda essa reestruturação foi realizada de maneira cuidadosa, a partir de muito diálogo e discussão, procurando manter os princípios que fundaram essa organização, principalmente do trabalho político.

De acordo com Niaradi (2004), no fim da década de 90 e início dos anos 2000, embora minoria, as ONGs cidadãos permaneceram realizando seus trabalhos e contribuindo na construção de uma sociedade mais justa

e democrática, adaptadas ao novo cenário e demandas, porém resguardando seus objetivos de transformação social, ou seja, mudança política, econômica e social no sentido de uma sociedade mais igualitária e justa. Ao mesmo tempo, o autor destaca a preponderância das instituições do Terceiro Setor, conforme analisadas por Gohn (2005), atuantes numa perspectiva mais mercadológica e que objetivam resultados quantitativos.

O CEDAP passou a atuar e a buscar novos financiadores e essa reestruturação fez com que a instituição passasse a desenvolver projetos na área da Saúde, com foco central na prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, tema que a partir de então seria um dos grandes destaques do trabalho da ONG. É nesse momento também que o CEDAP começou a atuar mais especificamente com adolescentes e jovens. Em 1996, assume um projeto de prevenção a AIDS com adolescentes e jovens junto ao Ministério da Saúde e, a partir desse financiamento, em 1997 conseguiu se reorganizar, formular novos projetos e novos financiamentos, o que permitiu que no ano seguinte o CEDAP retomasse com mais força suas ações. A partir daí o CEDAP manteve o trabalho com juventude além dos trabalhos com movimentos sociais, todos com a perspectiva da educação popular.

De 2000 a 2002, o CEDAP tinha como objetivo ampliar sua ação e passar de projetos pontuais e focalizados para programas de maior amplitude e duração e, para isso, investiu na profissionalização de seu trabalho e sustentabilidade dos projetos (NIARADI, 2004).

No ano de 2003, o CEDAP reestruturou seu Estatuto de acordo com exigências do Conselho Nacional de Assistência, com a intenção de poder

se inscrever no Conselho Municipal de Assistência Social e assim, concorrer e captar recursos oriundos dos fundos municipais de assistência, bem como captar via impostos devidos por empresas e pessoas físicas (NIARADI, 2004). A inscrição no Conselho de Assistência gerou algumas resistências:

A gente virou entidade filiada ao Conselho de Assistência, nós nunca fomos entidade assistencial, mas pra sobreviver teve que fazer essa estratégia, mas sem perder. Eu fui contra na época, dizia: “você tão virando entidade assistencial, que é isso?” Mas naquele momento pra você poder acessar os recursos, pra você manter isso aqui, naquele momento era isso. O CEDAP teve que se movimentar também pra sobreviver, buscando não perder a sua origem que era a educação popular. (Entrevista com ZULEICA, p.6 da transcrição)

Em muitas das entrevistas realizadas é constante a preocupação em manter os pressupostos políticos e pedagógicos que fundam o CEDAP e manter a instituição como espaço efetivo de construção de cidadania e democratização da sociedade e em desenvolver um trabalho que contribua na reflexão crítica dos sujeitos sobre sua realidade, independentemente de qual a fonte de financiamento ou parceiro, vistos como estratégia de sobrevivência.

E essas parcerias, público e privada, tanto com o setor público quanto com as iniciativas privadas, graças a deus vem [o CEDAP] se mantendo e até ampliando os projetos e tem garantido a sobrevivência e manutenção do CEDAP e o que é importante, sem perder, o CEDAP não teve que abrir mão dos seus valores, dos seus princípios, que eu acredito que continuam, mais necessários do que nunca! Porque embora a gente hoje viva numa democracia representativa, as coisas evoluíram um pouco, mas estão muito aquém daquilo que é necessário pra gente poder dizer que podemos “baixar a guarda”, essa luta não pode parar. (Entrevista com DEVANIR, p. 3 da transcrição.)

Niaradi (2004) finaliza sua dissertação sobre o CEDAP dizendo:

Durante sua trajetória, podemos considerar que o CEDAP manteve seu associativismo militante, definindo-o como uma ONG cidadã, e incorporou alguns aspectos de um associativismo mais “estratégico” e pragmático, sem, no entanto perder sua essência e seus objetivos primordiais. (NIARADI, 2004, p. 133)

Quando o CEDAP assumiu o Projeto EESCCA, no ano de 2007, a maior parte dos projetos da instituição era de trabalhos com jovens e quase todos eram financiados por recursos públicos do município. Três dos projetos atuantes trabalhavam diretamente com jovens na perspectiva do protagonismo juvenil, cidadania e com questões relativas à sexualidade e de prevenção às DSTs. Um dos projetos atuava com profissionais da saúde e da educação capacitando-os para o trabalho com adolescentes. Outro era uma parceria com um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) em um bairro periférico do município e por fim, o CEDAP mantinha seu trabalho com movimentos populares com o projeto Formação de Lideranças⁵⁴. Todos esses projetos enquadravam-se na classificação de proteção básica do SUAS.⁵⁵ O Projeto EESCCA foi o primeiro projeto de média complexidade assumido pelo CEDAP em sua história, ou seja, que teria como foco crianças e jovens em situação de

⁵⁴ Respectivamente, “AIDS e Juventude”, “Jovem Convivência” e “Jovem.Com”; “Falando Pra Galera”; “CRAS São Luiz”; e “Formação de Lideranças”.

⁵⁵ Sistema Único de Assistência Social. O SUAS classifica o atendimento social em três tipos: básico; média complexidade e alta complexidade. Essa classificação é realizada de acordo com a situação familiar da criança ou adolescente e pelo grau de risco em que este se encontra. Assim, um projeto que trabalho com grupos de crianças ou adolescentes que moram com suas famílias e não apresentam situações de risco, como por exemplo, violência doméstica, numa perspectiva de prevenção, de protagonismo, é classificado como de atenção básica. Já os atendimentos de média e alta complexidade são destinados a crianças e adolescentes que apresentam uma situação familiar com os laços entre seus membros mais frágeis ou inexistentes ou até mesmo de violência. São exemplos de atendimentos alta complexidade, abrigos e Fundação Casa. A Exploração sexual comercial se enquadra no atendimento da média complexidade, embora em algumas situações os (as) adolescentes que se encontram nessa situação não possuem mais vínculos familiares, o que seria característica da alta complexidade.

exploração sexual comercial e, portanto, em grande vulnerabilidade social e que vivenciavam situações de precariedade biopsicossociais.

O município de Campinas passa a olhar mais atentamente para a ESCCA a partir de 2004, quando é implantado um programa chamado *Projeto Rotas Recriadas*, financiado com recurso da Petrobrás. Esse programa pretendia atender crianças e adolescentes vítimas de exploração e abuso sexual e para tanto contava com uma rede intersetorial⁵⁶ de serviços que trabalhavam em parceria. Era dividido em eixos: Prevenir; Buscar e diagnosticar; Cuidar e Proteger; Capacitar; Comunicar; Fiscalizar; e Gestar. No ano seguinte, 2005, o recurso foi bastante reduzido e as ações foram diminuindo. O programa foi sendo finalizado e o trabalho de enfrentamento à exploração sexual passou a ser assumido como projetos por ONGs, sendo ano a ano repassada sua responsabilidade. O financiamento da Petrobrás continuou, embora bem reduzido em relação ao valor inicial e o município passou a assumir os custos de boa parte dos projetos. Algumas das pessoas que trabalharam no Programa Rotas Recriadas afirmam que seu fim se deveu a questões políticas, outras pela redução do orçamento ou ainda por disputas entre os serviços e os gestores.

Em 2007, quando o Projeto EESCCA teve início, havia mais três ONGs que trabalhavam especificamente com a ESCCA. Todas ligadas à Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social e co-

⁵⁶ Rede composta por diferentes Secretarias (Assistência, Saúde, Educação, Cultura, Segurança, Esporte e Turismo) do município e seus serviços. As instituições que participaram nesse momento foram: Associação Promocional Oração e Trabalho (APOT), Casa Betel, Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância (CRAMI), Centros de Estudos e Promoção da Mulher Marginalizada (CEPROMM) e Obra Social São João Bosco.

financiadas pelo município. Uma dessas ONGs trabalhava com crianças e adolescentes em situação de rua e estava deixando o projeto de enfrentamento à exploração sexual por questões de determinações da própria instituição e por avaliar que a ESC precisaria de um trabalho mais específico, o que o trabalho concomitante com situação de rua não possibilitaria. Em 2008, outra ONG deixou o trabalho de enfrentamento à ESC. No fim de 2007 uma nova instituição assumiu um projeto e começou a fazer parte dessa rede de atendimento e enfrentamento à exploração sexual comercial.⁵⁷ As instituições que deixaram de trabalhar diretamente com ESCCA nunca deixaram de ser parceiras, contribuindo nas discussões de casos, em encaminhamentos para as crianças e adolescentes e em alguns casos, em atendimentos.

Em relação ao atendimento à infância e à juventude em Campinas percebe-se que boa parte dos serviços é executada por instituições privadas sem fins lucrativos, ONGs, OSCIPS ou Fundações e que esses serviços em sua maioria são realizados a partir de financiamento público municipal, fato que demonstra a adoção da política neoliberal, que entra com força no contexto nacional a partir da década de 1990, também nesse município. Muitas questões ficam sobre essa realidade, questões com as quais as ONGs se confrontam diariamente e algumas tentam ampliar o debate. Essa política seria uma possibilidade de maior participação da sociedade civil ou desresponsabilização do Estado, que deixa de executar suas obrigações? Seria precarização das políticas sociais ou possibilidade

⁵⁷ Respectivamente, Casa Guadalupeana (APOT); TABA – Espaço de Convivência de Adolescentes; CEPROMM – Centro de Estudos e Promoção da Mulher Marginalizada; e CPTI – Centro Promocional Tia Ildeide.

real de sua efetivação? As instituições teriam maior liberdade de ação, sem serem submetidas aos longos processos burocráticos dos serviços públicos? Seria parceria entre sociedade civil e Estado ou simples repasse de verba? Democratização dos recursos públicos ou mera construção de um mercado de trabalho a partir da pobreza?

Evelina Dagnino (2004) contribui para a reflexão sobre essas questões. A autora explicita como o projeto neoliberal adotou o discurso democrático dos movimentos das décadas de 1970 e 80 e tomou para si os conceitos de participação, cidadania, direitos e sociedade civil, empregando-os de maneira diferente. Como citado acima, a sociedade civil passou a ser compreendida como as instituições, ONGs, Terceiro Setor e Fundações, diminuindo os espaços dos movimentos sociais. A autora afirma:

As relações entre Estado e ONG parecem constituir um campo exemplar da confluência perversa que mencionamos antes⁵⁸. Dotadas de competência técnica e inserção social, interlocutores ‘confiáveis’ entre os vários possíveis interlocutores na sociedade civil, elas são freqüentemente vistas como parceiras ideais pelos setores do Estado empenhados na transferência de suas responsabilidades para o âmbito da sociedade civil. (DAGNINO, p. 101, 2004)

A autora (2004) destaca que o conceito de participação também se alterou, passando a ser uma participação limitada e não mais uma co-gestão da sociedade civil com o Estado, ou seja, não mais uma partilha de poder. E quem estabelece esse limite é o Estado. As ações passaram a ser realizadas de forma individual. Passou-se a valorizar a participação pela

⁵⁸ “Confluência perversa” de acordo com Dagnino (2004) seria o encontro entre o projeto neoliberal e o projeto democrático traçado pelos movimentos das décadas de 1970 e 1980, a partir do qual a utilização do mesmo discurso obscureceria a existência de diferentes projetos políticos.

solidariedade, o trabalho voluntário e a responsabilidade social, no sentido privatista e não coletivo, reduzindo a dimensão política dessas ações. Ainda de acordo com Dagnino (2004) o conceito de cidadania distorcido pelo projeto neoliberal reduziu seu significado coletivo a um entendimento individualista, estabeleceu uma conexão entre cidadania e mercado, ou seja, o cidadão como aquele que consome e produz e transformou a cidadania em um apelo à solidariedade, à caridade e à filantropia, a uma responsabilidade moral da sociedade, “bloqueando sua dimensão política e desmontando as referências à responsabilidade pública e ao bem público, precária e penosamente construída desde os anos oitenta.” (DAGNINO, p. 107, 2004)

A essa distorção neoliberal Dagnino (2004) contrapõe os movimentos sociais das décadas anteriores que desenvolviam o que a autora chama de “nova cidadania”. Esta seria uma cidadania ampliada, que articula as dimensões política e cultural, incorporando ambas as dimensões para o processo de democratização. A prática da “nova cidadania” era a formação de sujeitos ativos politicamente, definindo seus direitos e lutando por eles, uma cidadania exercida por aqueles que não têm os direitos, a partir da concepção dos direitos humanos. Esse movimento defendia a participação na gestão pública como partilha de poder. A “nova cidadania” pretende uma nova sociedade, propõe mudanças radicais na estrutura de poder e uma nova sociabilidade, como afirma Dagnino (2004):

(...) não somente a incorporação de um sistema político em sentido estrito, mas um formato mais igualitário de relações sociais em vários níveis, inclusive novas regras para viver em sociedade (negociação de conflitos, um novo sentido de ordem pública e de

responsabilidade pública, um novo contrato social, etc.).
(DAGNINO, 2004, p. 105)

Com a emergência do neoliberalismo e a confluência entre esses diferentes projetos políticos (DAGNINO, 2004), a orientação das políticas sociais foi alterada. De acordo com Montaño (2001), passam a ser privatizadas (ao mercado ou à sociedade civil), focalizadas (carências e necessidades pontuais) e descentralizadas administrativamente (desconcentração financeira e executiva, porém se mantêm a centralização normativa e política). O autor aponta para um retrocesso em relação às políticas sociais e o desenvolvimento de uma cultura de negação do Estado, pela qual se tem uma descrença sobre as soluções e serviços estatais e o desenvolvimento da crença de que se deve fazer o que é possível dentro de determinada margem. Em consonância com Dagnino (2004), Montaño afirma:

O que era de responsabilidade do conjunto da sociedade passa a ser (auto) responsabilidade dos próprios sujeitos afetados pela questão social; o que era sustentado pelo princípio da solidariedade universal passa a ser sustentado pela solidariedade individual, micro; o que era desenvolvido pelo aparelho do Estado passa agora a ser atividade voluntária, fortuita, concessão, filantropia. (MONTAÑO, 2001, p.11)

Diante dessas reflexões, reforça-se a necessidade de compreender qual projeto político guia cada uma dessas instituições e como se articulam, como se compreendem nessa relação com o Estado. Dagnino (2004) afirma que o que predomina hoje são as instituições do Terceiro Setor e Fundações operadas a partir da lógica neoliberal, da caridade e da benesse, marcada por um discurso da cidadania no qual, entretanto, se

nota a “ausência de qualquer referência a direitos universais ou ao debate político sobre as causas da pobreza e da desigualdade” (DAGNINO, 2004, p. 107).

Presente em um campo repleto de contradições, o CEDAP apresenta uma história e uma constituição dentro da concepção de nova cidadania defendida por Evelina Dagnino (2004), tendo sido formado no contexto e por pessoas participantes dos movimentos sociais das décadas de 1970 e 80. Outro elemento que se pode apontar nesse sentido, são as discussões realizadas internamente ao CEDAP tanto em relação às mudanças que vem passando ao longo dos anos, quanto ao momento atual. Estrutura da sociedade, desigualdade social, cidadania, participação, responsabilidade do Estado, mudanças sociais, construção conjunta, parceria, igualdade, direitos, são alguns dos temas constantes em sua história e presente e que podem mostrar qual projeto político a ONG tem. Nesse sentido, a preocupação com a formação dos profissionais era constante entre a equipe de coordenação. O seguinte relato de diário de campo de uma oficina para os funcionários aponta para algumas preocupações e concepções que se apresentavam e que nos ajudam a compreender qual projeto guia essa instituição:

07 de maio de 2009

Começando a oficina, Valéria e Cássia [coordenadoras] falaram que perceberam que precisamos todos aprofundar e embasar nosso conhecimento em educação popular e ter mais clareza dos princípios e projeto político do CEDAP. Por isso, nesse dia nos dividimos em três grupos para ler dois pequenos textos sobre educação popular e destacar seus pontos principais e o que dos textos estaria presente no nosso trabalho no CEDAP. (...) Destacamos os elementos que achamos de maior relevância: transformação= sociedade mais justa e democrática; partir da realidade, cotidiano; autonomia; ação – reflexão – práxis; dimensão ética-política. E ao relacionar ao CEDAP

concordamos que todos esses elementos estão presentes em nosso trabalho, talvez não executados perfeitamente, na verdade com várias falhas, mas como princípios norteadores, os quais temos a intenção e o esforço de que aconteçam. Falamos sobre o quanto falta realmente envolvermos os adolescentes na construção dos projetos. Também falamos sobre sermos instituição que está dentro de um esquema maior, o qual não pode romper completamente e que são as brechas que nos possibilitam efetivar a educação popular. (Diário de Campo, 07 de maio de 2009)

Retomando as questões realizadas acima, sobre a política neoliberal e sua relação com as ONGs, seria necessário realizar uma discussão aprofundada e responsável sobre essa temática e relacioná-la à instituição CEDAP. Por ora, acreditamos ser importante elucidá-las e assim, alimentar o debate e reflexão. Desse modo, volto a questionar: essa política seria uma possibilidade de maior participação da sociedade civil ou desresponsabilização do Estado, que deixa de executar suas obrigações? Seria precarização das políticas sociais ou possibilidade real de sua efetivação? As instituições teriam maior liberdade de ação, sem serem submetidas aos longos processos burocráticos dos serviços públicos? Seria parceria entre sociedade civil e Estado ou simples repasse de verba? Democratização dos recursos públicos ou mera construção de um mercado de trabalho a partir da pobreza? E mais, como as instituições tem se colocado diante dessa política e projeto político?

Capítulo 3 – A exploração sexual comercial infanto-juvenil e as respostas da sociedade e Estado: O Projeto EESCCA

A falta de respeito, embora seja menos agressiva que o insulto direto, pode assumir uma forma igualmente ofensiva. Nenhum insulto é feito ao outro, mas ele tampouco recebe reconhecimento; ele não é visto – como um ser humano pleno, cuja presença tem importância. Quando uma sociedade trata a grande maioria das pessoas desta forma, julgando apenas alguns poucos dignos de reconhecimento, é criada uma escassez de respeito, como se não houvesse o bastante desta preciosa substância para todos. Como muitas formas de escassez, esta é produzida pelo homem; ao contrário da comida, o respeito nada custa. Por que, então, haveria uma crise de oferta? (SENNET, 2004, p. 17)

Parece-nos essencial articular as questões sobre o respeito e o reconhecimento (próprio e externo) como elementos essenciais nas ações de interferência ao fenômeno da exploração sexual e no trabalho direto com esses jovens e suas famílias, no sentido de que podem favorecer a construção de um sentimento de maior valor pessoal, de auto-confiança, de potência. Isso, junto com a conscientização crítica acerca de sua realidade pode promover possibilidades de mudanças e do fortalecimento dos sujeitos em luta por seus direitos.

Como foi possível observar durante o trabalho de campo e pelas entrevistas, os profissionais do Projeto EESCCA afirmavam trabalhar com base na educação popular, campo abarcado pela educação não-formal, e que pressupõe, entre outros, a participação de todos os envolvidos, a emancipação e a autonomia dos sujeitos, a igualdade e o afeto nas relações. Essa construção é cotidiana e permanente. Afirmavam ainda que

a proposta do Projeto é pensar e desenvolver atividades a partir da individualidade de cada jovem, ampliando ao máximo as suas possibilidades. Talvez se possa afirmar que a aposta é nas relações entre educadores e jovens, dos jovens entre si, com suas famílias e comunidade, que podem ser mediadas e construídas por diversas atividades que incorporem as diferenças. Assim, acredito haver articulação entre as concepções e práticas do Projeto, as concepções da educação não-formal e alguns aspectos discutidos em *Respeito* por Sennet (2004).

A noção de respeito proposta por Sennet (2004) traz contribuições para pensarmos nos projetos sociais. O autor destaca como problema de nossa sociedade o estabelecimento do respeito entre os diferentes e desiguais. Aponta ainda o caráter de mutualidade do respeito, ou seja, o estabelecimento de relações recíprocas. Também trabalha com a autonomia, respeito próprio e reconhecimento. Projetos de cunho “assistencialista” não promoveriam o respeito na concepção do autor, pois não pressupõem relações de igualdade, nem promovem a autonomia. Afirma que “a caridade em si tem o poder de ferir; a piedade pode causar desprezo; a compaixão pode ser intimamente relacionada com a desigualdade”. (SENNET, 2004, p. 35). O dilema seria como cruzar as fronteiras da desigualdade com respeito mútuo. Outras categorias são discutidas por Sennet, como o caráter, que poderia ser definido pela capacidade da pessoa de se envolver com questões que estão fora do seu âmbito pessoal.

Essas são elementos que, me parece, permearam todo o trabalho dos educadores do projeto EESCCA. Angustiam-nos naquele momento e

continuam presentes nos debates e embates de profissionais que atuam em projetos como este.

Da mesma maneira, acredito haver uma aproximação entre o Projeto EESCCA e a educação não formal. Segundo Maria da Glória Gohn, a finalidade da educação não formal é a de “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (GOHN, 2008, p.129). A educação não formal também tem um potencial transformador ao contribuir para que os sujeitos interfiram na história por meio de reflexão e transformação (SIMSON, PARK e FERNANDES, 2001). As relações, nessa concepção de educação, ao serem construídas por princípios de igualdade e justiça social favorecem e fortalecem o exercício da cidadania e o modo de educar emerge do resultado do processo direcionado para os interesses e necessidades dos participantes (GOHN, 2008).

Podemos nos questionar a partir desses referenciais, sobre quais relações foram desenvolvidas no Projeto e de que forma, como os sujeitos envolvidos consideravam uns aos outros e como se consideravam. Qual a concepção acerca do trabalho, que motivações orientaram os educadores em sua prática? O respeito foi construído e possibilitado nesse espaço? Como o Projeto se colocava diante do fenômeno da exploração sexual e dos jovens que vivenciavam essa realidade?

3.1. Exploração Sexual de Adolescentes e Jovens no Brasil e o Projeto EESCCA

A noção de infância e adolescência como fases específicas e com necessidades especiais de cuidado e atenção foi social e historicamente construída. Zygmunt Bauman (1998), a partir do trabalho clássico de Philippe Áries, remete essa construção ao século XVII, com o desenvolvimento de uma “revolução educacional”, ocorrida entre os séculos XVI e XVIII, que institui a idéia de infância como fase de imaturidade, possuidora de características peculiares e cuidados diferenciados da fase adulta.

Bauman (1998) demonstra que foi nesse período que também surgiu a noção de criança como ser frágil e inocente, que, portanto, requer vigilância e proteção, pois dependeria da orientação e de um ambiente planejado, uma vez que é mais suscetível a armadilhas. A família passa a assumir cada vez mais o papel de vigília, de controle e proteção da criança. Entretanto, até o século XIX, todo esse planejamento e organização do ambiente para proteção da criança aconteciam apenas nas classes mais ricas.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 em consonância com essa idéia de fase específica, concebe a criança (compreendendo pessoas de zero a doze anos de idade incompletos) e o adolescente (pessoas de doze a dezoito anos de idade incompletos) como pessoas em desenvolvimento e, portanto, em condição peculiar. O ECA preconiza que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos seus direitos sociais (saúde, educação, alimentação, lazer, entre outros). Segundo o Art 3º do Estatuto:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (OLIVEIRA, J., 1995, p.7)

Essa concepção está presente nos discursos e práticas em relação à infância e adolescência atualmente, inclusive em relação à violência sexual. O próprio termo “exploração sexual de crianças e adolescentes” traz essa concepção moderna sobre essas fases da vida humana. A pesquisa *A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes na América Latina e Caribe* (LEAL, 1999), desenvolvida pelo Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes (CECRIA) e Instituto Interamericano Del Niño, aponta que até 1993 o termo utilizado para denominar este fenômeno era “prostituição infanto-juvenil”. Esse termo foi modificado por denotar um sentido de consentimento da parte da criança ou jovem e por apontar para a criança e o adolescente como infratores e não como vítimas (LEAL, 1999), ou seja, como afirma Libório (2004) pelo fato de que “a sua utilização [da palavra prostituição infanto-juvenil] pode promover sua caracterização como infratores e não como vitimizados (as), advindo, disto, a preferência pelo uso do termo adolescente prostituído” (LIBÓRIO, 2004, p. 21). Algo a ser considerado é que essa visão muitas vezes é vista de maneira mecânica pelas políticas públicas que restringem o acompanhamento para essas faixas etárias e, assim, quando um sujeito completa dezoito anos já não pode mais estar integrado ao serviço uma vez que saiu da adolescência e, portanto, já tem

“capacidade” de decidir. Essa discussão é problematizada por Santos e Araújo (2009) quando discutem sobre a autonomia dos sujeitos que estão em situação de exploração sexual:

Estabelece-se, pois, uma política de manipulação dos limites etários aceitos pelas convenções sociais e legais: um adolescente de 17 anos, 11 meses e 29 dias não pode realizar trabalho sexual; porém, a partir do momento em que completa dezoito anos, já pode fazer essa escolha. (SANTOS e ARAÚJO, 2009, p. 48)

O Projeto EESCCA tinha como meta o atendimento de cinquenta crianças e adolescentes, compreendidos de acordo com a proposta do ECA, além de suas famílias. Ainda que esse fosse o foco central e prioritário, o Projeto também atuava com jovens⁵⁹, estando descrito em sua proposta o atendimento de pessoas com até 24 anos.

Podemos destacar alguns elementos que justificariam o acompanhamento de jovens de acordo com os profissionais do Projeto EESCCA percebidos através das entrevistas e do acompanhamento no campo: um é o fato de esses, em sua maioria, terem vivido a exploração sexual comercial em sua adolescência; outro motivo era a concepção de que o sujeito adolescente que vinha sendo acompanhado, ao completar seus dezoito anos mantinha a necessidade de uma atenção especial, uma vez que continuava nessa situação de violação de direitos; em muitos momentos, a dificuldade de identificar a faixa etária dos sujeitos em exploração sexual; e por fim, o entendimento de que os adolescentes que estão em exploração sexual muitas vezes têm como rede social outros

⁵⁹ Compreendidos pelos profissionais do Projeto como sujeitos de dezoito a vinte e quatro anos de idade.

sujeitos também em exploração sexual, de diferentes faixas etárias, jovens e adultos, e o envolvimento de todos torna-se estratégico para acessá-los e, além disso, percebia-se estes sujeitos como referências para os adolescentes.

É, pensando em conceito, a exploração sexual é pra adolescente, quando a gente tem uma pessoa maior de 18 anos que faz sexo em troca de grana, que faz programa a gente considera prostituição. [...] No caso da exploração sexual, o adulto que tiver pagando ele está cometendo um crime, porque era adolescente. [...] Pensando nas diferenças acho que é um marco, não existe uma transformação a partir dos 18 anos. A gente tá falando de maturidade, a gente tá falando de uma série de coisas que não são estáticas, elas não se transformam a partir do momento que você faz 18 anos. Então pro nosso trabalho o atendimento do jovem é importante. Mas a gente tem um foco e se refere esse atendimento pra esse jovem, quando esse jovem era atendido enquanto adolescente. Então a gente tem uma tranquilidade maior pra continuar o atendimento. Complica um pouco quando é um caso que a gente recebe, que chega a nós e a pessoa já tem mais de 18 anos. Isso complica um pouco. Não significa que a gente não vá fazer nada. [...] No caso, do trabalho que a gente faz nas casas das travestis, eu gosto muito por esse aspecto de trabalhar com grupo. Então se trabalha com adolescentes, que é a minoria nas casas, a gente estipula umas duas ou três travestis que sejam adolescentes. Enfim, vai variar de casa pra casa e pra gente é difícil ter certeza se é adolescente ou não. Enfim, de uma a três adolescentes é muito provável que tenha em cada casa. Jovem até os 26, não sei certinho, 18 aos 26, a maior parte, e tem aí já senhoras. Aí quando a gente faz uma atividade a gente já faz pra todas. (Entrevista com Fabiano, educador, p. 18 e 19 da transcrição)

Isso eu acho uma coisa bem complicada. Pensar que o projeto só pode atender adolescentes. Porque, você vê os adolescentes travestis, por exemplo, eles se relacionam mais com adultos, com jovens, do que mesmo com adolescentes, principalmente nas casas, você não consegue reconhecer quem é adolescente ali. E aí como é que você vai fazer um trabalho com o adolescente se você não for fazer com a jovem? Porque eu acho que a jovem ou a adulta sempre é uma referência pra adolescente, do que é possível se conquistar, ate onde é possível ir. (Entrevista com Ângela, arte-educadora, p. 2 da transcrição)

Acho que o Projeto ele tava lá assim, o adolescente e o jovem até 24 anos, [...] mas a maior faixa etária era de 14 a 18 mesmo. Acho que é justamente essa fase, acho que é essa mistura entre ser adolescente e ser jovem. (Entrevista com Newton, educador, p. 7 da transcrição)

Isso ao longo do tempo passou a ser questionado pelo poder público, pois seria uma utilização errônea da verba que era originária do Fundo da Criança e do Adolescente, entendidos de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, como sujeitos com até 18 anos de idade incompletos.

A infância e a juventude são vistas pelos profissionais do Projeto EESCCA a partir da concepção moderna apresentada acima, ou seja, como sujeitos em fases específicas de desenvolvimento físico, psicológico e social e que requerem cuidados especiais. Assim, compreendiam como prioritário o seu acompanhamento. Apresentam o Estatuto da Criança e do Adolescente como orientação e embasamento para o trabalho:

Eu acho que se nós tivermos uma organização [...] da comunidade, da família, da cidade, vamos nos reportar ao ECA, da família, da sociedade, do Estado, articulados no sentido de proteger aquela criança e adolescente [...]. (Entrevista com Junior, educador, p. 15 da transcrição)

Além disso, também aparece a visão da juventude como fases de experimentação, de mudanças e desafios:

M: Qual a sua concepção sobre adolescência e juventude?

J: Primeiro eu penso em mudança porque acho que a adolescência é uma época de muitas mudanças, é o tempo todo mudando! Parece que quando você é criança parece uma fase que é meio “paradona”. Quando você é adolescente vai mudando, mudando muita coisa. Hoje também muda, mas de uma forma muito mais lenta, muito mais devagar, quase não é percebida essa mudança. Acho que é a grande fase, a adolescência, mudança e a juventude me traz esse sentimento de mudança o tempo todo [...]. E coisas novas, vai depender muito da situação. [...] Mudando o tempo todo, coisas novas, conhecimentos.

M: E como você pensa essa adolescência, essa juventude hoje, nessa realidade?

J: Eu acho que eles têm muito mais possibilidades que a minha adolescência. Tem muito mais possibilidades, mais tolerância talvez. Mas ao mesmo tempo existem muitos pontos ruins também, acha que tá tudo muito bom, tá tudo perfeito por conta de que as coisas mudaram muito. Então existe uma preocupação menor dessa juventude e adolescência com as coisas que vivem. Então é muito mais, acho que é muito mais festas, acho que é muito mais diversão do que outras coisas, o que eu penso é que, não é no sentido de moralismo, mas parece que as coisas perderam muito a seriedade pra essa juventude de hoje, é muito mais aproveitar o momento, sem pensar muito no amanhã. Então isso talvez seja uma dificuldade muito grande de trabalhar com esse público hoje.

M: Isso você diz que é uma característica da juventude e qual a relação com a sociedade?

J: Não sei se é uma coisa, porque a sociedade é a juventude e isso é colocado o tempo todo. Você pega uma TV, você pega o meio que ele convive, a mídia... É o consumismo o tempo todo. Você tem que ter, tem que ter celular com web cam. É o tempo todo acho que tentando camuflar a realidade, as dificuldades, que acaba camuflando com a diversão, e esquece de olhar pras dificuldades que tá ao seu redor. Então a diversão acaba sendo prioridade e aí a dificuldade acaba, aparenta ser menor. Mas quando você perceber, talvez seja um pouco tarde. Já tá muito envolvido com toda aquela dificuldade. (Entrevista com Jana, educadora, p. 8 da transcrição)

Conforme exposto na *Introdução* deste trabalho, utilizaremos o conceito de *juventudes* para abarcar a diversidade de sujeitos com quem o Projeto EESCCA trabalhava, com base na concepção de que não se devem definir marcos rígidos para o estabelecimento dessa fase de vida e sim considerá-la como processo e sempre em relação ao seu contexto.

O fenômeno da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes, de acordo com Santos (2004), é uma prática recorrente nas sociedades ocidentais, remontando à antiguidade. O autor afirma que a

utilização de crianças nos atos sexuais de adultos, abuso sexual, repasse da tradição de se prostituir de mães para filhas, comércio de virgens para prostituição são algumas das práticas que persistiram por vários milênios de história da humanidade e ainda estão longe de haver desaparecido nas sociedades contemporâneas (Roberts, 1996, p. 437). Mesmo que a história da prostituição do Brasil ainda não tenha começado ser escrita e as referências à prostituição infantil sejam praticamente inexistentes na emergente

literatura sobre a história da infância e adolescência no Brasil, há razões suficientes para acreditar que estas práticas são recorrentes no país desde os tempos coloniais. (SANTOS, 2004, p. 99 e 100)

A formação da sociedade brasileira foi marcada pela desigualdade social, pela negação dos direitos à grande parte de sua população e pela violência, que permanecem na atualidade conforme analisado por Libório (2004):

Em nosso país observamos a presença de reformas econômicas neoliberais, através do baixo investimento social e das políticas salariais mínimas, com o subsequente corte de subsídios que dificulta o acesso à habitação, ao transporte, saúde e educação de grandes parcelas da população, têm intensificado problemas sociais e interferindo nas relações interpessoais que pressionam grandes contingentes de crianças e adolescentes para trabalharem ou viverem nas ruas. [...] Devemos ressaltar ainda a cultura do consumo / a cultura de massa frente à indústria cultural que impõe valores e estilos de comportamento massificado podendo gerar nos sujeitos e grupos sociais, desejos de inclusão social, por meio do consumo. (LIBÓRIO, 2004, p. 28)

A autora propõe que o fenômeno da ESCCA seja percebido a partir deste contexto:

O abuso e a exploração sexual devem ser vistos como ocorrendo em um contexto maior de imposição de poder, sendo que, qualquer relação nele estabelecida, inclusive no âmbito sexual, reflete as desigualdades socioeconômicas, raciais/étnicas e de gênero que regem nossa sociedade. (LIBÓRIO, 2004, p. 30)

Em consonância com essa idéia, Leal (1999) afirma que a exploração sexual possui o caráter de dominação, que se estabelece na relação entre explorado e explorador e que muitas vezes é invisível. Esse estudo também afirma que a sociedade brasileira é marcada pela dominação de gênero e raça e pelo autoritarismo nas relações entre criança/adulto, além da

desigualdade de classe, fatores que sustentam a violência sexual de crianças e jovens.

Essas dimensões são apontadas nas falas dos profissionais do Projeto EESCCA ao responderem a questão “O que é exploração sexual comercial de crianças e adolescentes?”:

E nós vivemos na sociedade da exploração, estar na sociedade capitalista, é o lucro, se quer lucrar. Então, portanto, se quer explorar também. E aí o que é específico do fenômeno é que é alguém que vai se dispor a ter como do teu corpo explorado, o sexual. (Entrevista Ângela, arte-educadora, p. 10 da transcrição)

A exploração, isso todo mundo fala né? Mas é uma das piores formas de trabalho infantil, uma das mais cruéis. Porque a exploração sexual é quando o adolescente se coloca, pra mim, numa posição inferior ao cliente ou ao aliciador ou a quem vai consumir ali o produto e ele se coloca de forma inferior pra obter algum ganho, seja material, seja afetivo, o que for. E se coloca em risco em troca de alguma coisa. A questão da exploração sexual com criança e adolescente tem toda uma rede criminosa por trás, é um fenômeno que é mais velado, que não tá escancarado pra todo mundo ver ou se tá ninguém quer ver. É uma coisa que quando está, ninguém quer ver. (Entrevista com Daniela, assistente social, p. 10 da transcrição)

Exploração sexual comercial eu vejo quando tem comércio envolvido. Quando tem envolvido no sentido de que a criança torna-se uma mercadoria, o adolescente torna-se uma mercadoria. E aí, existem vários atores dentro desse processo. Que é eu que estou dando coisa pra esse adolescente, que é o cliente que tá usando o adolescente como mercadoria e as outras pessoas que tão envolvidas de outras maneiras. É a mãe que tá em casa que vê o adolescente chegar com dinheiro, que desconfia o que o adolescente faz, mas não conversa. Exploração pra mim é isso. É explorar a mão de obra do adolescente no sentido de usá-lo como uma mercadoria, como uma matéria. (Entrevista com Jana, educadora, p. 11 da transcrição)

[...] Segundo a OIT, uma das piores formas de trabalho infantil, infante-juvenil. Quando você submete crianças e adolescentes numa situação de florescimento sexual ou de prazer de uma pessoa, numa relação de poder, através da troca de favores ou de dinheiro, seja pornografia infantil, quando você tira fotos e publica isso em alguma mídia, o turismo para fins sexuais e o tráfico de pessoas. [...] O que mantêm o fenômeno são uma série de coisas. Acho que a relação de poder, onde o adulto, historicamente, acha que a criança e o

adolescente e a mulher, sobretudo o homem, acha que é objeto. A falta de oportunidade das políticas públicas pra adolescentes. Da violência estrutural que esse país e essa cidade vive, através da falta de política pública. Da atenção a essas crianças, adolescentes e jovens. [...] Uma coisa fundamental, uma legislação absolutamente arcaica em alguns aspectos, não a legislação, não se trata disso. Mas tem aí uma grande confusão, uma grande omissão, eventualmente uma grande convivência quando se trata de crimes de violação de direitos de crianças e adolescentes. Embora você tenha uma rede no Brasil absolutamente discutindo isso, em algumas metrópoles, programas absolutamente comprometidos com essa questão, pessoas, pesquisadores, alguns legisladores comprometidos, quando acontece, quando eventualmente tem a possibilidade de fazer uma intervenção do âmbito da responsabilização, do judiciário, desse adulto ou dessa rede que mantém essa exploração sexual, em determinado momento tudo se extingue. É muito difícil você responsabilizar. (Entrevista com Junior, educador, p. 14 e 15 da transcrição)

A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes é caracterizada por Faleiros (2000) como:

Uma violência contra crianças e adolescentes que se contextualiza em função da cultura (do uso do corpo), do padrão ético e legal, do trabalho e do mercado. A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes é uma relação de poder e de sexualidade mercantilizada, que visa a obtenção de proveitos por adultos, que causa danos psicossociais aos explorados, que são pessoas em processo de desenvolvimento. Implica o envolvimento de crianças e adolescentes em práticas sexuais coercitivas ou persuasivas, o que configura uma transgressão legal e a violação de direitos à liberdade individual da população infanto-juvenil. (FALEIROS, 2000, p. 72)

Através dos estudos que se tem dessa temática e das falas dos entrevistados, é possível compreender um pouco mais da realidade desses(as) jovens que estão em situação de exploração sexual e o que esse estado de violação de direitos tem resultado em suas vidas. Libório (2004) afirma que a exploração sexual comercial infanto-juvenil, de acordo com os

princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente, “anula seus direitos mais elementares como saúde, educação, cultura, convivência familiar, lazer e de ter um estilo de vida que promova um desenvolvimento biopsicossocial saudável” (LIBÓRIO, 2004, p. 25).

Meninas com uma grande dificuldade de percepção de mundo assim... Então a gente às vezes conversava com elas sobre, “ah, mas o que que você quer ser da sua vida”, “o que que você gosta?” Assim, tinha adolescentes que não conseguia identificar qual que é sua cor preferida, “ah num sei”. Então, meninas sem muitos desejos enquanto vida pra elas [...]. (Entrevista com Gisele, educadora, p. 13 da transcrição)

E no caso dos adolescentes que a gente atende são adolescentes, via de regra, provenientes de territórios, de comunidades de baixa renda, via de regra submetidos a uma serie de violências estruturais. E especificamente violados em alguns de seus direitos. E de certa forma se apresentam pra sociedade assim, de uma forma entendida como desvirtuada, discrepante, merecedora de intervenção. (Entrevista com Junior, educador, p. 12 da transcrição)

Renata Libório (2005) a partir de contribuições da psicologia também destaca que as respostas que os sujeitos emitem diante dos riscos e situações de vulnerabilidade aos quais estão expostos dependem de mecanismos psicológicos, ou seja, de atributos pessoais, laços afetivos na família, presença de redes de apoio social. Além disso, suas respostas vão depender do seu processo de formação de identidades pessoal e social, dos processos de estigmatização vivenciados e da formação da auto-imagem e auto-estima⁶⁰. A partir de sua pesquisa com meninas em situação de exploração sexual comercial⁶¹, Libório (2005) constata que os mecanismos

⁶⁰ A autora cita outros autores que afirmam que a baixa auto-estima aliada a sentimentos de rejeição e discriminação vivenciadas em contexto de exclusão e violências, ao serem incorporadas na identidade, facilitam o envolvimento do sujeito em atividades de caráter exploratório e violento (LIBÓRIO, 2005).

⁶¹ A pesquisa foi realizada a partir da inserção da autora na realização de supervisão com equipe de educadores sociais da prefeitura de uma cidade do interior de São Paulo, que trabalham com

de proteção muitas vezes não se encontram presentes ou estão enfraquecidos. Exemplo disto seria a presença de violência interpessoal, manifestada nos conflitos e violências ocorridas no ambiente familiar (abusos sexuais, violência física e psicológica, negligência), expressos nos depoimentos das adolescentes e que revela uma frágil rede afetiva familiar, deixando um déficit em relação às formas de apoio, identidade e proteção.

Em consonância a essa análise, ao se referirem aos adolescentes e jovens acompanhados pelo Projeto EESCCA, os profissionais também destacam alguns desses elementos:

Pra mim exploração sexual é o resultado de uma serie de violações e uma serie de questões que se acumularam e que, enfim, resultaram entre outros sintomas, entre outros hábitos, sei lá se eu posso dizer assim, a exploração sexual. Como eu já falei, no lar, no lugar que ele considera a casa dele, independente de quem é o cuidador responsável, pai, mãe, avô, tio, irmão, vizinho, sei lá, pra mim um ponto crucial é a falta de amor, falta de carinho, falta de se sentir amado, falta dessas coisas que a gente acha às vezes piegas, mas que pra mim é o ponto principal. Quais outros fatores que eu acho que interfere bastante, além da falta desse afeto saudável? É a dificuldade de se manter na escola, é sofrer preconceito na escola, o preconceito na comunidade, a forma como as pessoas enxergam esse menino ou essa menina na comunidade, vai se rotulando, vai sendo definido pelos espaços, pelas pessoas. (Entrevista com Fabiano, educador, p. 15 da transcrição)

Eu entro muito assim no plano de como que é construída a subjetividade dessas pessoas uma vez que eu acho que são famílias que tão num campo tão pragmático que é o tocar a vida e conseguir dinheiro pra comer e lugar pra dormir, que eu acho que o campo emocional, afetivo não acaba, acaba não tendo lugar porque as questões que eles têm que resolver, as necessidades que eles tem que resolver são anteriores, são bem básicas. Então, eu não sei, eu acho que a questão do afeto, do carinho fica, fica num outro plano, fica ou esquecida, amortecida e eu acho que isso é, é um componente forte pra elas irem pra esse campo da exploração sexual, isso tem a ver com o corpo até, o quanto isso reverbera no auto-cuidado. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 14 da transcrição)

crianças e adolescentes em situação de rua e exploração sexual. A autora realizou entrevista com 14 meninas.

As relações de violência intrafamiliar, muitas vezes presente ao longo de gerações, são recorrentes nas vidas desses adolescentes e jovens e, embora não sejam determinantes, podem vir a contribuir numa maior vulnerabilização ao fenômeno da exploração sexual. Libório (2004) cita alguns autores (LEAL e CESAR, 1998; FALEIROS, 1998; TREGUEAR e CARRO, 1997⁶²) para afirmar que “ao analisarmos a exploração sexual de crianças e adolescentes, faz-se necessário concebermos que esse fenômeno recebe influência da violência intrafamiliar, dentre as quais a violência sexual tem um papel de destaque.” (LIBÓRIO, 2004, p. 31). Considerando dessa forma a família como parte da rede social da criança, como se dá o seu processo de desenvolvimento, sua forma de lidar com o mundo e de se reconhecer nele?

Uma das discussões centrais na equipe do Projeto EESCCA e que tinha como atores de frente a dupla psicossocial era sobre a necessidade do rompimento dos ciclos familiares nos quais violências e opressões estavam estabelecidas.

A gente percebe nos atendimentos e estando próximos que são famílias que já sofreram diversas violações, desde, há gerações. (Entrevista com Daniela, assistente social, p. 2 da transcrição)

Então são famílias que estão num ciclo, já muitas na segunda ou terceira geração de pauperização. Então esses adolescentes que estão nessas famílias já são criados de outra forma, com a falta. “É

⁶² LEAL, Maria de Fatima Pinto; CESAR, Maria Auxiliadora. *Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes*. Brasília: CECRIA, 1998; FALEIROS, Vicente de Paula. “A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. In: LEAL, Maria de Fátima Pinto; CESAR, Maria Auxiliadora (Org.). *Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes*. Brasília: CECRIA, 1998; TREGUEAR, Tatiana e CARRO, Carmen. *Niñas y adolescentes prostituidas: silencio social y violación de derechos*. San Jose, Costa Rica: UNICEF, 1997.

assim”, “o mundo é assim”, “a sociedade é assim”. Então não sabe o que é o ter, nem chegou a perder, nunca teve por isso que tá naturalizado. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 16 da transcrição)

A violência intrafamiliar se expressa de diferentes formas: física, sexual, psicológica, negligência ou abandono e fatal⁶³ (LIBÓRIO, 2004). Alguns relatos identificam a ocorrência das várias modalidades da violência intrafamiliar nas realidades dos jovens participantes do Projeto EESCCA:

O assunto do resto do caminho foi essa relação com a mãe. Kelly [adolescente] diz que a mãe fala que quando ela fizer dezoito anos, que já é em abril desse ano, vai pra fora de casa, porque já não vai mais ter lei que a obrigue ficar com a filha. Kelly fala que não sabe dessa lei não. (Diário de campo, 18 de fevereiro de 2009)

Na reunião de equipe se conversou sobre a adolescente Maria, de 17 anos, que tem histórico de situação de rua e de exploração sexual. Em reunião com outra instituição que atendia sua família, nos informaram que sua mãe, desde que era pequena a levava junto com seus irmãos para a rua, para pedir dinheiro e deixando-os expostos à exploração sexual. Maria tem dois filhos, uma perdeu a guarda há mais ou menos quatro anos e agora está com um bebê de seis meses. O pai do bebê, de acordo com a adolescente é um rapaz que já a agrediu, deixando-a cega de um olho. (Diário de campo, 09 de junho de 2009)

Passamos na casa de Luisa (adolescente) que não estava e ficamos um tempo conversando com sua mãe. Ela nos contou sobre

⁶³ “Com base em Guerra de Azevedo (2001), estudiosa do assunto, consideram-se aqui quatro tipos de violência: **Violência Física** - corresponde ao emprego de força física no processo disciplinador de uma criança, é toda a ação que causa dor física, desde um simples tapa até o espancamento fatal. Geralmente os principais agressores são os próprios pais ou responsáveis que utilizam essa estratégia como forma de domínio sobre os filhos. **Violência Sexual** - é todo o ato ou jogo sexual entre um ou mais adulto e uma criança e adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança/adolescente, ou utilizá-lo para obter satisfação sexual. É importante considerar que no caso de violência, a criança e adolescente são sempre vítimas e jamais culpados e que essa é uma das violências mais graves pela forma como afeta o físico e o emocional da vítima. **Violência Psicológica** - é toda interferência negativa do adulto sobre as crianças formando nas mesmas um comportamento destrutivo. [Se manifesta] através de gritos, queixas, comparações, palavrões, chantagem, entre outros, o que pode prejudicar a autoconfiança e auto-estima. **Negligência**: pode ser considerada também como descuido, ausência de auxílio financeiro, colocando a criança e o adolescente em situação precária: desnutrição, baixo peso, doenças, falta de higiene.” (ROSAS e CIONEK, 2006, p. 3) A **Violência Fatal** é quando resulta em morte.

situações de violência em que sua outra filha estava envolvendo sua neta, de dois anos. Violência física, psicológica, de coações, xingamentos. Contou que quando ela estava morando em sua casa brigou muito com ela por conta dessas situações, inclusive que tinha batido nela, que está grávida, e justificou que bateu apenas nos braços e nas pernas, não comprometendo a gravidez. [...] No ônibus de volta para o CEDAP, Ângela [arte-educadora] comentou o fato desta mãe ter batido na filha grávida por causa da violência desta com sua filha. Comentou sobre esse ciclo de violência, no qual a mãe quer corrigir uma violência da filha usando de violência, e a filha, por sua vez, que provavelmente está reproduzindo aquilo que sempre vivenciou, agora em sua filha. (Diário de campo, 16 de março de 2009)

Há que se ressaltar o que Libório (2004) aponta sobre a necessidade de se relacionar as dimensões macroestruturais e da violência social com a violência intrafamiliar uma vez que esta não decorre somente a partir de elementos internos a sua dinâmica, mas a partir de elementos externos,

tais como o aumento do desemprego estrutural, migração e desenraizamento dada à necessidade da busca de sobrevivência e novas alternativas de trabalho, aumento da situação de pobreza e, como correlato de tudo isso, a exclusão material e simbólica (ausência de poder e representatividade). (LIBÓRIO, 2004, p. 32)

A partir dessas reflexões pode-se afirmar que quando se trata da exploração sexual comercial a questão social (desigualdade, a falta de habitação, falta de recursos, trabalho precário e desvalorizado, entre outros) está atrelada às questões subjetivas e deve ser considerada a partir dessa complexidade. Assim, pode-se articular a compreensão de Vicente Faleiros (2004) com a de Libório (2004):

A polarização elevada de classes sociais é pré-condição da fragilização das pessoas e de sua inserção marginalizada na exploração sexual como via de sobrevivência e inviabilidade: esse tipo de saída é, ao mesmo tempo, um impasse. (FALEIROS, 2004, p. 67)

Estamos considerando que as discussões a respeito dos aspectos psicológicos giram em torno dos seguintes temas: formação da identidade (pessoal e social), o processo de estigmatização, formação de auto-imagem e auto-estima e o processo de vulnerabilização. [...] a internalização do estigma (devido ao envolvimento na exploração sexual, através da prostituição, que é estigmatizada perante a sociedade), da autodesvalorização e da discriminação, que passam a interferir na construção de sua identidade. A baixa auto-estima aliada aos sentimentos de rejeição e discriminação (resultantes da exclusão social) que estão altamente presentes na vida das adolescentes, em função de sua inserção social e interpessoal desde pequenas, ao serem acumulados e introjetados em sua identidade, as vulnerabilizam emocionalmente, facilitando seu envolvimento e manutenção nas redes de exploração sexual, que, em médio prazo, dificultam a elaboração de projetos de vida não-estigmatizantes. [...] O permanente estado de estigmatização interfere acentuadamente na construção da identidade na medida em que determina o processo de identificação do sujeito com aquilo a que está sendo rotulado, levando-o a crer que é exatamente aquilo que dizem dele. (LIBÓRIO, 2004, p. 33 e 34)

O estigma que acompanha esses jovens, a naturalização da violência, a dificuldade em expressar desejos e projetos, a baixa auto-valorização, aparecem em relatos como os dos seguintes acontecimentos durante as oficinas de arte-educação do Projeto EESCCA:

Quando foram embora, Karen [arte-educadora] me chamou para ver o desenho que tinham feito na atividade, que seria uma árvore dos desejos. Falou que as meninas tinham falas de desvalorizar sua própria produção, falavam que seu desenho estava feio, torto, que a árvore estava torta, como numa busca do ideal, perfeito, geométrico até. Karen comentou também que na hora de fazer os desejos, ninguém tinha desejos ou não sabiam o que desejar. (Diário de campo, 14 de janeiro de 2009)

Quando cheguei, Ângela [arte-educadora] e Junior [educador] estavam com um adolescente na sala de arte-educação, que foi logo embora. Depois ela me contou que ele fez um origami, mas amassou por não achar bonito [...]. (Diário de campo, 08 de abril de 2009)

A partir desse panorama, percebe-se o reconhecimento como algo essencial. Sennet (2004), como citado anteriormente, aponta o não reconhecimento do outro como ser humano íntegro e, portanto, possuidor de capacidades e de valor como uma das formas da falta de respeito e que influencia na constituição do respeito próprio e de auto-confiança do sujeito.

O reconhecimento é abordada pelos profissionais nas falas sobre os adolescentes em exploração sexual:

[...] um sentimento de não ser reconhecido, não ser valorizado, porque a questão do reconhecimento é vital, tanto quanto a comida, tanto quanto a água, reconhecimento, reconhecer a existência do outro, que é dar atenção pro outro, então é uma historia de pouca atenção também, eu sempre penso que a base é a mesma. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 14 da transcrição)

Uma das formas de constituição do reconhecimento e respeito próprios pode ser através da confiança pessoal. O talento seria algo que dotaria os indivíduos de uma sensação de valor próprio, advindo da confiança em sua capacidade. Sennet (2004) aponta que seria necessário o desenvolvimento de uma visão menos competitiva do talento, “tratar o talento como um tipo de diferença entre muitos outros, cada pessoa talentosa a sua própria maneira.” (p. 87) Nesse sentido, o Projeto se posicionava:

Eu fazia enquanto arte-educadora no projeto, acho que era muito isso, tanto que eu sempre procurava criar as circunstâncias que eles pudessem de fato desenvolver a reflexão, sair do lugar de ficar envergonhado, de se sentir incapaz, de poder confiar no outro também que também ta na mesma situação, é possível pensar

junto, é possível fazer junto, criar laços de solidariedade entre as pessoas. (Entrevista Ângela, arte-educadora, p. 1 da transcrição)

O enfrentamento à exploração sexual deve partir de uma articulação entre todas essas dimensões política, cultural, social, econômica e subjetiva. Frente a essas perspectivas, Renata Libório (2005) afirma que a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes tem mobilizado sociedade civil e governos. Discussões e encaminhamentos para o enfrentamento dessa violência têm sido realizados com maior frequência nos últimos tempos. Esse movimento intensificou-se a partir da década de 1990, principalmente após a realização da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Prostituição Infanto-Juvenil (1993), que resultou em maior visibilidade e conscientização da sociedade para o fenômeno (LIBÓRIO, 2005). Libório (2005) afirma que nessa mesma década a realização e divulgação de relatórios sobre a exploração sexual comercial, principalmente nas áreas litorâneas e de garimpo, por organismos governamentais e não-governamentais bem como mudanças no foco da mídia e da academia sobre o tema, embora ainda timidamente, contribuíram nesse processo de crescente visibilidade. Surgem também diversas ações de enfrentamento ao fenômeno, desenvolvidas por ONGs, OGs (Organizações Governamentais), movimentos sociais e associações.

De acordo com esse movimento, Vicente de Paula Faleiros (1998) afirma que a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes e incentivo a sua autonomia é uma luta política, ideológica, cultural e simbólica. Nessa perspectiva, de intervenção junto a um público específico aliada a

um projeto de mudança social, Maria Lúcia Leal⁶⁴ defende a globalização dos direitos humanos e das políticas públicas. Para a autora isso se daria através de uma revolução cultural e de valores das sociedades e de suas instituições, defendendo que as crianças e adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos de direito e seres sociais capazes de transformar sua própria realidade.

Libório (2005) sugere, a partir de Warburton⁶⁵, que se trabalhe no atendimento a esse público com programas que atendam a três eixos: prevenção, proteção e recuperação. Todos deverão ser guiados por uma série de princípios: conscientização dos direitos da infância e adolescência; adequação às diferenças das comunidades, experiências e realidades de cada um; crença na capacidade de resistência dos vitimizados; promover atitudes de respeito, dignidade e aceitação; promoção da participação efetiva; atuação multidisciplinar, intersetorial e integrada; estimular a independência, instrumentalizando-os através de conhecimento e desenvolvimento de atitudes autoprotetoras; fomentar os vínculos familiares e comunitários, como formas de redes de apoio; alternativas realistas e sustentáveis de geração de renda.

Campinas - no estado de São Paulo - município onde se desenvolve o Projeto EESCCA, apresenta uma história recente na elaboração de políticas públicas específicas para o combate à exploração sexual comercial, datando sua primeira experiência no ano de 2004. A invisibilidade do fenômeno para as políticas públicas até este momento foi

⁶⁴ LEAL, M. L. P. *Tráfico de crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial: uma abordagem crítica sobre o fenômeno.*

⁶⁵ WARBURTON, J. *Prevección, protecció n e recuperació n.* Trabalho apresentando no II Congresso Mundial Contra Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes, Yokohama, Japão, 2001.

vista como reflexo da maneira de como se manifesta em Campinas. De acordo os depoimentos:

A forma que esse fenômeno se manifesta em Campinas é a forma que mais gera dificuldade pra gente trabalhar, porque é extremamente camuflado, extremamente escondido. A gente precisava entender como o fenômeno se manifesta em Campinas e se manifesta acho que dessa forma, bem escondida, camuflado, que é dentro de lanchonete, dentro de chácara, a gente não tem uma evidência, a não ser acho que principalmente das travestis, não ficam na rua como você vê no nordeste, na orla, as meninas estão ali. Aqui não, está escondido. Acho que ate por estar tão escondido que ficou tanto tempo sem um olhar pra isso. (Entrevista com Valéria, coordenador, p. 1 da transcrição)

Houve um projeto na cidade chamado Rotas Recriadas especificamente pra trabalhar com crianças e adolescente em situação de exploração sexual. Esse projeto era financiado pela Petrobras, foram escolhidas nove cidades no país que tinha a ver mesmo com as rotas, por isso Rotas Recriadas, que tem a ver com as maiores rotas, e Campinas foi uma delas. [...] E aí havia uma outra gama de profissionais, era uma equipe bem grande, projeto de mais de um milhão de reais, então era um projeto grande que envolvia inclusive três Secretarias, de Saúde, Educação e Cultura. [...] Então, esse Projeto Rotas recriadas ao longo dos anos ele foi diminuindo, foi enxugando, até ser assumido pela prefeitura de Campinas e aí foi repassada a gestão pra uma ONG, que a escolhida foi o CEDAP e então passou a atuar com uma verba reduzida com o convênio com a prefeitura e aí veio então o Projeto EESCCA. (Entrevista com César, educador, p. 1 da transcrição)

Em 2004 surge a primeira experiência no enfrentamento à exploração sexual em Campinas, um projeto financiado totalmente com a Petrobras, com a parceria com o Conselho de Direitos e o projeto foi implementado pelo poder público. As condições da conjuntura eram bastante, no meu ponto de vista, interessantes e as pessoas rapidamente escreveram e implementaram esse projeto, que chamou Rotas Recriadas. Então, em alguns municípios do Brasil, trabalhando a questão da exploração sexual e por entender que Campinas deveria ter um projeto. Se não me engano eram nove bairros que foram diagnosticados que havia o fenômeno da exploração sexual. Equipe multidisciplinar, envolvendo as Secretarias, profissionais de várias áreas e eu era educador social, responsável com outros parceiros de fazer o diagnóstico do fenômeno em Campinas. A gente fazia nesses bairros, que uma particularidade nesses bairros era o afluxo de uma rota viária muito intensa, um fluxo de caminhoneiro e comunidades de baixa renda, vulnerável a essas questões. E a gente fazia o trabalho de campo, responsável pelo eixo Buscar e Diagnosticar. Tinha o Eixo Buscar e

Diagnosticar, Eixo Curar, que era trabalho terapêutico mesmo, tinha o eixo Prevenir, que eram os arte-educadores, a Secretaria de Cultura. E aí basicamente tinha o eixo Fiscalizar e o eixo Responsabilizar. Mas esses eram insipientes. Esse projeto durou nesse modelo um ano. Depois por umas questões de formação de convênios, distribuições de verbas, enfim, foi muito traumático essa época, houve uma desmobilização muito grande e aí ele foi reestruturado, aí ele foi pro CRAMI, pra Obra Social São João Bosco e pro CEPROMM [ONGs]. (Entrevista com Junior, educador, p. 1 da transcrição)

A partir dos relatos, percebe-se que a primeira experiência específica para crianças e jovens em situação de exploração sexual em Campinas apresentava uma estrutura de ações complexas articuladas entre várias Secretarias do município, buscando abarcar os diversos fatores envolvidos na exploração sexual, como proposto pelos autores apresentados acima (LIBÓRIO, 2005; FALEIROS, 1998). No entanto, depois de um ano, perde-se essa intersetorialidade e as ações de enfrentamento ao fenômeno passam a ser geridas exclusivamente pela Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social (SMCAIS) e executadas por ONGs.

Assim, em abril de 2007 teve início o Projeto EESCCA desenvolvido pelo CEDAP. Após alguns meses, foi criado um nome fantasia⁶⁶, até então, o projeto era conhecido dentro da instituição por EESCCA, sigla do programa municipal em que estava inserido, o de Enfrentamento à Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes.

Embora tenha iniciado suas ações em abril de 2007, os profissionais, coordenadores e diretoria da ONG já vinham discutindo sobre seu interesse e sua viabilidade há alguns meses, quando a gestora do Programa Municipal de Enfrentamento à Exploração Sexual Comercial de

⁶⁶ Como já foi apontado, esse nome será ocultado, com a finalidade de preservar os adolescentes e jovens participantes do Projeto.

Crianças e Adolescentes sugeriu que o CEDAP encaminhasse uma proposta para o trabalho com esse foco. Essa discussão terminou com parecer favorável e o CEDAP iria assumir o projeto, trabalhando pela primeira vez no atendimento de média complexidade⁶⁷.

Então, em 2007, eu acho que foi fevereiro, o CEDAP foi convidado pra uma reunião pelo gestor público, Secretaria de Assistência Social, e nessa reunião eles nos propuseram que a gente assumisse esse trabalho de educação social de rua no enfrentamento à exploração sexual. Isso seria uma atividade que já fazia parte de um programa no município de enfrentamento a exploração sexual que tinha sido implantado em 2004.(...) De 2004 até 2007 esse programa passou por uma serie de transformações, passou por diversas ONGs inclusive, era a primeira experiência no município concreta, real, de implantar um programa pra desenvolver, pra enfrentar essa problemática. Durante alguns anos, de 2004 a 2007, inclusive até por desconhecimento, porque era um trabalho novo, desconhecimento do perfil do nosso público alvo, até então se misturava muito meninos e meninas em situação de rua com meninos e meninas em exploração sexual, partia-se do conceito que eram mais ou menos os mesmos, eu acho que o Projeto ESSCCA veio inclusive pra ajudar nisso, separar mesmo. (...) esse programa ele era desenvolvido por uma instituição do município que era a APOT e aí se havia um entendimento de que era melhor separar a educação social de rua, deixar a Casa Guadalupana fazendo educação social de rua para meninos e meninas vivendo nas ruas e criar uma equipe nova pra trabalhar só com a exploração sexual. Então acho que aí, em 2007, é um grande divisor de águas, que cria-se dois, mantêm-se dois serviços distintos pra duas populações distintas. Daí até vem um pouco a explicação do como começamos a trabalhar, que a gente na verdade herdou uma metodologia. Bom, aí quando foi feita essa proposta pra que o CEDAP assumisse essa parte do trabalho, isso foi discutido com a equipe e foi levado pra diretoria. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 3 da transcrição)

O CEDAP, conforme exposto no capítulo anterior, tem sua história iniciada no trabalho com assessoria de movimentos sociais e lideranças e, passou a partir da década de 1990, a atuar junto a grupos específicos, tendo a adolescência tornado-se um de seus grandes focos, a partir

⁶⁷ Conceito do SUAS (Sistema Único de Assistência Social) apresentado no capítulo 2.

principalmente, da temática da sexualidade. O reconhecimento dessa instituição nesse trabalho aliado a presença de uma coordenadora que havia participado da primeira experiência de enfrentamento à exploração sexual comercial em Campinas (o Projeto Rotas Recriadas), foram os principais motivadores para que se desse início ao Projeto EESCCA.

Ate então, o CEDAP só tinha atuado e trabalhado no campo da prevenção, o que a gente chamaria hoje de proteção básica, o CEDAP nunca tinha entrado numa proteção especial, nunca tinha feito atendimento, sempre atuou no campo da prevenção. Formação pra cidadania, prevenção de DST/AIDS. Então seria a primeira vez, então seria um grande desafio pro CEDAP, a primeira vez que essa situação aconteceria lá. Então as discussões que foram feitas dentro da equipe e na diretoria foi exatamente essa, que como eu era uma pessoa dentro do CEDAP que tinha essa vivência, que tinha trabalhado, atuado na implantação do programa e tudo o mais, que então a diretoria decidiu aceitar essa proposta. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 3 da transcrição)

Esse foi o contexto que marcou a formação do Projeto EESCCA e as referências adotadas por seus profissionais para iniciar a sua prática. Continuamos com a análise do Projeto, do papel do educador, das concepções partilhadas pelos sujeitos e das práticas desenvolvidas nesse espaço.

3.2. Educador, educação não formal e Projetos de Combate à Exploração Sexual

Participei da seleção para educadora social de rua no fim de março de 2007, informada da vaga por uma amiga que trabalhava na ONG que vinha desenvolvendo o trabalho de enfrentamento à exploração sexual e à

situação de rua de crianças e adolescentes. Logo a equipe foi composta e iniciamos o trabalho. Éramos seis educadores sociais de rua, uma psicóloga, uma assistente social e uma coordenadora. O projeto também previa um profissional de arte-educação, entretanto, esse seria selecionado depois de algum tempo quando pudéssemos ter mais conhecimento sobre o público alvo e que tipo de arte seria mais interessante.

Esse tipo de projeto tem sido compreendido como pertencente ao campo da educação não-formal. No caso específico do enfrentamento à exploração sexual podemos citar algumas experiências como o Projeto Camará (São Vicente-SP), o ProInvert (Goiânia-GO) e o Projeto Meninas (Santos-SP). A educação não formal tem sido compreendida como todo projeto educativo desenvolvido fora do contexto escolar e das normas e legislação estabelecida ao ensino formal escolar (GARCIA, 2009). Valéria Aroeira Garcia (2001) parte de Almerindo Janela Afonso para destacar algumas das características presentes no campo não-formal que seriam necessárias para que esse atingisse um fim de transformação social no sentido de uma sociedade mais igualitária, dentre as quais: a flexibilidade presente no planejamento e nas ações educativas; o compromisso com questões importantes para cada grupo; formalidades e hierarquias evitadas; favorecimento da participação coletiva, com ênfase no desejo do grupo, no prazer e no lúdico.

O primeiro mês de trabalho foi de capacitação da equipe. Passamos esse tempo estudando o fenômeno da exploração sexual e discutindo sobre

práticas pedagógicas a partir de textos⁶⁸ e de conversas com profissionais que tinham essa experiência. Nesse tempo estabelecemos uma metodologia de trabalho que foi constantemente reavaliada e reconstruída ao longo de todo o tempo do trabalho.

O Projeto EESCCA desenvolveu sua ação com base nessa concepção de educação não formal como possibilidade de transformação social, utilizando-se principalmente de alguns autores para esse entendimento, dos quais se destaca Paulo Freire. Outra forma de nomear o trabalho realizado pelo Projeto e utilizada pelos atores nele envolvidos era de educação social, inclusive expresso pelo cargo de educadores sociais. Entretanto, podemos perceber que ambas as denominações, educação não formal e educação social, eram utilizadas como sinônimos, preponderando o termo educação social. Outro conceito recorrente nas entrevistas e discussões entre a equipe era o de educação popular.

Quem entende Paulo Freire, ele não fala educação formal, educação não formal, ele fala educação como um todo, um olhar mesmo do sujeito e o sujeito e seus direitos. (...) Eu acredito é um projeto educativo, eu acho que o projeto ele pensa no sujeito, mas acima de tudo ele tenta trabalhar nesse sujeito a sua relação com a sociedade, com o mundo e pra mim isso é trabalhar educação. (...) É a questão de você trabalhar o sujeito mesmo, sua relação, isso pra mim é educação. (Entrevista com Newton, educador, p. 6 da transcrição)

Eu acho que o educador social é um profissional que tem essa coisa do vínculo, a coisa do estar junto, do aprender junto, do construir junto, que é na linha do que o Projeto EESCCA acredita, da mudança ser a partir das experiências, a partir do contato, a partir das vivências. E eu acho que o educador social ele entra como o

⁶⁸ Entre outros: *Educação Social de Rua*, de Maria Stela Graciani; *Educador Social de Rua*, de Paulo Freire; *Educação como Prática de Liberdade*, de Paulo Freire. Participação em eventos: *Juizados Especiais Criminais e Violência de Gênero* (PAGU-UNICAMP, Campinas/2007); *Curso de Elaboração de Projetos voltados ao público GLTTB* (ABIA/2007); *Educação Social de Rua* (Evento Projeto Quixote, São Paulo, 2007), entre outros.

profissional que vai ser o instrumento pra isso, pra essa reflexão, pra essa vivência. (Entrevista com Daniela, assistente social, p. 5 da transcrição)

Além da questão da educação formal, porque a gente fazia um trabalho com eles, de encaminhamento pra escola, tinha uma dupla que vivia dando reforço escolar pros adolescentes... Então, além dessa pegada da educação formal a gente tinha toda essa concepção da educação popular que a gente trabalhava muito com os garotos, a gente tinha bastante isso com eles. Como que é esse processo? Como que é esse processo educativo, como que a gente se relaciona com o outro? Como que a gente cria outros projetos pra nossa vida? Então, eu sinto que era um projeto muito, muito educação, por conta da equipe que a gente tinha. (Entrevista com Gisele, educadora, p. 8 da transcrição)

Eu acho que era um projeto de educação. Pra mim a nossa base era educação popular na concepção de que é um momento de troca sim, que a história que ele traz, que os conceitos que ele tem, que a visão de mundo que ele tem, têm que ser compreendidas e valorizadas, mas que o educador tem também uma função de colocar o novo, ele tem que significar o diferencial. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 18 da transcrição)

O que pra mim é importante é a ideia de que a gente tá se apoiando na educação popular e eu não sou um profundo conhecedor, li e leio algumas coisas de Paulo Freire, então pra mim é a referência, pelo menos eu tento me apoiar nele. (Entrevista com Fabiano, educador, p. 4 da transcrição)

O objetivo do Projeto foi descrito como “reduzir, significativamente, os riscos de exploração sexual comercial a que crianças e adolescentes estão submetidos, ampliando e implementando ações complementares às que estão em desenvolvimento, em direção a sua autonomia”⁶⁹. Este objetivo deveria ser alcançado a partir do desenvolvimento de vínculos com o público alvo, possibilitando uma relação de confiança e troca, proporcionando ao educando reflexões críticas sobre sua realidade, além de lhe favorecer uma rede de apoio.

⁶⁹ Trecho retirado do projeto do Projeto EESCCA para 2008, escrito por sua coordenadora e enviado para a SMCTAIS.

É um projeto que se propõe a trabalhar com os adolescentes que estão em situação de exploração sexual [...]. É um processo que precisa de muita sensibilidade, criatividade, porque se aproximar desse público é bem difícil, como acessar, como desenvolver junto. Eu acho que nosso trabalho se concentra muito nessa discussão, como criar um vínculo com esses adolescentes [...]. Acho que é um processo de poder ampliar o modo de pensar a vida, de pensar a circunstância que aquele adolescente está vivendo, como é que ele ta se relacionando com o mundo. [...] Eu acho que é permitir, é criar condições pra que essas pessoas criem outros desejos. (Entrevista com Ângela, arte-educadora, p. 1 da transcrição)

O Projeto EESCCA é um projeto de enfrentamento da exploração sexual de adolescentes e ele trabalha de uma forma que não tem como objetivo simplesmente tirar o adolescente, que é algo complexo, mas ele trabalha na ampliação da consciência, que ele de repente possa escolher diferente. Basicamente falando. (...) A gente tenta tá com ele pra refletir a vida dele e pelo menos pra mim, uma parte pessoal, a gente não trabalha a exploração sexual falando de exploração sexual. A gente trabalha exploração sexual falando de outras coisas. Então, por exemplo, quando a gente trabalha o autoconhecimento, auto-estima, o respeito que ele tem pelas outras pessoas, a visão que ele tem dele mesmo, o respeito que ele precisa ter pra ele mesmo, informações sobre DST/AIDS, sobre uso de drogas, enfim, são informações que levam ele a se ver de uma forma diferente e a refletir as coisas que ele faz, sua rotina de uma forma diferente. (Entrevista com Fabiano, educador, p. 1 da transcrição)

Pretensão [do Projeto] acho que é conseguir ampliar a consciência das meninas, que ela pudessem se ver e se perceber enquanto ser humano e a situação em que elas viviam. Que elas pudessem fazer essa reflexão da vida delas e falar “não, isso tá bom pra mim, isso tá ruim”. Então não seria eu que ia falar, “olha, isso ta bom pra você”, mas elas poderem se perceber e falar “olha, isso não ta legal, o que eu quero eu vou ta fazendo”. Acho que o enfrentamento tava se dando dessa forma, no sentido de “o que eu quero pra mim?” De levar reflexão pras meninas, de conseguir conscientizá-las da situação que elas viviam e a partir disso, elas virarem e fazerem elas mesmo a reflexão do que elas achariam melhor pra elas ou não. (Entrevista com Jana, educadora, p. 4 da transcrição)

Tinha como missão tratar questões e dos impactos biopsicossocial que a exploração sexual causa nos adolescentes. (...) ganhar um laço de confiança, uma relação onde a gente pudesse estar ao lado deles e delas. Fazer um acompanhamento mesmo. E o psicossocial teria como a missão atender eles, mas com objetivo de atender, sobretudo a família. E a arte-educação era dos meninos confiarem no espaço, virem tranquilos, formar um grupo. A gente esperava que pudesse formar um grupo com esses adolescentes, querendo conhecer, conhecer o CEDAP e através da arte-educação que fosse um espaço de expressão, de escuta, de elaboração de questões. (Entrevista com Júnior, educador, p. 2 da transcrição)

Trabalha com os adolescentes na aproximação, na vinculação, e nesse trabalho desenvolvendo junto com os adolescentes a conscientização da história de vida, do momento em que tá vivendo e a dupla [psicossocial] também junto com as famílias. A gente considera o trabalho de forma integral, não só os adolescentes, mas também a família. E a arte-educação como uma estratégia pra tá trazendo os adolescentes mais pra perto, como uma estratégia, uma ferramenta. Através da arte, vinculação e alguns temas transversais. [...] Acho que um dos objetivos que a gente tem no projeto é melhorar a qualidade de vida dos adolescentes e das famílias, melhorar as relações, os vínculos. A gente acreditar que o adolescente vai sair da exploração é um trabalho bem mais amplo, que não é só nosso, que aí depende de muita coisa, é uma construção histórica, cultural. Então acho que a gente tem a expectativa que o adolescente tenha consciência do papel que ele tá desenvolvendo na sociedade, no mundo dele e que com isso ele consiga escolher algumas coisas. (Entrevista com Daniela, assistente social, p. 1 da transcrição)

Através dessas falas é possível perceber a compreensão de que o Projeto por si só não resolveria o fenômeno social da exploração sexual e por isso, a ênfase dada ao desenvolvimento da reflexão crítica do sujeito, da autonomia, da auto-confiança e da valorização pessoal a partir do processo educativo mediado pelo profissional, principalmente na figura do educador. Estas idéias parecem estar em consonância com Gohn (2008) que defende uma concepção de educação não formal na qual “a idéia de emancipação e autonomia dos indivíduos, vistos como sujeitos do processo de construção de saberes e o próprio processo de conhecimento, é algo fundamental” (GOHN, 2008, p. 125).

Também se aborda a necessidade de um trabalho e de um profissional específicos junto a esses sujeitos, ou seja, de um projeto educativo que se proponha a trabalhar com as questões da exploração sexual comercial com uma proposta pedagógica própria e educadores com formação diferenciada, um educador que, nos dizeres de Paulo Freire,

interaja com crianças e adolescentes “mais sofridos, mais violentados e mais proibidos de ser” (UNICEF/SAS/FUNABEM, 1987, p. 21).

Qual a linha entre uma relação de respeito e de não respeito? Sennet (2004) nos leva a refletir que muitas vezes “sentir respeito, pode não nos levar a demonstrar respeito”. Como cruzar as fronteiras da desigualdade, presentes também na relação educador e educando, com respeito mútuo, ou seja, em que seja possível uma relação recíproca?

Antes de nos voltarmos ao cotidiano no qual podemos observar e refletir sobre essas relações, concepções e práticas, propomos uma discussão sobre o posicionamento do Projeto EESCCA frente à política municipal, considerando este como importante elemento para compreendermos seu projeto político e a coerência deste com o seu cotidiano.

3.3. O Projeto EESCCA e a política municipal

Diante do contexto em que se encontra o Projeto EESCCA, seus objetivos e concepções apresentadas, propõe-se a apresentação e uma breve discussão sobre como seus profissionais compreendiam a sua relação de projeto desenvolvido por ONG com o Estado e a política pública e que entendimento tinham sobre parceria, sempre buscando elementos que nos indiquem qual o projeto político⁷⁰ guia desse trabalho.

⁷⁰ Projeto Político entendido como “conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos.” (DAGNINO, 2004, p.98)

Garcia (2009) destaca como necessário questionar qual a compreensão que os programas que se identificam com uma ação para o social têm de si. A questão central que se coloca relaciona-se à necessidade de se definir até que ponto esses programas são compreendidos como direitos dessas populações ou como *benesse* do Estado. A autora afirma que mesmo que as leis atuais de assistência - LOAS, SUAS⁷¹ - sejam avançadas na compreensão dos direitos sociais, muitos programas e políticas públicas continuam sendo executados como prestação de serviço, como filantropia, em razão da cultura de assistência ainda não ter se modificado plenamente na prática e acabam contribuindo para atenuar conflitos sociais.

Essa preocupação, ou seja, do projeto ser visto como um direito e não caridade aparece em relatos dos profissionais como o que se segue, quando a coordenadora fala sobre o perfil de profissional que espera para o Projeto:

Se você não tem visão crítica, é isso que eu to falando, você tem que ter visão crítica, porque se você não tem visão crítica tudo que você vai fazer com certeza vai ser pra manter o mundo do jeito que ele é, você não vai conseguir fazer uma intervenção no sentido de contribuir pra mudar o mundo, eu já to deixando claro aqui que eu sou uma pessoa que não ta satisfeita com o mundo do jeito que ele ta e pra mim a questão ideológica ela é forte, ela é necessária e ela tem que estar presente, eu não consigo ver um trabalho desse porque senão a gente vai ser assistencialista, caritativo, vai agir por dó e não é isso, pra mim é isso que diferencia o profissional que tem que ter uma visão crítica do mundo e é isso que vai dar a dimensão

⁷¹ Lei Orgânica de Assistência Social (1993) e Sistema Único de Assistência Social (2004), são políticas e diretrizes no campo da Assistência que reconhece e defende os direitos sociais. Apresentam avanços na política nacional, defendendo a atuação da Assistência Social sob uma “perspectiva de direitos, articulando política social com política econômica, e com a compreensão de que os problemas sociais não se resolvem apenas com políticas focalizadas, mas que devem incidir em aspectos estruturais da organização social, ou seja, as políticas sociais devem ser universalizantes,” afirma Rosângela Paz, representante do Instituto Pólis junto ao Conselho Nacional de Assistência Social. Além disso, prevê maior participação e controle popular.

do trabalho dele. Ele tem que ser sem duvida uma pessoa que consiga trabalhar em grupo, que goste de pessoas que goste de se relacionar com o outro, que tem que ter essa clareza que ele não vai agir por dó, ele não pode ta querendo trabalhar num trabalho desses né, porque, movido por dó, ele tem que, pra mim ele tem que querer trabalhar nesse trabalho movido por um sentimento de injustiça social. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 10 da transcrição)

Da mesma forma, essa discussão se apresenta para outros autores como uma problemática em relação à área da educação não formal. Sobre isso Almerindo Janela Afonso (2001) afirma que

O exemplo mais actual, (...), diz respeito ao facto de a educação não formal estar a ser fortemente conotada com os efeitos educativos dos meios de comunicação de massa, ou estar a ganhar uma centralidade crescente em diferentes contextos de trabalho (atente-se, nomeadamente, na crescente importância da formação nas organizações produtivas e nas mais variadas organizações de serviços), ou ainda ao facto de se estar a espalhar a nova ideologia da sociedade cognitiva (ou da sociedade da aprendizagem), que, numa aparente valorização da educação, pretende, em última instância, responsabilizar os indivíduos pela sua própria informação, formação e qualificação, em função de objetivos que pouco ou nada tem a ver com o seu desenvolvimento pessoal e intelectual numa dimensão crítica e emancipatória. (AFONSO, 2001, p.33)

O Projeto ESSCCA desde seu início em 2007 foi alocado na Secretaria Municipal de Assistência e Inclusão Social de Campinas, recebendo inicialmente verba municipal e da Petrobrás e ao fim desta pesquisa, no início de 2010, somente do município, o que é chamado de co-financiamento.

O projeto ta localizado na secretaria de assistência e inclusão social, ta na assistência social. É um projeto, hoje, parte do programa municipal de enfrentamento à exploração sexual. Ele é co-financiado, teoricamente, embora ele deve ser avaliado todo ano, já existe o dinheiro predestinado, uma parte do orçamento para este projeto de forma que não exista a vulnerabilidade orçamentária que

a grande maioria dos projetos são submetidos. Então uma vez que fóruns de avaliação e monitoramento do programa como um todo indiquem que o programa é bom, que deve continuar acho que não tem nenhum impedimento que ele continue. De certa forma o poder público de Campinas já entende que o programa deve ser permanente. Então ele tá situado num programa de proteção especial, específico do SUAS, media complexidade e tá junto, é um projeto submetido ao Centro de Atendimento Especializado da Assistência Social que atende conjuntamente a situação de rua e a exploração sexual. A gestão da situação de rua em Campinas e a exploração sexual, ela é conjunta. Ele tá alocado como política pública dentro da secretaria da assistência social. (Entrevista com Junior, pág. 15 da transcrição)

Essa relação de ONG, como sociedade civil que executa o trabalho e Estado, governo municipal como financiador, embora questionada a todo o momento, era entendida como parceria pelos profissionais do Projeto:

O projeto ele trabalhava, ele fazia parte de uma rede de instituições todas elas ligadas à prefeitura porque o projeto vinha da prefeitura, era co-financiado. Porque assim, parceria e rede pode ser a mesma coisa, porque pra mim é muito parecido, na verdade pra mim é a mesma coisa, a gente só dá nomes diferentes. Porque a partir do momento que você tem um parceiro é porque esse parceiro faz parte da rede que você trabalha. Então a gente trabalhava numa rede com outras instituições. Então a gente tinha a rede da EESCCA mesmo, a prefeitura, CMDCA, CMAS, as outras instituições e aí também têm as outras redes que são as redes que você vai criando mais pros atendimentos individuais de cada adolescente. (Entrevista com Gisele, educadora, p. 14 da transcrição)

No caso do Projeto, tem parceiros de vários âmbitos, parceiro que financia, Secretaria, Petrobrás, Conselho Municipal de Direitos, Conselho Municipal de Assistência Social. Não deixa de ser parceiros. (Entrevista com Júnior, educador, p. 19 da transcrição)

Mas eu acho que a nossa relação com o gestor é uma relação de parceria. Eu acho que aí de maneira geral, a discussão entre ONG, parceiro, executor, com gestor, é uma relação de parceria, no entanto tem que ser uma relação onde a ONG, o serviço, a instituição, ela não pode ficar subordinada ao gestor, ela não pode perder a capacidade de crítica junto ao gestor, não é porque eu to executando pra você que eu vou dizer amém a tudo que você me traz, a tudo que você me impõe. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 26 da transcrição)

Entretanto, o que prepondera nas entrevistas é a crítica sobre a relação que a prefeitura vinha estabelecendo com a ONG, muitas vezes de imposição daquilo que entendia como serviço e política pública e como resultados. Nesse sentido, a compreensão sobre o conceito de parceria pelos profissionais do Projeto entra em muitos momentos em contradição com a realidade apontada pelos mesmos sobre esse cenário e com a idéia de que possuem sobre o que é parceria:

Parceria seria você complementar, fazer um trabalho conjunto, corresponsável, onde minimamente um saiba o que o outro tá fazendo, onde minimamente se tenha essa coresponsabilização, se coloque ao lado pra discutir, pra construir junto. Isso pra mim que é parceria. (Entrevista com Junior, educador, p. 19 da transcrição)
Acho que as entidades têm que fazer serviço conjunto, o poder de articulação previsto tanto no CREAS quanto no CRAS ainda é muito ínfimo. Ainda é ínfimo. E aí fica à entidade, a responsabilidade de resolver várias questões. (...) Hoje, pra você ter uma ideia, muito dos números, das estatísticas, dos relatórios que o CREAS teoricamente deveria produzir, quem produz são as entidades. Isso tem um limite. (Entrevista com Junior, educador, p. 17 da transcrição)

A parceria é fundamental porque a gente não tem como trabalhar sozinho, a gente precisa de uma rede e uma rede, partindo do pressuposto que a gente tem que fazer atenção integral ao adolescente a gente precisa de uma série de políticas pra atender essa adolescente e esse adolescente a gente dá conta de uma parte, mas o ideal é que diversos serviços sejam complementares e que todos sejam corresponsáveis pelo atendimento, sem hierarquização. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 24 da transcrição)
Então a construção da proposta fica sempre no gestor, essa é a verdade, então a gente acaba sendo quase que executor daquilo que eles propõe. Ah, a metodologia é nossa, sem dúvida, mas essa formatação, a estrutura, o tamanho da equipe, vai trabalhar no Centro, etc., foi o gestor que determinou. Quando a gente teria que pensar junto. Vamos juntar os nossos conhecimentos, vamos ver? Ah, vocês que têm a prática, como é que vocês tão sentindo? A gestão atual não faz isso. A gestão resolve, pensa como vai ser o programa, o serviço e busca alguém pra executar. Respeita que aquele que vai executar desenvolva a sua metodologia, mas já tá dado como é que vai ser. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 26 da transcrição)

Parceiro é a rede que você constitui para um determinado fim, um determinado assunto e você constitui essa rede e você tenta achar

solução, minimizar o problema, enfim, você faz uma rede de fortalecimento. (Entrevista com Newton, educador, p. 10 da transcrição)

Eu nunca participei de uma reunião com o prefeito de Campinas, nunca, ele nunca esteve presente, que eu me lembre nunca veio um secretário... E aí tinha uma gestora do projeto, aliás, da prefeitura, que falava no nome da prefeitura e que era parceira, como eu falei a gente também tem que ter a parceria enquanto oposto as nossas idéias, não só enquanto a favor, porém a discussão era muito mais quantos atendimentos, do que o atendido. O atendido ficava uma coisa muito interna e quantos atendidos, ficava uma coisa muito externa. (...) Eu volto a falar e aí acho que não era a gestora, isso é enquanto prefeitura, enquanto estado, você vai falar de uma pequena parte, superficial do fenômeno, você nunca vai poder aprofundar isso, enquanto estado, enquanto prefeitura, enquanto governo, porque parece que não se quer entender isso. (Entrevista com Newton, educador, p. 12 da transcrição)

Parceria é você conseguir ta junto. Eu acho que é isso, conseguir tá junto, parceiro é da gente contar, de apoio, de ta ali, lado a lado, de você saber que qualquer coisa que você precisar você pode correr pro parceiro que ele vai ta ali, uma ajuda mesmo. (Entrevista com Jana, educadora, p. 13 da transcrição)

Eu acho que Campinas ta dentro de uma rota de exploração, Campinas é uma cidade grande. Então politicamente é necessário ter ações em todas as instâncias. Seja com morador de ruas, seja com tráfico de drogas, seja com a exploração sexual de crianças e adolescentes. Então tem feito algo. O projeto existe, foi criado pela gestão local. O que eles querem é número o tempo todo. Infelizmente. Eles fazem toda uma cobrança. Se você chega lá apresentando um número de 200 adolescentes atendidos, pra ele vai ta ótimo, eles vão poder falar “estamos fazendo”. Na prática mesmo, não se vê isso. Ta dentro da Secretaria da Assistência, mas não consegue ser de assistência mesmo pros adolescentes. Infelizmente. Porque se você pega uma adolescente travesti, que ta na exploração e resolve sair você não tem nem como ajudá-la, porque é abrigo que não ta preparada pra recebê-la, a escola não ta preparada pra recebê-la, a família não ta preparada pra recebê-la e a secretaria de Assistência não resolve minimamente uma dessas questões, quem dirá as outras. (Entrevista com Jana, educadora, p. 12 da transcrição)

Esses relatos parecem estar em consonância com a afirmação de Dagnino (2004) de que

Em grande parte dos espaços abertos a participação de setores da sociedade civil na discussão e formulação das políticas públicas com respeito a essas questões [desigualdade e pobreza], estes se defrontam com situações onde o que se espera deles é muito mais

assumir funções e responsabilidades restritas à implementação e execução de políticas públicas, provendo serviços antes considerados como dever do Estado, do que compartilhar o poder de decisão quanto à formulação dessas políticas. (DAGNINO, 2004, p. 107)

Dagnino (2004) aponta uma alteração no conceito de participação. A parceria entre sociedade civil e Estado configurada pela participação de ambos na partilha de poder torna-se cada vez mais fraca e limitada pelo projeto neoliberal vigente. Essas relações passam a ser marcadas por cobranças de resultados expressos em números, o que reduz o caráter de luta por direitos, esvaziando os debates políticos sobre a estrutura da sociedade e sobre a desigualdade. De acordo com a autora, a distribuição de serviços e benefícios sociais teria ocupado o lugar dos direitos e da cidadania. Complementarmente, Montañó (2001), ao promover uma discussão sobre o Terceiro Setor e o projeto neoliberal, aponta para a despolitização dos conflitos sociais dissipando-os e transformando as lutas contra a reforma do Estado neoliberal em parceria com o Estado.

Esse contexto foi expresso pelos profissionais como preocupação e como ponto dificultador do trabalho, conforme as entrevistas e relatos em diário de campo:

Hoje Junior foi para a Comissão de EESCCA do CMDCA, eu, Jana, Fabiano e Ângela ficamos no CEDAP completando um relatório para o Sentinela que estava atrasado, mas que havia sido solicitado em cima da hora. (Diário de campo, 05 de março de 2009)

Na reunião de metodologia fui eu, Dani, Thelma e Adriana, estagiária de psicologia. Sandra trouxe uma demanda: que o CMAS está pedindo um documento da rede de EESCCA que mostre o trabalho e justifique o seu financiamento! (Diário de campo, 08 de maio de 2009)

O financiador só aparece no momento que precisa de relatório né! To me lembrando até quando aquela moça veio da Petrobras. Que aí você tenta mostrar tudo que é legal no projeto, deixa o relatório com a pessoa e nem sabe se ela vai ler depois. Pra dizer a verdade, eu acho essa parte muito farsante, essa relação entre o financiador e a instituição que realiza o trabalho. Você não tem feed back, eles pedem relatório, mas pedem porque tem que, tá posto. E sempre surgem outros relatórios que são pedidos sempre em cima da hora, aí você tem que sair correndo, que na verdade mais atrapalha do que contribui. Pra você tá olhando pro que foi feito, você faz nas pressas, entrega e eles dizem "legal, obrigada". (...) Ah, eu acho tão ruim falar desse tipo de relação [do projeto com o poder público]. É muito louco, mas me vem até uma sensação de sentir comprimida. É uma gestão tão distante sabe, do que se passa que não dá vontade nem de dizer porque você não sabe onde é que tá a percepção da gestão. (Entrevista com Ângela, arte-educadora, p. 13 e 14 da transcrição)

Pra dentro da gestão pública, eu entendo que a gestão vê isso como um espaço importante, embora considere o projeto caro, caro e com pouco resultado. Porque é política pública e política pública o que conta pra eles é número, é quantidade. E aí o projeto ele não vai dar resultados assim tão palpáveis, tão mensuráveis. (...) Enfim, é uma coisa meio louca a relação do projeto com a gestão municipal. Vai ser recebido diferente em cada Secretaria e tem Secretaria que se duvidar nem sabe da existência do projeto. (Entrevista com César, educador, p. 12 da transcrição)

Eu acho que ainda existe uma dificuldade muito grande na interlocução com a secretaria e com a questão da política com as ONGs, não só com o CEDAP, mas com as ONGs em geral. Então assim, eles não têm a dimensão do trabalho que a gente faz, a cobrança deles é meramente de número, porque eles não dão conta de fazer o trabalho que é deles, que deveria ser deles também, também. Eles não dão conta e fazem a parceria com a gente pra gente executar o trabalho e pra isso eles dão o cofinanciamento pra que isso aconteça, mas eles ficam muito na cobrança de que a gente tá pagando pra isso, então você não faz mais do que a obrigação de vocês. E não é por aí, não é essa a visão que a gente tem e nem a que eu tenho. De que o trabalho ele é em parceria sim, a gente tá desenvolvendo um trabalho porque a gente acredita no trabalho e precisa do dinheiro e eles também precisam da gente. Então se a gente não conversar de forma diferente não vai pra caminho nenhum, vai ficar só tapando buraco. E eles querem números. Números, números, números. E o nosso projeto não é um projeto de números. (Entrevista com Daniela, assistente social, p. 12 da transcrição)

Eu acho que uma boa parte das nossas ações, entre aspas, é definida por aquilo que o gestor acha importante. Então isso atrapalha. Eu acho que a gente poderia adequar melhor e unir mais os interesses do gestor com o interesse nosso em relação ao adolescente e a educação popular como base. Então não é simplesmente porque o gestor pressiona que a gente consegue. Acho

que isso tem uma interferência negativa, mas também, não vou dizer falha porque a gente faz o melhor que a gente pode, mas eu vejo muito possível a gente integrar melhor esses interesses. E interesse no bom sentido. Enfim, a melhoria da qualidade de vida dessas famílias, desses adolescentes como foco. Eu acho que esse governo não é diferente dos outros, ele tá preocupado muito com a publicidade, tem uma visão distorcida do que é a população que tá na rua, que tá em situação de exploração. Acho que poucas pessoas ali dentro compreendem o que significa exploração sexual. (Entrevista com Fabiano, educador, p. 12 da transcrição)

Ainda em relação ao contexto atual, Dagnino (2004) e Montaño (2001) apontam que o projeto neoliberal emergente no Brasil na década de 1990 enfraqueceu as políticas públicas, esvaziando espaços de disputa por direitos, focalizando, privatizando e precarizando as ações no campo social. O Projeto EESCCA encontrava-se nesse âmbito contraditório, nessa “confluência perversa” (DAGNINO, 2004) entre o neoliberalismo e as lutas por democracia e direitos. Como se colocava diante dessa relação?

De acordo com Montaño (2001), as políticas sociais passam a ter como características: a focalização em setores em detrimento à universalização; a resposta a demandas emergenciais, mínimas e de forma assistencialista; a precarização, em termos de verbas e de incertezas de continuidade; e a não cidadania, no sentido de não estimular o debate e a luta por direitos, ao contrário, favorecem o silenciamento da população. Dagnino (2004) reforça essa idéia, apontando como o discurso de cidadania adotado pelo projeto neoliberal carece de referências aos direitos universais e de debate político sobre as causas da pobreza e da desigualdade.

Ainda que inserido nessa relação com o Estado, as entrevistas e os relatos apontam que a concepção de educação que orientava as práticas do Projeto EESCCA segue no sentido da cidadania chamada por Dagnino de

“nova cidadania”, abordada no capítulo anterior. O Projeto não tinha como pretensão somente o atendimento de sujeitos e de suas demandas imediatas. Tinha como direcionamento a participação em espaços de decisões de política pública e o estabelecimento de articulações, a partir de uma concepção de não fragmentação das questões sociais. Sobre isso, os profissionais se manifestavam, em geral, como uma das dificuldades no trabalho. A não escuta do Gestor municipal, a cobrança por números em detrimento de aspectos qualitativos do trabalho, a falta de receptividade e de continuidade no estabelecimento de parcerias apareciam como elementos críticos de seus discursos.

Não tem um comprometimento dos outros atores. Não tem comprometimento sequer da Secretaria da Assistência, de dar uma assistência pra família desse adolescente que ta na exploração. É um projeto, mas com um mínimo de pessoas pra que se efetive o enfrentamento. A equipe do projeto e parou. Eu acho que isso se dá pelo não comprometimento das pessoas, infelizmente querendo ou não, as pessoas sabem que quem de fato está fazendo essa exploração, quem se beneficia com isso. (Entrevista com Jana, educadora, p. 12 da transcrição)

Das pessoas muitas vezes não entenderam muito bem o que era o projeto, da gente não ter dados estatísticos que dizem “ó, temos resultados”. Que efetivamente os resultados que se espera de um projeto assim de uma pessoa comum que não tá trabalhando com isso, não ta tendo uma compreensão mais profunda e ampla é que, bom, esse adolescente não vai mais fazer programa, é isso, é você tirar o adolescente dessa situação de exploração. (...) Então lidar com os outros serviços ou mesmo com a prefeitura, o que é esse trabalho, como é que a gente trabalha, era um pouco difícil pelo fato de não ter os dados quantitativos e o que a gente tinha de qualitativo não tava dentro desse esperado. (Entrevista com Ângela, arte-educadora, p. 7 e 8 da transcrição)

O próprio Conselho da Criança, o Conselho da Assistência Social tem uma visão às vezes torta, recortada ou fragmentada, tá preocupado com números, tá preocupado com resultados que não são possíveis, não é uma leitura possível dentro desse fenômeno. (...) Aí pra mim é o lance da parceria, isso é parceria e não é vir pedir os resultados, é vir pedir as dificuldades. Então acho que poucas vezes a gente consegue sentar pra discutir as dificuldades

que a gente tem. Continua sendo difícil, é difícil mostrar o que a gente tá fazendo. (Entrevista com Fabiano, educador, p. 12 e 13 da transcrição)

As políticas públicas voltadas às questões das intervenções, esperadas das entidades que fazem o trabalho respostas e mudanças muito rápidas que nem sempre acontecem. Porque nós somos parte desse todo, não somos responsáveis por esse todo. Então nós temos um limite, quer dizer, e às vezes passa a impressão que nós somos responsáveis. (...) Parceria seria você complementar, fazer um trabalho conjunto, co-responsável, onde minimamente um saiba o que o outro tá fazendo. Onde minimamente se tenha essa corresponsabilização, que se coloque ao lado pra discutir, pra construir junto. (Entrevista com Junior, educador, página 18 e 19 da transcrição)

Maria Lucia Pinto Leal⁷² ao analisar o movimento das ONGs nos anos de 1990 defende que o seu papel junto ao poder estatal deve ser propositivo e alternativo e de contraposição à parceria de tipo filantrópica. No artigo “As ONGs no enfrentamento da exploração, abuso sexual e maus tratos de crianças e adolescentes” afirma que

O papel das ONGs é construir conhecimento e competência histórica para garantir direitos aos Setores Populares, não substituindo os Governos e nem sanando as conseqüências sociais do desenvolvimento capitalista, e tão pouco domesticando as chamadas forças livres do mercado. (LEAL, sem data, p.3)

A autora deixa claro qual deve ser o papel de instituições como essas e faz uma retomada das contribuições dessas organizações nesse contexto, que têm sido além do atendimento (de educadores, da saúde, jurídico e psicossocial) a esse público, o incentivo e a promoção da participação popular na esfera pública, tanto na demanda por direitos e políticas, quanto na sua elaboração. Também destaca a realização de diversos

⁷² LEAL, M. L. P. *As ONGs no enfrentamento da exploração, abuso sexual e maus tratos de crianças e adolescentes.*

seminários e encontros⁷³ que tiveram por objetivo discutir e elaborar estratégias de intervenção sobre a exploração sexual, bem como outras formas de violações de direitos.

Aproximando-se dessa perspectiva, os profissionais do Projeto EESCCA sempre se preocuparam em debater sobre seu papel diante desse poder público e como o estavam desenvolvendo, com que projeto político vinham atuando. Na Ata de reunião do dia 29 de setembro de 2009, aparecem os seguintes pontos destacados da discussão:

- *Angústias em relação ao trabalho, aos seus resultados; dificuldade de acreditar no trabalho.*
- *Possibilidades: acreditar nelas; compreensão do tempo dos processos sociais e das mudanças.*
- *Tempo dos processos sociais X tempos dos indivíduos que estão na situação de exploração sexual.*
- *Questão macro e micro – político. Como tem sido o nosso papel nisso? Em que lugar estamos no trabalho, o quanto atingimos?*
- *Fragmentação das políticas sociais – como chegar a mudanças nesse contexto?*

E a ata termina com a fala de uma educadora:

Eu tenho esperança sim, mas tenho que trabalhá-la todos os dias. Porque todos os dias as pessoas me questionam no sentido de que o meu trabalho é perda de tempo. (Jana, ata de reunião de 29 de setembro de 2009)

⁷³ A autora cita alguns eventos ocorridos na década de 1990: 1ª Conferência Metropolitana sobre Prostituição Infante-Juvenil Feminina e Políticas Públicas em Salvador (CEDECA – BA); Seminário Sobre Exploração Sexual de Meninas no Brasil (Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes – CECRIA); Campanha Nacional Pelo Fim Da Exploração, Violência e do Turismo Sexual contra Crianças e Adolescentes; Seminário sobre Exploração Sexual nas Metrôpoles do Nordeste (POMMAR- USAID – organismo internacional, CEDECA-BA e UNICEF); e Seminário Estratégico de Sensibilização sobre a Campanha de Combate à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Fórum de Defesa da Criança e do Adolescente – Fórum DCA) Nacional.

A exploração sexual era vista de forma complexa e a equipe apontava para a necessidade de respostas articuladas e de responsabilidade de outros setores do Estado e da sociedade.

A gente ficou repensando muito mesmo, dá pra gente fazer esse total enfrentamento diante dos recursos que a gente tem? Porque você, você trabalha uma parte, mas existe todo um, um buraco aí, um monstro que você não tá vendo que é muito difícil você fazer o enfrentamento e você ir pro embate. (Entrevista com Gisele, educadora, p. 2 da transcrição)

Acho que quando você entende prefeitura, enfim, quando você por Governo, Estado, eu acho que não é parceiro, é dever público. (...) O projeto ele sempre, até como princípio, em todo o seu momento se tentou fazer políticas públicas com o entendimento do fenômeno, no caso a ESCA. Então, eu acho que a gente sempre tentou estar e estávamos de certa forma nos lugares de discussão, nos espaços que eram abertos para essa discussão, então a gente enquanto projeto sempre tentávamos estar nesses espaços e em tudo aquilo que estava acontecendo em Campinas. (Entrevista com Newton, educador, p. 10 e 11 da transcrição)

(...) Pensando no contexto político, de política pública, então como que a gente pode interferir no funcionamento de algum equipamento, de algum serviço, o como a gente pode contribuir em alguma discussão no Conselho, principalmente no Conselho da Criança, no Conselho da Assistência Social, pra que algumas políticas sejam mais adequadas, entre outras. Além de movimentos de divulgação, pra que haja uma visualização do fenômeno, pra que as pessoas saibam que existe, pra que as pessoas mudem um pouquinho o olhar que têm dessas meninas e desses meninos, que têm uma idéia de que são sem vergonha, que tão querendo se divertir, que é uma escolha, pervertido, vagabundo e por aí vai. Então que a gente amplie essa idéia pra outras coisas, que não é tão simples assim, a coisa é bem mais complexa. (Entrevista com Fabiano, educador, p. 2 da transcrição)

Não acontece não sei se é por incompetência ou se isso não é possível realmente, dar respostas, pra isso você tem que se articular com outros setores das políticas públicas e outras políticas públicas. Às vezes a gente se dá conta de questões que nunca vai dar conta, porque não existe a intersectorialidade nesse município. As coisas são absolutamente fragmentadas. (...) De certa forma, o que a gente faz vai ser paliativo, as nossas intervenções são intervenções pontuais, a gente não tem uma intervenção macro, é aquela família, aquela menina, a gente não consegue trabalhar o fenômeno no município de Campinas. Então aí nesse caso é atendimento mesmo. Por enquanto ainda é um paliativo, a gente pode ajudar aquela família, aquele menino, mas o fenômeno tá aí intocável. (...) A gente

não tem como trabalhar sozinho, a gente precisa de uma rede e uma rede, partindo do pressuposto que a gente tem que fazer atenção integral ao adolescente a gente precisa de uma série de políticas pra atender essa adolescente e esse adolescente a gente dá conta de uma parte, mas o ideal é que diversos serviços sejam complementares e que todos sejam corresponsáveis pelo atendimento, sem hierarquização. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 24 da transcrição)

Eu to sendo genérico, mas eu não vejo uma outra, se você consegue uma entidade que faça a abordagem, consiga denunciar, um setor da sociedade consiga denunciar, que tenha intervenção do serviço de segurança pública, que existe um ministério público envolvido, se existe um judiciário comprometido e que garanta a proteção de uma menina ou menina que sofre violação de direitos e consiga responsabilizar de forma adequada, de forma humana, de forma competente as pessoas que tão na rede da exploração, é a forma de enfrentar. Que não tenha nenhuma omissão, que não tenha nenhuma conivência, que não tenha nenhum silêncio, que não tenha nenhuma corrupção. A gente não consegue um sistema de garantias de direitos decente, não temos em campinas, não temos setores especializados na criança e adolescente, não temos uma delegacia especializada na criança e juventude, com esse viés de violência sexual, então não tem como se enfrentar, a não ser uma entidade que vai lá e faz um atendimento, então é uma coisa muito complicada, sem demérito nenhum, acho que a gente faz um ótimo trabalho, mas a gente não tem garantia que vai parar. (Entrevista com Junior, educador, p. 15 da transcrição)

Libório (2004) nos dá uma idéia da complexidade do fenômeno ao elencar os elementos que devem ser considerados para o real enfrentamento da exploração sexual comercial:

- necessidade de encararmos as adolescentes envolvidas na prostituição como sujeitos de direitos e de desejos, que necessitam ser vistas como protagonistas de sua história;
- necessidade de promovermos a criação e implantação de projetos sociais de atendimento a essas meninas, que desenvolvam nelas a crença em seu potencial de liberdade e resistência, que às vezes está latente, em função de sua inserção social, caracterizada pela exclusão social;
- necessidade de a sociedade rever suas concepções sobre os direitos das crianças e adolescentes e sobre a vivência da sexualidade durante essa fase da vida;
- como conciliar o direito à expressão sexual livre (sexualidade como direito-emancipação) e a repressão de comportamentos sexuais prejudiciais e perversos;
- necessidade de repensarmos sobre as práticas sociais que favorecem a erotização precoce e vulgarização do corpo feminino;

- discutir sobre os aspectos valorativos envolvendo diferenças de poder no estabelecimento de relacionamentos sociais e interpessoais baseados nas dimensões de gênero (homem-mulher), raça/etnia (branco-afro-descendente) e geracional (adulto-criança) [...]
- necessidade de esforços em âmbitos socioeconômicos e culturais mais amplos que possibilitem a redução da exclusão social como programas de geração de emprego e renda;
- fortalecimento do papel do Estado no cumprimento de suas funções referentes à proteção e defesa de populações em situação de risco;
- diminuição da influência do mercado que promove a mercantilização das relações sociais e intensifica as demandas consumistas;
- combate à tolerância da sociedade frente ao cometimento de violência e exploração de crianças e adolescentes em situação de pobreza e outras formas de exclusão;
- necessidade de lutarmos pela criminalização e responsabilização daqueles envolvidos em práticas violadoras, opressoras e exploradoras;
- necessidade de esforços no sentido de prevenção do fenômeno que nos remete à importância de ações a serem desenvolvidas em âmbito educacional. (LIBÓRIO, 2004, p. 46)

Por fim, ainda que sempre com a crítica em relação à falta de articulação e defendendo que os avanços precisam ser ampliados, as entrevistas apontaram um reconhecimento de alguns avanços que vêm sendo realizados na política pública na área do enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes ao longo dos últimos anos:

Eu sinto que hoje a política municipal ela caminhou bastante nesse sentido a partir do momento que ela conseguiu configurar uma rede, consegue manter um espaço de discussão sistemático, que são as reuniões de fluxo desta rede. Eu não to entrando no mérito de se a rede funciona bem, todo mundo participa. Mas em termos de política municipal, do que a gente tinha até cinco ou seis anos atrás, a gente avançou muito. (...) Há um tempo atrás no Conselho da Criança, “ah não esse projeto é muito caro, não queremos”. Hoje eu sinto que existe essa sensibilidade. No CMAS ainda não, tanto é que a discussão no Conselho da Assistência fica muito no dinheiro e pouco na metodologia e na qualidade do trabalho. Agora, a atenção especial média complexidade são serviços caros, porque você precisa de mais especialização, o nosso maior gasto é com recursos humanos, você tem que ter profissionais. A Secretaria de Assistência também avançou bastante nisso, ela tá aí, tá mantendo, tá investindo, ela tá praticamente com 100% de quase todos os

programas de enfrentamento. Eu acho que em termos de política municipal, a gente não tem uma política municipal, a gente tem uma política da assistência social. Acho que pra ter uma política municipal a gente tinha que ter outras secretarias sociais básicas envolvidas, saúde, cultura, educação segurança, habitação, assistência social. As políticas sociais básicas teriam que estar envolvidas, não temos efetivamente. É uma política da Assistência Social. Isso precisaríamos avançar. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 25 da transcrição)

3.4. Cotidiano – dia a dia da construção

Em 2007, o projeto contava com uma equipe de seis educadores sociais de rua assim denominados, pois sua função seria a realização do chamado trabalho de campo ou “fazer rua”, e se dividiam em três duplas. No início, a equipe do Projeto trabalhava das 12h30 às 18h30, de segunda a sexta-feira, exceto por uma dupla de educadores que trabalhava das 16h às 22h. Eventualmente, esse horário se modificava em virtude de reuniões ou de acompanhamento aos jovens ou de suas famílias.

A equipe ela tinha reuniões de equipe toda semana pra avaliar, nós tínhamos discussão de caso, tínhamos discussão em rede pra discutir casos, tinha reuniões intersetoriais. Especificamente falando da minha função, que era educador social de rua, a gente fazia trabalho de campo pra identificar onde estavam esses adolescentes, pra fazer abordagem, depois da abordagem, se possível, fazer encaminhamento, estreitar uma relação. (Entrevista com César, educador, p. 1 da transcrição)

Os educadores em geral passavam na sede da instituição às 12h30 e logo saíam para realizar sua atividade nas ruas. A dupla psicossocial permanecia a maior parte do tempo na sede, em reuniões com outras instituições ou realizando visitas às famílias (visitas domiciliares). O trabalho nas ruas foi descrito por um dos educadores como:

Trabalho de campo é um trabalho onde você sai, em dupla, com a estratégia de aproximação. No CEDAP, a gente tinha a distribuição de preservativo, na eventualidade de nos aproximarmos e conseguir conversar com meninos e meninas que estivessem trabalhando, trabalhando na exploração sexual. Trabalhando na exploração sexual, não! Na exploração sexual. E aí você faria, em dupla, os lugares, observava, sentava na praça por um período na expectativa de se aproximar de algum adolescente. (...) E tentava ter uma oportunidade de se aproximar de forma rotineira, passar sempre naquele mesmo espaço, passar a ser reconhecido como uma pessoa de confiança e com a expectativa que essa pessoa de certa forma quisesse ou pensasse a proposta que o projeto tenha pra ela. E a partir do trabalho de campo você faz a ponte entre a situação de rua, a situação de risco e a instituição. (Entrevista com Junior, educador, p. 4 da transcrição)

O mesmo descreve situação de risco como:

É quando uma violação de direitos humanos, especialmente da criança e do adolescente está presente na vida deles. Algumas violações de direito que eles são submetidas, eles se submetem, seja o ato infracional, o uso de drogas, seja a exploração sexual. Você acredita numa sociedade, num estado, no estado de direito que as pessoas não estejam submetidas, por exemplo, nesses três tipos de violações que eu citei. Então a política pública exige que se dê conta, que se dê conta não significa que se erradique, mas que se aborde essa questão. (Entrevista com Junior, educador, p. 13 da transcrição)

Desse modo, o trabalho de campo do Projeto consistia em após realização de um mapeamento das regiões, ruas, praças, locais onde ocorre a exploração sexual comercial e em que há presença de adolescentes nessa situação, ir até esses locais, observar e abordar os jovens. Um dos educadores conta a história sobre o trabalho de educação social de rua que viria embasar o trabalho do Projeto EESCCA:

Historicamente, quando surge pela primeira vez o educador social é ali na década de 70, 80, quando a Pastoral do Menor começa a se interessar pela situação de rua que já estava bastante presente em São Paulo e começou a se aproximar desses meninos e meninas que

ficavam ali na região Central. E aí com essa abordagem não higienista, porque existia um movimento advindo do Código do Menor e da escola regular que tinha uma função pautada e legitimada na situação irregular do Código do Menor, de pegar os meninos que tavam perambulando, “vadiagem” que era o termo que se usava, pegar esse menino e levar pra FEBEM. A vinda do educador social de rua na Pastoral do Menor e depois virando uma política pública da cidade de São Paulo, não era a função de se aproximar dos adolescentes com essa intenção, senão construir um laço de confiança com esses meninos e meninas, buscando saber um pouco da história deles, procurando ser instrumentos de reflexão, de mudança, de perspectivas de vida dos meninos através duma metodologia de aproximação, de você estar junto dos meninos, você estender uma colcha, um lençol com uma serie de atividades pedagógicas, lúdicas, jogos e estar com esses meninos pra eles começarem a descobrir, a perguntar o que ta fazendo e culminando com pedido de ajuda no sentido de querer mudar aquela situação de rua. (Entrevista com Junior, educador, p. 4 da transcrição)

No caso do Projeto ESSCCA, a estratégia inicial para essa abordagem era principalmente a entrega de preservativos. Os educadores se apresentavam como profissionais de um projeto que trabalhava com direitos humanos, cidadania, prevenção DST/AIDS, que estariam por ali caso eles precisassem de algo e não como parte do Programa Municipal de Enfrentamento à Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes. Isso se dava em parte porque se entendia que isso poderia afastar aqueles que se queria acessar e vincular, por outro lado porque no trabalho nas ruas isso poderia ser um risco para os educadores, uma vez que existe uma rede de exploração organizada. Outros elementos foram levantados ao longo do trabalho pela equipe em torno desse “não abrir o jogo” em relação ao foco específico, como não estigmatizar as(os) jovens que viessem a fazer parte do Projeto como um grupo de “explorados sexualmente” e não ser esse foco a única coisa ou mais importante para o trabalho, uma vez que

se considera que são sujeitos cuja a exploração sexual comercial é uma parte de suas vidas e estas deveriam ser tomadas como um todo.

Mônica: Como você pensa a questão do público não ter conhecimento do foco do trabalho, enquanto enfrentamento à exploração sexual?

Fabiano: Pra mim isso sempre foi muito tranquilo. Eu sempre tive muito medo de que o adolescente entrasse aqui e imaginasse, porque pra mim não é concreto, não é real, imaginasse que ele tá aqui porque ele é explorado sexualmente. Porque eu não trabalho nessa perspectiva. Quando eu trabalho com o adolescente eu não trabalho porque ele tá na exploração sexual, eu trabalho com ele porque eu acredito que a vida dele pode ser melhor, que a gente tá aqui pra permitir que ele tenha uma qualidade de vida melhor. Se isso significa ele parar ou não de transar, trabalhar na questão do sexo, isso é um dos pontos que a gente vai discutir. Então quando ele entra aqui, ele entra porque tá precisando de uma ajuda, isso acho que é legal deixar claro. A gente tá aqui porque a gente acha que tem algumas coisas que a gente pode te ajudar. (...) E aí é muito legal, porque a gente trabalha um monte de coisas que tão diretamente ligadas à exploração sexual, mas não é necessário, é necessário também, mas a gente não vai discutir exploração sexual porque tá na exploração sexual. A gente vai discutir exploração sexual porque em algum momento esse assunto vai ter uma motivação, vai ter um porquê de ser abordado. (...) A questão da escola, a questão da autoestima, a questão do relacionamento com a família dele, a questão da maneira dele lidar com autoridade, com o pai, com as pessoas do CEDAP, com os amigos, com as pessoas do projeto. O fato dele não ter sonhos, o fato dele não querer nada da vida, o fato dele não acreditar nele. O uso de drogas, a questão das DST/AIDS, a questão do autocuidado, da auto-imagem, do autoconhecimento. Enfim. Do prazer. Acho que um monte de coisas importantes pra gente tá trabalhando. E aí a gente trabalha também as questões sociais, as questões do dia-a-dia. E aí durante esse processo a gente discute, poxa, a exploração sexual. Mas sem apontar o dedo. Tenho muito medo do rótulo. (Entrevista com Fabiano, educador, p. 22 e 23 da transcrição)

Eu concordo [em não revelar o foco] no sentido de que, se eu for conversar com a adolescente, ela não vai se ver. Então não dá pra você falar o trabalho é com exploração sexual, ele vai falar, eu não tô em exploração sexual, entende? Ele não se vê em exploração, ele não se sente explorado. Eu falo isso por causa própria, eu nunca me dei conta, fui dar conta com 25 anos. Você não dar conta de que você tá sendo explorado pela pessoa que você mora, pela sua amiga ou pelo cliente.(...) eu concordo no sentido de que não dá pra identificar isso. É complicado também, porque depende de como você se identificar e como isso chegar a outras pessoas que estão com o adolescente, isso pode soar de uma outra maneira, esse enfrentamento, esse combate, não vai soar tranquilo. Então eu

concordo que não aja identificação, mesmo porque não é necessário. (Entrevista com Jana, educadora, p. 9 da transcrição)

Mesmo depois de tantas discussões, até hoje eu não consigo ficar tranquilo em relação a isso. Por todo estigma, por todo impacto que possa causar. Que bem vai ter? Porque eles sabem que estão aqui, porque eles sabem o serviço? (...) Eu não sei. A minha tendência é de equipe. Claro, posso ter uma opinião diferente, consigo ver os prós e contras e digerir, mas em função do perfil e do meu conhecimento ainda que de forma bastante empírica sobre como se dá a dinâmica da exploração sexual em Campinas (...). Não é tão simples falar pra eles que eles tão num projeto de exploração sexual a não ser as travestis que o CEDAP tem um trabalho bastante interessante, que essa questão não é falada, mas também não suprimida, porque é clara a situação delas. (Entrevista com Junior, educador, p. 3 da transcrição)

Acho que isso é um grande nó. Acho que a gente levou um tempo pra perceber que isso é um nó. Acho que a gente ficou com muito medo, acho que isso enraizou de tal forma na gente que a gente não conseguia pensar de outra forma. Mas a gente passou a pensar nisso, em 2009, no ano passado, quando a gente tava fazendo avaliação. Aí a gente começou a pensar nisso, deu acho que uma luz e começou a pensar nisso que isso seria um grande nó no nosso trabalho, da gente não conseguir realmente trabalhar e desenvolver reflexões e trabalhar as questões que eram o foco. E acho que de certa forma isso fazia também com que os adolescentes também não estivessem aqui por inteiro, a partir do momento que você não sabe por que você ta aqui, você acha que você ta aqui porque o Conselho mandou, você acha que você ta aqui porque não ta na escola, você também não vem por inteiro. Uma parte você não revela, uma parte você deixa escondidinho que é o segredo, que é o segredo da exploração, que é o segredo do que é moralmente incorreto, feio. E a gente também não tendo recursos e não tendo estratégias pra chegar nisso a gente também ficava sem... a gente comia só as bordas, não chegava no recheio. Mas aí a partir do momento que a gente percebeu isso, a gente começou a discutir sobre isso e pensar nos benefícios de não falar e os benefícios de falar, será que são melhores ou piores? E acho que no momento de agora, momento atual, a partir dessas reflexões todas, a gente tem percebido que os benefícios de falar, é lógico que com muito jeito, não é chegar e falar “você esta aqui porque você é explorada”. Não, não é isso, tem todo um processo pra se falar isso e um jeito pra se dizer. E a partir do momento que a gente passou a fazer essas reflexões, eu falo por mim, eu me sinto mais empoderada sabe, pra falar, pra entrar em alguns assuntos que antes pra mim pareciam proibidos. (Entrevista com Daniela, assistente social, p. 9 da transcrição)

Esse debate sobre revelar ou não esse foco foi tema de inúmeras discussões até o término da pesquisa. A maior parte da equipe, embora em constante revisão, reavaliação e disputa, concordava em não expor.

Depois que já tivessem tido mais contatos a partir do trabalho de rua, os educadores convidavam a pessoa a participar de atividades na sede da instituição, onde aconteciam oficinas de arte-educação, além de atendimento psicossocial. Os discursos da saúde e da cidadania sempre foram muito utilizados e se mostravam elementos de interesse por parte das pessoas com quem os educadores conversavam.

A gente sempre trabalhou no sentido de apresentar o CEDAP, aí apresentava o projeto, que trabalhava com educação social, que tava ali pra discutir diversas questões... porque falar da exploração você acaba abordando tudo. Cidadania, direitos humanos, pras pessoas entenderem os direitos que elas têm, de saúde integral, que é falar da saúde, não só física. Então a gente apresentava nesse sentido, que era um projeto pra levar essa discussão, discutir com eles o entendimento dessas questões. Nesse sentido e aí a gente ia inserindo as questões. (Entrevista com Jana, educadora, p. 9 da transcrição)

Segue um trecho de relato sobre um dia de campo:

Hoje realizamos trabalho de campo no Centro. Fomos à região da FEPASA, rua 13 de Maio, Praça Rui Barbosa, Praça “das pombas”, Praça Bento Quirino e Praça Carlos Gomes. Somente na região da FEPASA, em um dos bares em frente à “pracinha da fonte”, identificamos uma adolescente. Era uma menina com aparência de muito jovem, estava de shorts e camiseta. É morena de cabelos ondulados e pele branca. Foi a primeira vez que a vimos. Não conseguimos realizar contato, pois nesse espaço não temos inserção. (Trecho retirado de diário de campo de 16 de abril de 2008)

Alguns compromissos fixos eram as reuniões semanais de equipe, as reuniões de Fluxos e Procedimentos (com a representante do gestor

municipal e com as demais instituições que compunham a rede de atendimento à criança e ao adolescente em situação de rua e exploração sexual comercial), reuniões quinzenais com toda equipe do CEDAP e uma reunião mensal da comissão de enfrentamento à ESCCA do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

A equipe realizava seu monitoramento a partir das reuniões semanais além dos instrumentos de registro: diários de campos, planilhas quantitativa dos atendimentos, relatório mensal e prontuários individuais dos jovens (pastas de cada jovem contendo informações suas e de sua família e do andamento de seu atendimento). Todo ano, a equipe realizava uma avaliação mais profunda, priorizando esse processo por alguns dias. Nesse momento, avaliavam-se as ações e os papéis de cada profissional dentro do trabalho e se pensavam e construíam novas formas de intervenção, quando necessárias. Pensava-se também no perfil do público alvo e sobre como o fenômeno da exploração sexual se manifestava em Campinas e ainda levantavam-se alguns desafios. Além disso, debatia-se sobre alguns textos que ajudavam a refletir sobre o trabalho.

Foi na primeira dessas avaliações que o projeto se reorganizou e construiu uma metodologia mais específica ao enfrentamento da exploração sexual comercial. Até então, a metodologia utilizada estava mais voltada ao acesso e atendimento das crianças e adolescentes em situação de rua. A partir dessa avaliação o trabalho foi ampliado. A educação social de rua não seria realizada mais apenas nas ruas do Centro de Campinas, mas também em alguns bairros cujo fenômeno tivesse incidência. A metodologia de acesso a esses novos locais era o

estabelecimento de parcerias locais, com os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), Centros de Saúde, líderes de bairro, ONGs, entre outros, articulação realizada por toda a equipe. Além dos bairros, iniciaram-se articulações para iniciar um trabalho dentro de casas onde viviam travestis que estavam na prostituição.

O projeto começa com um trabalho de educação social de rua principalmente focado nas ruas do centro de Campinas, mas após um breve período de uns quatro ou cinco meses de atuação dos educadores, numa avaliação que a gente parou para fazer nós detectamos que a gente não tava conseguindo atingir o público alvo que a gente esperava, a gente tava atingindo muito mais os meninos e meninas que vivem nas ruas do que propriamente os meninos e meninas que estão em situação de ESCCA. Aí nós reformulamos, porque nós passamos a compreender que o fenômeno em Campinas, ele se manifesta, ele acontece de uma forma ainda bastante escondida, não como a gente até costuma ver em grande parte dos municípios que é nas ruas mesmo, mas ele acontece em chácaras, ele acontece em saunas, ele acontece em casas de prostituição, em lanchonetes, bares, nos bairros e não necessariamente nas ruas centrais do município. Em função disso, nossa metodologia foi sendo modificada, a gente passou a entrar nas casas de travestis. Então a gente, em função até de ter no grupo uma educadora travesti, isso abriu as portas pra que a gente pudesse passar a entrar nas casas de cafetinagem. Outros locais que a gente passou a atuar foram alguns bairros do município de Campinas, que foram demandas que chegaram pra gente ou através de CRAS, através da saúde ou do próprio CREAS. Então a gente passou em alguns bairros a desenvolver atividades educativas, socioeducativas, culturais, até esportivas no sentido de buscar aproximação com as meninas. Um trabalho que a gente sempre teve dificuldade de fazer até por conta do horário nosso de trabalho foi com os michês, efetivamente eu acho que eu posso dizer que a gente não conseguiu atingir essa população. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 1 da transcrição)

O seguinte trecho de diário de campo com data de 22 de fevereiro de 2008 revela como foi iniciado o trabalho no bairro Satélite Íris, na região noroeste de Campinas, a partir de uma parceria com o CRAS Satélite Íris e com a ONG PROGEN.

Fomos eu, Junior, Valéria, Dani e Cíntia. Apresentamos o Projeto para as técnicas do CRAS. No ano passado o CRAS tinha apontado alguns casos de ESCA no bairro. Na ocasião foi feita a denúncia no Ministério Público, mas este não deu prosseguimento ou retorno nenhum. Com a nossa avaliação decidimos iniciar o trabalho nos bairros, sendo o primeiro o bairro Satélite Íris. Em 08 de fevereiro estivemos reunidos com as técnicas do CRAS e PROGEN no espaço do CRAS, em uma sala aberta, onde várias pessoas passavam, o que nos causou incômodo, pois discutíamos casos de adolescentes. Nos informaram que no bairro tem duas casas e dois bares confirmados em que ocorre a exploração sexual das meninas. (...) Depois de passados os casos discutimos como poderia estar sendo nossa entrada no bairro e a aproximação com essas meninas. (...) a estratégia que adotamos à priori será iniciar oficinas com grupos de adolescentes do Ação Jovem, que Sandra (PROGEN) organiza. Está, incluirá duas adolescentes com histórico de ESCCA, e a partir desse espaço poderemos ter acesso às outras meninas. (Diário de Campo, 22 de fevereiro de 2008)

Além da parceria com o CRAS e Projeto Gente Nova (PROGEN), se tentou iniciar um trabalho conjunto com o Centro de Saúde do bairro. Em 15 de fevereiro de 2008, foi realizada uma reunião com o CS, conforme relatado em diário:

A primeira pauta da reunião foi sobre um projeto que estão construindo para trabalhar sobre prevenção com adolescentes junto às escolas. Nossa parte na reunião foi muito semelhante à primeira reunião com o CRAS, tendo caráter de apresentação e oferta de serviço. A equipe se mostrou muito receptiva, expondo que anseiam por parcerias, pois muitas vezes não sabem como agir frente a certos problemas e fenômenos, como a ESCCA. Nos pediram que fôssemos um dia para conversar sobre o fenômeno, marcamos para dia 14/03. A equipe se dispôs a discutir casos e sobre o trabalho. As agentes de saúde propuseram nos acompanhar nas oficinas do Ação Jovem, o que verificaremos com Sandra.

Em outro relato, se descreve a primeira ida ao bairro acompanhados pela profissional do CRAS. Observa-se uma tentativa por compreender aquele espaço, sua dinâmica, organização e de aproximação com as

meninas⁷⁴ que estavam, de acordo com os serviços locais, em exploração sexual.

Hoje fomos ao Satélite Íris para fazer trabalho de campo, foi nossa primeira volta nesse bairro e fomos com Vera (CRAS). A perua nos deixou no Núcleo Pirelli, local onde existia um aterro sanitário que causou um alto grau de contaminação e onde, há mais ou menos dez anos pessoas construíram casas. Lá, Vera nos mostrou um rapaz que parece ter assumido o lugar do pai no tráfico (o pai foi morto). Conhecemos dona Dida. Os moradores dessa área terão que sair até junho, estão recebendo duzentos e vinte reais como auxílio moradia para mudarem dali. Dona Didá nos mostrou sua nova casa, que fica próximo dali, mas mais ao alto. Nos contou que com esse auxílio dado pelo governo, houve uma inflação nos preços dos aluguéis e que muitos tiveram que buscar casas mais longe. Também visitamos a casa da mãe da S., que estava com um dos seus filhos pequenos na casa e os outros dois estão ficando na rua e dormem no Pernoite (abrigo na região central). A mãe contou que não consegue segurá-los em casa. S. voltou à casa da mãe, mas não estava naquele momento, a mãe disse que tinha ido ao Centro e que estava procurando algo para se tratar do uso de drogas. A mãe diz que não dá conta dela também. Nessa parte do bairro as casas já estão sendo demolidas e está muito difícil andar, muito entulho e barro, devido às chuvas e tem um esgoto que corre pelas ruas de terra. Foi difícil de chegar à casa da mãe de S. Voltamos ao local onde a perua nos deixou e fomos a rua que beira o córrego. Vera nos contou que o córrego tem aumentado, pois os moradores extraem areia dali, o que provoca erosão. Voltamos à rua do ônibus e Vera nos mostrou uma rua onde o tráfico é muito intenso. O bairro tem muitos bares e igrejas. A maioria das casas não tem reboque e tem uma rua que beira o córrego com muitos barracos. Vera contou que nesse espaço tem muita droga e que G. frequenta ali para pegar a sua. Passamos por uma das escolas, que vai até a 4ª série do Fundamental. Mais a frente, Vera nos mostrou uma casa onde aconteceria exploração sexual, a casa da Sil. Em uma das ladeiras travessas dessa rua fica a casa de G. e de J. Subimos e encontramos com G. Vera e G. conversaram bastante e no final nós a convidamos para participar das oficinas que iríamos iniciar ali. A todos que encontrávamos, Vera nos apresentava como educadores que vinham desenvolver um trabalho com os adolescentes. Depois da rua de G. fomos em direção a casa da mãe de V. Ela disse que V. estava na rua, na casa da Sil, disse que não pára em casa. Falou também que a filha de V. está doente. Fomos com ela e com a bebê na casa de Sil para encontrar V. Encontramos V. saindo da casa com um potinho com esmaltes, algodão e acetona. Disse que estava fazendo a unha das pessoas. V. e a mãe parecem ter uma relação muito difícil, estão sempre se ofendendo. Nos cumprimentamos, ela

⁷⁴ Nesse relato, a referência a essas jovens se dará pelo uso da primeira letra de seu nome.

me reconheceu do CEDAP, onde freqüenta o projeto Jovem.Com. Ela comentou que conversou com Dani e que esta iria ajudá-la em algumas questões. Entregamos um cartão com nosso contato para V. e para sua mãe e ficamos de marcar um dia para conversar. V. disse à Vera que P., filha de Sil, queria ser inserida no Jovem.Com, chamou P. e a apresentou para nós. Vera ficou contente, pois até então, não tinha tido como acessar a casa de Sil e agora já teria um meio. (Relato do dia 25 de abril de 2008)

Desse modo, a partir de 2008 o Projeto EESCCA deixou a prevalência do trabalho de rua e passou a atuar mais nos lugares e momentos em que os jovens não estariam “trabalhando”, ou seja, em seus locais de moradias, bairros e nas casas das travestis. Além disso, reforça-se o foco no acompanhamento dos jovens. Nos bairros, as atividades realizadas seriam definidas de acordo com a avaliação conjunta com as instituições parceiras locais tendo como possibilidade uma vasta gama como oficinas temáticas, participação em eventos locais, visitas acompanhados de profissionais locais, desenvolvimento de atividades construídas junto com as meninas e meninos moradores dos bairros. O trabalho nas casas das travestis se dava a partir da realização de oficinas cujos temas eram construídos em conjunto com as moradoras e também se realizavam acompanhamentos e atenção em relação a demandas surgidas, como por exemplo, ida ao Centro de Saúde. Esse trabalho⁷⁵ foi facilitado e possibilitado pela educadora travesti e militante do movimento LGTTB que conhecia as gerentes e donas das casas e para as quais solicitamos a abertura desse espaço para trabalhar a questão da prevenção, a partir também de oficinas para todas as moradoras que desejassem. Vale ressaltar que ser travesti é

⁷⁵ As casas de travestis a que me refiro são casas onde moram travestis que fazem programa como meio de subsistência, mediante o pagamento de aluguel para a dona dessa casa, a cafetina, e são organizadas por uma gerente. Os programas raramente ocorrem nesse ambiente, em geral são realizados nas ruas ou em outros espaços.

uma identidade de gênero, assim como ser mulher ou ser homem e não uma condição ou uma ocupação como em geral passam os tele-jornais ao colocar a prostituição como um sinônimo seu. O Projeto tinha como uma de suas prioridades o acesso às travestis, grupo que pelo preconceito, falta de conhecimento e de compreensão da sociedade acabam com poucas opções de subsistência para além da exploração sexual.

Por fim, outra área do trabalho reforçada é a que se desenvolveria dentro do CEDAP, em especial os grupos de arte-educação, compreendidos como espaços de fortalecimento dos vínculos com os jovens, espaço de acolhimento, de escuta e trabalho com as subjetividades através da arte, ou seja, as diversas possibilidades de expressão da arte como mediadoras da relação entre educador e jovem.

Dupla psicossocial

Composta por uma assistente social e uma psicóloga, as funções e papéis da dupla psicossocial foram sendo definidas ao longo do trabalho. Essas profissionais em geral atuavam juntas, entretanto, em alguns momentos sua atuação era individual e seus papéis eram considerados diferentes.

No início, tanto a assistente social como a psicóloga trabalhavam diretamente com os adolescentes e com suas famílias. Isso foi se modificando no decorrer do tempo, passando o seu foco a ser cada vez mais a família. Passou-se a entender que o atendimento familiar requeria maior ênfase.

No primeiro ano a definição do papel da assistente social foi:

- Ser a porta de entrada do adolescente no CEDAP;

- Realizar encaminhamentos dos adolescentes e familiares para serviços que necessitem e o acesso a direitos, como centro de saúde, escola, cursos, acesso a documentação, entre outros;
 - Ser responsável pela documentação, registros, formulários, prontuários;
 - Aproximação com as famílias.
- (Avaliação 2007 – Planejamento 2008 Projeto EESCCA)

Em relação à psicologia estabeleceu-se:

- Realizar atendimento individual e/ou grupal com os adolescentes;
 - Acompanhamento e visita familiar;
 - Discussão de caso (em específico quando se referia às questões de saúde mental);
 - Avaliação psicológica de todos os adolescentes;
 - Encaminhamento junto à assistente social.
- (Avaliação 2007 – Planejamento 2008 Projeto EESCCA)

Um último item da psicologia se referia ao atendimento das famílias. Nessa avaliação, este item estava marcado com uma interrogação, em função das dificuldades que poderiam ser geradas pelo atendimento psicológico a um jovem e a sua família ser realizado pelo mesmo profissional. Quando a família passa a ser enfatizada pelo trabalho psicossocial, inverte-se essa situação e são os atendimentos da psicologia aos jovens que passam a ser eventuais e quando avaliados como necessários, a equipe buscava outros espaços que poderiam oferecer esse serviço.

A rotina do serviço social dentro do projeto especificamente, ele tinha um enfoque bem voltado às famílias. O trabalho nosso era direcionado às famílias, sempre junto com a psicóloga, trabalho com a dupla, de tá aí fazendo uma ponte entre o adolescente e a família, de tá fortalecendo essa família, resignificando a história dessa família e com isso fazendo com que o adolescente e essa família possam conversar melhor e que essa família possa se assumir ou se responsabilizar por muitas coisas que aconteçam com esse adolescente. Que o que a gente percebe muito é que o adolescente que está na exploração é um adolescente que é muito autônomo, independente, e a família vê isso e acaba tirando o corpo fora, se desresponsabilizando por algumas coisas que são da

responsabilidade da família. (...) Tem aí uma parcela que é só do serviço social que é as questões de tá junto pro que for preciso no sentido das demandas sociais, de benefícios, de escola, algumas questões mais práticas de encaminhamentos voltados pro serviço social, de encaminhamento à escola, encaminhamento para a área da saúde, fazer a interlocução com esses equipamentos, articulação com esses equipamentos. De poder oferecer para as famílias e adolescentes alguns benefícios, alguns programas ou equipamentos em que eles possam estar inseridos, porque muitas vezes não têm conhecimentos disso. (Entrevista com Daniela, assistente social, p. 1 e 2 da transcrição)

Desse modo, o trabalho buscava seguir as diretrizes do Sistema Único de Assistência Social (SUAS):

A Assistência Social dá primazia à atenção às famílias e seus membros, a partir do seu território de vivência, com prioridade àqueles com registros de fragilidades, vulnerabilidades e presença de vitimizações entre seus membros. A atenção às famílias tem por perspectiva fazer avançar o caráter preventivo de proteção social, de modo a fortalecer laços e vínculos sociais de pertencimento entre seus membros e indivíduos, para que suas capacidades e qualidade de vida levem à concretização de direitos humanos e sociais. (NOB SUAS, p. 18)

3.5. O Educador Social: perfis, concepções e métodos

Eu acho que tem um perfil [profissional] básico aí pra todos os profissionais. Primeiro eu acho que tem que ser pessoas abertas, abertas no sentido de aberta pro novo, aberta pro diferente. [...] Eu preciso de uma pessoa sim que tenha uma opinião e uma leitura acerca do mundo e eu espero uma leitura, eu espero uma pessoa que tenha consciência da injustiça social, que tenha consciência de que o mundo é diferente pra diferentes parcelas da população, que tenha consciência da exclusão social, isso pra mim é fator básico. Mas que tenha consciência não teórica e não retórica, que você percebe isso num processo seletivo. E que essa consciência traga um compromisso, isso pra mim é outra coisa fundamental. Pra mim a pessoa tem que ter algo nela que demonstre uma inquietação com a conjuntura do jeito que é, algo que demonstre que “ah eu quero mudar essa realidade”. E muitas vezes isso não aparece no discurso, não é na fala, tem gente que fala isso, mas não acredita nisso. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 9 da transcrição)

Os educadores sociais selecionados para o início do trabalho possuíam um perfil e uma experiência prévia específica para o que se demandava na ocasião, prioritariamente o trabalho de campo na região central de Campinas. Outro elemento importante era a multidisciplinaridade da equipe sempre destacada como um ponto positivo e característica que se manteve até o momento que a pesquisa abarcou⁷⁶. Dessa forma, compuseram a equipe, militantes de diversas áreas como direitos humanos, LGTTB, racial, de várias áreas de formação como pedagogia, ciências sociais, biologia, zootecnia, letras, arte-terapia e os que não tinham formação específica para o trabalho possuíam uma experiência e uma prática já reconhecida.

Essa diversidade se manifestava não somente nas formações de cada um, mas, inclusive no aspecto de gênero e identidade sexual. Na equipe havia homossexuais, heterossexuais e uma travesti. Toda essa diversidade era avaliada pela equipe como elemento importante para se trabalhar com grupos e pessoas também tão diversos e múltiplos. A coordenadora revela como foi o primeiro processo seletivo de educadores:

A partir desse conhecimento que eu fui tendo com ele [profissional de outra instituição], com os relatórios do perfil da, de quem tava nessa condição de exploração sexual, mais em conversas com ele, foi interessante que a gente foi vendo que tinha também um perfil que não tava sendo acessado e nem abordado que eram, inclusive, as travestis, que eram os michês, que eram os homossexuais, que até então nunca tinham sido acessado, não aparecia em lugar nenhum. Em função disso que eu pensei, que eu tinha que ter uma equipe que representasse essa diversidade.(...) Então, eu também considero que eu dei sorte no processo seletivo porque uma coisa é você querer outra coisa é as condições se apresentarem para. E eu

⁷⁶ Conforme apresentado na Introdução, a pesquisa faz um recorte abarcando o início do Projeto em 2007 até janeiro de 2010, quando ele passa por algumas reformulações.

dei sorte, dei sorte de no processo seletivo essas pessoas aparecerem e participarem. E até hoje eu acho que foi o melhor grupo que eu tive pra trabalhar, um grupo assim muito intenso, muito comprometido, de muita iniciativa, cheio de querer construir mesmo, se preocupar com construir, buscar o novo, bastante propositivo. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 6 e 7 da transcrição)

Valéria Aroeira Garcia (2001) destaca os diferentes nomes dados aos educadores: educador social, educador de rua, educador cultural, monitor, agente social, arte-educador, entre outros. Ao analisar um projeto de educação não formal para adolescentes a autora afirma que apesar dos diversos nomes, a necessidade é de um novo educador que seja portador de conhecimentos específicos que possam atrair esse público, o qual possui em sua trajetória de vida várias rupturas e perdas de vínculos com adultos e instituições e que vê naquela experiência uma nova possibilidade de reconstrução de vínculos e de socialização.

Ah, então, como aconteceu, a gente acabava aprendendo, aprender em grupo, eu acho que a gente acabava dividindo muitas coisas legais, como tinha várias, vários gêneros de pessoas e tipos, nossas diferenças e a gente construía uma coisa só. Era muito legal, a gente participava de idéias diferentes e acabava cada uma tendo suas idéias e onde que a gente conquistou muita amizade com outros adolescentes também que a gente nem conhecia, que foi muito legal. (Entrevista com Vitória, jovem participante do Projeto EESCCA, p. 3 da transcrição)

Colaborando com o debate sobre o educador, Laura Maria Cunha (2001) referindo-se a um projeto destinado às crianças em situação de rua, ressalta que na relação educador – educando, o educador é um facilitador que se coloca à disposição do outro em função do que o outro busca em termos de conhecimento. Ocorre um processo de construção de conhecimento em que não existe o certo ou o errado, mas possibilidades de

desenvolvimento de cada um a partir da troca de saberes e do respeito. Ainda de acordo com Cunha (2001), os educadores são mediadores entre o educando e a aquisição do conhecimento. Consoante a essa perspectiva, a análise feita no artigo “A valorização da diferenciação sociocultural como fator de integração de estudantes em situação de risco: discussão de uma experiência concreta – o Projeto Sol de Paulínia (SP)” (SIMSON, TEIXEIRA, CHISTE e GONÇALVES, 2001), afirma que os educadores devem partir da realidade, dos interesses e desejos dos educandos para com eles problematizar, refletir, ampliar seus conhecimentos.

A minha concepção de educação, eu entendo que o ato de educar é você ser uma ponte, um instrumento, o educador é um instrumento, uma ponte entre algo, algum conhecimento que precisa ser lido de um outro jeito. O educador ele é esse meio. (Entrevista com Jana, educadora, p. 6 da transcrição)

Concepção de educação... Acho que a educação ela não tem uma forma, ela não tem cartilha, ela tem vivência, acho que ela tem experiência, acho que ela tem conteúdo pra ser trabalhado socialmente, politicamente, coletivamente. (...) E a forma que eu entendo de educação é trabalhar a partir da pessoa, não a partir do que eu acho que tem que trabalhar. (Entrevista com Newton, educador, p. 5 da transcrição)

Percebe-se pelas entrevistas que os profissionais do Projeto EESCCA possuíam concepções semelhantes às apresentadas acerca do papel e do perfil do educador. Destacam-se dois dos referenciais teóricos muito utilizados pelos profissionais do Projeto EESCCA, Maria Stela Graciani e Paulo Freire. A leitura de seus textos embasava suas discussões, planejamento e formas de atuação.

A outra coisa é que Paulo Freire é muito humano e muito amoroso. É buscar mais a questão dos sentimentos. Acho que a humildade é a principal virtude pra gente pensar nas outras virtudes. Enfim, se a gente não tem humildade, qualquer outra virtude que a gente tem é falsa. Uma frase que eu achei muito bonita diz que “um homem virtuoso sem humildade, é como um homem que veste um hábito pra esconder um corpo deformado”. (Entrevista com Fabiano, educador, p. 9 da transcrição)

Graciani (2001), inspirada em Paulo Freire, aponta para uma educação social na qual se conquista o afeto do público para que este deseje permanecer no processo educativo. Neste processo, estabelece-se uma relação de confiança, respeito e dignidade e essa relação pedagógica possibilita a construção individual e coletiva do conhecimento, despertando as potencialidades intrínsecas de emancipação de cada sujeito.

Fundamental alguém que reconheça o saber do outro, que reconheça a opinião do outro, que reconheça a história do outro, isso pra mim é fundamental. Tem que ser um profissional que escute, não pode ser um profissional que só ache que tenha a falar. O educador muito mais tem que escutar do que falar. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 9 da transcrição)

Para Graciani (2001), a educação social caracteriza-se pela flexibilidade e liberdade pedagógica, conduzidas por uma intencionalidade, pelo respeito às singularidades e valorização da cultura popular.

A mesma autora afirma que o educador deve ter uma percepção aguçada que lhe possibilite apreender aquilo que os educandos não revelam e para saber quais são seus limites em relação a cada um. Deve ser aberto e flexível de maneira sincera, deve agir com autoridade, sem autoritarismo, possuir espírito democrático e de justiça, sem

permissividade, saber compreender, ser criativo, crítico, saber lidar com conflitos individuais e coletivos, ter disponibilidade para o aprendizado, à retificação e à releitura do processo educativo. Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire (1987) afirma que o educador que se propõe a esse trabalho não pode pensar em horários rigidamente fixados ou conteúdos estabelecidos. O educador deve ser capaz de realizar a revisão de valores, conceitos e ideologias e ter clareza de sua intenção para atuar como elemento facilitador no processo de conscientização e libertação. Freire defende uma pedagogia que não queira converter o outro, que não sobreponha seus valores, crenças e fazeres aos dos outros, mas que seja uma pedagogia do crescimento, da emancipação e da transformação, engajada na luta social.

Mas o educador social ele está em ambientes diferente da sala e uma abordagem horizontal, com temas não predefinidos, numa concepção Paulo Freireana mesmo, daquele que se coloca ao lado do educando mesmo, num processo de ação-reflexão-ação, onde você através daquilo que o educando te traz, você com ele vai refletir aquilo. Então a educação social tem essa intenção de ser um instrumento de reflexão praquela adolescente, praquela adulto que tá no processo educativo, no sentido de ser realmente um instrumento de reflexão daquela situação, das circunstancias vividas, da questão social. Normalmente o educador tá ligado a uma ideologia libertária, que questiona o binômio opressão-oprimido, sensibilizados pela questão, como já disse a metodologia do Paulo Freire, a educação social como forma possível de você tentar fazer, a pessoa que tá dentro do grupo esse sentimento de mudança. De uma forma leal, estritamente horizontal. Você se coloca de uma forma bastante horizontal no sentido dessa construção contínua, conjunta, onde um aprende com o outro. (Entrevista com Junior, educador, p. 5 da transcrição)

Richard Sennet (2004) busca compreender como é possível uma relação de respeito entre desiguais. Sua reflexão pode contribuir na compreensão de quem são os educadores e como essas pessoas se colocam

diante desse papel. Um dos pontos de sua discussão é a relação entre respeito e caráter. Sennet (2004) nos leva a refletir sobre o que motiva um sujeito a olhar para o outro e a olhar realidades muitas vezes distantes da sua e buscar interferir nela.

O que temos em nós, então, que reage àqueles que não conhecemos pessoalmente? (...) Os sociólogos C. Wright Mills e Hans Gerth respondem que isso é uma questão de caráter em vez de personalidade (...). Para eles, 'caráter' significa a comunicação de uma pessoa com os outros por meio de 'instrumentos sociais' compartilhados – os análogos sociais dos textos musicais são as leis, os rituais, a mídia, os códigos de crença religiosa, as doutrinas políticas. (...) Quando interpretam bem estes 'instrumentos sociais', as pessoas se relacionam com estranhos, envolvem-se emocionalmente em eventos interpessoais, engajam-se com instituições. (...) É esta capacidade de se envolver com o mundo maior que define o caráter de uma pessoa; segundo Gerth e Mills, o caráter pode ser considerado o lado relacional da personalidade. (SENNET, 2004, p. 70-71)

A partir das entrevistas tomamos conhecimento de alguns dos motivos que levaram os profissionais do Projeto a se engajarem e continuarem no trabalho social. Dentre eles, o senso de indignação em relação a como o mundo está organizado, às injustiças e desigualdades aparece como um dos principais.

Mas essa questão da exclusão, de quem não tem acesso, sempre mexeu muito comigo, a questão da injustiça na realidade, a questão que mais me pega é a injustiça. Tanto é que, olha, eu tinha uns 13 anos, tendo aula de religião, quem dava a aula era um padre e um dia esse padre deu um tapa na cabeça da menina que tava do meu lado! Eu tinha 13 anos, na hora eu levantei fiquei brava com o padre, fiquei indignada e falei, "você não pode fazer isso!" Ele me mandou pra diretoria, eu e ela. Aí foi impulsivo né. Então eu falo, às vezes eu lembro disso e desde lá eu tenho essa questão com a indignação, com a violência, com a injustiça, então acho que tem alguma coisa também que é da minha natureza, não é só social, formal... (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 17 da transcrição)

M: o que te motiva a estar nesse trabalho, no trabalho social?

D: Acho que é o ser humano, acho que é essa coisa de trabalhar com o ser humano e de estar a cada dia aprendendo mais, a cada vez você se decepciona, mas daí você se orgulha e você, essa coisa desse movimento, essa coisa que não é estagnada, que não é parada, a toda hora você tá se superando, se surpreendendo, acho que é isso que me motiva. O contato, essa coisa de tá próximo, de tá junto, isso me motiva. (Entrevista com Daniela, assistente social, p. 5 da transcrição)

E aí quando eu comecei a fazer o curso de pedagogia eu tive a felicidade de conhecer Paulo Freire, na educação não formal, e aí no primeiro semestre que eu comecei a ler a pedagogia do oprimido eu me identifiquei de cara com aquele livro, eu falei “meu, eu vivi tudo isso.” [...] E aí eu já comecei a me identificar como educador, professor como educador, pra mim a idéia de professor é educador. Aí já no primeiro semestre eu já me identifiquei e quero ser professor, é isso que eu quero ser, educador. Aí eu sempre fiz no formato de educação não formal. Sempre busquei pesquisar educação não formal na faculdade e sempre relatei com cultura. Fiquei muito em volta dessas duas mesmo, pra mim é o que é a revolução. (Entrevista com Newton, educador, p. 3 e 4 da transcrição)

Bom, eu hoje to com 34 anos. Eu saí de casa, na verdade eu assumi, eu falo de assumi foi pra mim mesmo, não pra sociedade ou pra família, eu me assumi pra mim mesmo aos 16 anos. Sou travesti e aí aos 18 anos eu saí de casa, fiz programa por um bom período da minha vida. [...] E só fui me dar conta de algumas coisas depois dos 25, nos 25 eu meio que, olhar pra vida... 2001, eu acho, conheci o Identidade, tô até hoje no Identidade, que trabalha com prevenção, cidadania, direitos humanos. [...] Entrei na militância nacional, comecei a destacar na militância, na parte de encontros, seminários, no começo eu participava como mera participante e com o tempo eu comecei a participar debatendo, participando das mesas, fazendo apresentações. [...] Mais no caso com travestis, desde o começo eu sempre trabalhei com isso especificamente. Lógico que tem aí os intervalos um projeto pra outro... Anteriormente eu já trabalhei prótese dentária, trabalhei em uma loja de espetinho, trabalhava na administração, então é bem misturado, bem diverso mesmo. Aí em 2003 eu entrei na parte mais social e aí acabou acho que me complicando um pouco porque daí eu não conseguia fazer mais nada, nem mais voltar pro programa e nem procurar emprego em algo muito formal. (Entrevista com Jana, educadora, p. 1 da transcrição)

M: o que te motiva a estar nessa área?

V: Desigualdade social, acho que isso é o que mais me motiva. Me incomoda muito a injustiça que as pessoas vivem. Essa desigualdade desenfreada que a gente vive, os valores muito deturpados. Acho que a gente vive num momento em que a gente é muito aquilo que a gente tem e não aquilo que a gente é, isso me

incomoda muito, essa sociedade extremamente capitalista onde a gente é o tempo todo levado e induzido a consumir, a ter... E aí isso gera cada vez mais uma desigualdade social muito grande, então pessoas que têm muito e pessoas que não têm nada e as pessoas que não têm nada elas sentem a necessidade de ter porque só assim elas podem ser alguma coisa na vida. (Entrevista com Gisele, educadora, p. 7 da transcrição)

Ainda que com esse envolvimento, Sennet (2004) afirma que

A desigualdade pode gerar inquietação e a inquietação gera um desejo de se relacionar; porém a relação em si é de um tipo tácito, calado, reservado. Essa cadeia emocional de eventos complica o preceito de “mostrar respeito” por alguém em posição inferior na escala social ou econômica. [...] Por esses motivos, sentir respeito, pode não levar a demonstrar respeito”. (SENNET, 2004, p. 38)

O autor nos aponta as dificuldades de se cruzar efetivamente a barreira das desigualdades, no sentido de uma relação verdadeira e de confiança.

Levou muito tempo, e custou uma grande dose de confiança, para que profissionais bem preparados e trabalhadores não qualificados dialogassem livremente. O bonito e o feio não se falam com facilidade sobre seus corpos [...]. (SENNET, 2004, p. 38)

Isso pode ser ilustrado por uma situação relatada em uma entrevista:

Eu fico pensando quando eu acompanhei a T. na Unicamp, que é tão difícil se aproximar dela, a gente esperando a consulta, ela lá com a amiga dela, quando eu vou no banheiro e volto ela num super papo com um senhor. Cara, que passou?? E de repente, ela vai falar comigo no ônibus depois, que o senhor disse que ela podia tá grávida. Ou seja, ela tinha colocado, que nem pra mim, que to ali, educadora há um ano, achando que, tentando de todos os jeitos criar uma relação mais aberta, de poder pensar as coisas, “to aí pra você contar pra mim”, ela não tinha colocado. E pro senhor estranho que acabou de conhecer ela já tinha falado de coisas que demorou meses pra gente se falar. [...] Porque o que se supõe é que é possível ter confiança com uma educadora, que é mulher, que tem uma idade mais próxima, pra conversar disso, com outra adolescente,

provavelmente seria isso, mas com ela não foi isso. (Entrevista com Ângela, arte-educadora, p. 5 da transcrição)

Talvez possamos afirmar que a educação popular aparece como uma forma de se superar essas desigualdades em direção a uma relação mais igualitária e verdadeira.

A idéia de educação que a gente sempre tentou colocar em prática é a educação de Paulo Freire, a educação popular, de ser essa relação que passa pelo diálogo, de ouvir o outro. Acho que a gente tinha até um certo conflito, muitas vezes acho que eu peguei algumas discussões assim, até que ponto você coloca o que você pensa pro educando? De ter esse conflito, ah será que eu coloco ou será que ao colocar o que eu to pensando eu to acabando por induzir ou manipular o outro? Mas a concepção que a gente procurava direcionar era Freireana, ainda que eu acho que justamente pelo fato da gente não saber se a gente se coloca ou não, em outros momentos a gente acabava se colocando e anulando o outro, de ter momentos de não conseguir ser de uma maneira de fato dialógica, pensando que assim, claro que o meu lugar enquanto educador é diferente do lugar enquanto educando, só que existe uma igualdade de potência ali e se eu não me colocar num lugar de igualdade não vai ser possível de fato ter uma relação de fato que seja verdadeira, que seja transparente, que seja afetuosa até. Vai ser algo artificial, algo desigual, acho que essa era uma preocupação se não de todos, da maioria, de como ouvir o adolescente, de como colocar o que se tava pensando, como pensar junto, acho que essa sempre foi uma preocupação, pelo menos dos educadores era de todos. (Entrevista com Ângela, arte-educadora, p. 15 da transcrição)

Sennet (2004) aponta o quanto os discursos muitas vezes podem ser considerados ofensivos àqueles a que se dirigem. Como o educador se coloca vai favorecer ou impedir uma relação de respeito. Ao se colocar como um modelo de verdade a ser seguida ou impondo aquilo que acredita ser o certo para a vida do outro, o educador se coloca em uma posição superior e não estará promovendo o reconhecimento do sujeito, ele fala *pelo* outro, o que aparece como uma preocupação para a equipe:

[...] discutimos o quanto a gente realmente aceita o outro e o quanto a gente não predetermina o que é participação e já exclui formas diversas de participação dos jovens, fazendo juízos de valor que acabam por excluir o adolescente e não integrá-lo. Falamos que para fazer nosso trabalho, precisamos ter esse olhar diferenciado e acolher o adolescente, independente de sua forma de ser e participar no mundo, para aí sim iniciar uma construção conjunta. (Diário de campo, 23 de abril de 2009)

M: o que é atendimento e o que é acompanhamento?

N: Tem pessoas que usa o termo atendimento porque ele vem da idéia de atenção. Eu particularmente, aí eu vou me apoiar no que eu acredito, que volto a falar, eu vou trabalhar o sujeito e vou trabalhar o fenômeno. Se eu to trabalhando o sujeito não é atendido, é um sujeito, são relações, é vínculos e a partir desses criar os conhecimentos, valores, de sociedade e de coletivo. [...] O que que eu sou? Sou profissional, sou educador e aí eu tenho que por um nome pra ele e esse nome é atendido? Tá, ele é atendido por este projeto. Não sei, será que isso não seria estigmatizar? É complicado, porque, que nome que daria? Eu prefiro pensar que eu não to fazendo um atendimento, eu to reproduzindo educação. E não é usar uma palavra atendimento pra problematizar todo um trabalho, mas se eu falo que sou educação não formal, que eu faço uma educação popular, se eu chego numa população e falo que ela é atendida, ela não vai gostar. Como eu posso amenizar essa relação? É tudo que eu me apoio. (Entrevista Newton, educador, p. 6)

A reflexão contínua contribui para que a prática seja mais coerente com o discurso. Como afirma Paulo Freire (1996) “a prática docente crítica, implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 38).

Tem que ser uma pessoa reflexiva, que se proponha a escutar e refletir junto com o outro sobre o que ele ta falando né, tem muito educador que acha que ta aí pra dar conselhos, “ah você deveria fazer isso”. [...] É esse o trabalho que o educador tem que fazer, ajudar ele a encontrar o caminho dele, não falar pra ele qual é o caminho dele, é bem diferente.

Fundamentalmente, eu acho respeitar o outro, é respeitar o ser humano, acho que dá pra falar que pra mim é quase a base de tudo, quando eu respeito o outro eu escuto o que ele fala, eu tento entender a história dele. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 10 da transcrição)

A partir da educação popular o Projeto EESCCA tinha como norte a construção de relações mais verdadeiras e nas quais fosse possível a reciprocidade entre os sujeitos envolvidos, e assim, o respeito mútuo.

A educação popular traz que você tem que se colocar de uma forma verdadeira. E aí por consequência os seus valores e tudo aquilo que você acredita vai aparecer de alguma forma. O que eu acho importante é que nesse processo, nessa relação, nesse diálogo, nessa troca, você se coloque não como superior, mas como mais uma possibilidade. Pra que quando a outra pessoa, enfim, tiver numa outra situação ela veja você como outra possibilidade, não como a verdade, como o certo, o correto. (Entrevista com Fabiano, educador, p. 5 da transcrição)

A aposta se dava na construção do vínculo como possibilidade de efetivação de uma relação de confiança, na qual os silêncios gerados pela desigualdade poderiam ser superados.

Então a gente tem uma flexibilidade, uma paciência, uma tolerância, mas é preciso pontuar isso. E não simplesmente falar o que agrada, não tocar no problema. É também muito importante a gente estar sensível ao problema, a gente ser verdadeiro pra falar as coisas que a gente tá pensando. Lógico que é fundamental ter cuidado, pra não agredir, pra não machucar, pra não rotular. Mas falar abertamente. Um exemplo claro é às vezes quando um adolescente chega e está visivelmente alterado, muito possivelmente pelo uso de drogas, você não tem certeza, então você vai e pergunta pra ele, “e aí, você usou droga hoje, você tá bem, o que tá acontecendo?” Pra pessoa, é importante ele perceber que é uma relação verdadeira, que ele tá sendo visto e que você tá sendo sincero, tá sendo honesto com ele. Eu acho que muitas vezes a gente consegue ter essa abertura, essa liberdade pra tocar nos assuntos que são importantes. A gente tem um ambiente gostoso, de convivência, de brincadeiras, de diversão. A gente é procurado pra discutir coisas que são pessoais, que são íntimas, para pedidos de ajuda. Pra discutir coisas que pra eles são íntimas, são pessoais. E pra mim isso é um reflexo de que tá rolando uma relação legal. É possível se aproximar desse ideal aí de educador. (Entrevista com Fabiano, educador, p. 19 da transcrição)

O vínculo, primordial nesse processo educativo, é algo conquistado a partir da presença. Como afirma Walter Oliveira (2004):

Camaradagem, diálogo, identificação, solidariedade, compromisso existencial e postura pedagógica são processados na construção da presença e do vínculo. (...) É pela presença, pelo vínculo, que o educador constrói seu trabalho, que se dirige obrigatoriamente tanto ao outro como a si mesmo, que admite a transformação interior, que faz da educação social um instrumento poderoso para a reflexão social. (p.188)

O afeto também aparece como importante elemento na relação entre educador e educando. Essa forma de se relacionar e de se posicionar junto ao outro parece possibilitar o reconhecimento do outro, contribuindo no desenvolvimento do respeito próprio dos(as) jovens:

Pra mim esse é o processo da educação popular, você ter a afetividade e você transportar isso pras pessoas porque falta muito isso no mundo, as pessoas sentem falta de se sentirem queridas, de se sentirem amadas, de terem afeto e aí eu acho que dentro do processo de educação pra mim é essencial ter afetividade e ter um vínculo com aquele adolescente. Aí eu sinto que os educadores eles tinham bastante essa proximidade e eu acho que era legal até porque cada dupla era referência de alguns adolescentes e eu acho que era muito engraçado porque, acho que coincidentemente ou não, mas nada pra mim é coincidência, os adolescentes que eram referência da dupla tinham muito mais a ver realmente com aquelas pessoas. [...] E a gente fazia o referenciamento pensando muito no perfil de cada adolescente e acho que isso já mostra um grande diferencial dessa equipe porque a gente olhava especificamente pro adolescente [...] Então acho que isso era muito bacana essa coisa do referenciamento dos adolescentes pra cada dupla, os vínculos que a gente estabeleceu com os adolescentes que eram vínculos bem fortes. Eu sentia que os adolescentes eles procuravam muito os educadores deles pra falarem, tinha-se uma liberdade grande dos adolescentes com os educadores. (Entrevista com Gisele, educadora, p. 10 da transcrição)

Os educadores sociais entendiam que a partir do vínculo é possível desenvolver uma parceria com o jovem, um processo de troca e de

aprendizagem mútua, provocando reflexão sobre sua situação e a busca por estratégias para sua superação a partir do reconhecimento de seu potencial e da consciência crítica da realidade social.

Mas aí trabalhar isso com aqueles que são o foco do trabalho, pra que eles assumam isso. Uma palavra fundamental aí, trabalhar o empoderamento. A gente tava lendo há pouco tempo atrás o significado dessa palavra pra Paulo Freire eu acho maravilhoso, acho que eu nem vou conseguir repetir aqui o que significa isso, tem a ver com forma geral com assumir a responsabilidade pela sua vida, se perceber autor da sua vida, aquele que define seu caminho. É ele tomar consciência das coisas e levar isso pro cotidiano pra que ele reflita as coisas e que haja de uma forma diferente, que ele busque coisas diferentes. É mais do que isso. Empoderamento no sentido de tomar pra si o seu caminho, assumir pra si a responsabilidade pelo seu caminho. E aí o trabalho do educador é estimular as reflexões, estimular a tomada de consciência, estimular na reflexão entre a coerência do que ele acredita e as coisas que ele faz, a maneira como ele age, a maneira como ele ta inserido no mundo. (Entrevista com Fabiano, educador, p. 6 da transcrição)

3.6. O que falam as⁷⁷ jovens?

O MUNDO É UM MOINHO⁷⁸

Cartola

Ainda é cedo amor

Mal começaste a conhecer a vida

Já anuncias a hora de partida

Sem saber mesmo o rumo que iras tomar

Preste atenção querida

Embora eu saiba que estás resolvida

Em cada esquina cai um pouco tua vida

Em pouco tempo não serás mais o que és

Ouçá-me bem amor

Preste atenção o mundo é um moinho

Vai triturar teus sonhos, tão mesquinho.

Vai reduzir as ilusões à pó

⁷⁷ Utilizarei o gênero feminino ao me referir às e aos jovens entrevistados. Das oito entrevistas, seis foram realizadas com meninas (Juliana, Luana, Kelly, Priscila, Patrícia e Maria) uma com menino (Ally) e uma com uma travesti (Vitória). Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios conforme explicado no *Capítulo 1* deste trabalho.

⁷⁸ *O mundo é um moinho*. Música de autoria de Angenor de Oliveira, mais conhecido como Cartola (1908-1980).

*Preste atenção querida
Em cada amor tu herdarás só o cinismo
Quando notares estás à beira do abismo
Abismo que cavastes com teus pés*

Quais são os sentidos que as jovens participantes do Projeto EESCCA atribuem a esse espaço? Como vêem essas práticas e como percebem a si e aos profissionais dentro do projeto? A proposta educativa do projeto vem de encontro aos seus anseios? Essas foram algumas das questões que nortearam a realização das entrevistas com oito jovens participantes do Projeto EESCCA.

Algumas dessas jovens chegaram ao Projeto por meio de encaminhamento de outras instituições e serviços públicos, outras começaram a freqüentar o Projeto após terem freqüentado outros projetos do próprio CEDAP e outras ainda vieram chamadas por amigas que já freqüentavam o Projeto:

Mônica: E como que você chegou no projeto?

Luana: Foi a Juliana que me levou.

M: O que ela falava, por que você foi?

L: Ela falava que era legal, que tinha como você se divertir, porque eu só ficava dentro de casa né, aí ela falou pra eu ir junto com ela, e eu fui. (Entrevista Luana, p. 1 da transcrição)

Mônica: E como você chegou no projeto?

Priscila: Através da minha psicóloga.

M: Explica mais um pouquinho disso.

P: É que eu passava na Andréia que era do CRAS do Flamboyant [bairro de Campinas] e aí ela começou a ir atrás de alguns projetos e aí ela conseguiu o do CEDAP. Aí ela me encaminhou pro CEDAP. (Entrevista Priscila, p. 1 da transcrição)

Ally: Olha, foi pelo Centro Comunitário aqui do bairro mesmo que falou do CEDAP. Aí foi, depois foi indo, indo, então to até agora. Então foi pelo Centro Comunitário mesmo que eu conheci o projeto mesmo, o CEDAP e depois o Projeto EESCCA. (Entrevista Ally, p. 1 da transcrição)

O Projeto EESCCA era compreendido como:

Vitória: Então, esse projeto é bom pra acompanhar os adolescentes que acabam não tendo tanto apoio sobre algumas decisões que tem que ser feitas. Então acaba ampliando mais os horizontes, as mentes, que os adolescentes acabam se fechando com as famílias, então é bom ter esses lugares pra ter um acompanhamento de outras pessoas, entendeu? Que possam acabar ajudando mais, porque é mais fácil o adolescente se abrir com uma pessoa que tá ali com ele, que não seja da família, porque o acompanhamento acaba sendo mais aceitável pros outros adolescentes, porque uma pessoa de fora é sempre bom tá acompanhando e pro adolescente ter outra opinião mais concretizada. (Entrevista Vitória, p. 1 da transcrição)

Maria: Ah era muito importante, que eles me ensinavam bastante coisa sobre artesanato, essas coisas e sobre, eles falavam bastante assuntos que em casa eu não sabia, minha mãe não explicava, vários assuntos que eu precisava saber, eles ensinavam. (Entrevista Maria, p. 1 da transcrição)

Juliana: Ah, gostava bastante de ir, agora eu já não vou mais. Sei lá, a gente faz bastante amizade, conhece mais gente, desenvolve mais, sabendo conversar, ah não sei, gostei bastante do projeto... agora não vou mais... (Entrevista Juliana, p. 1 da transcrição)

Patrícia: Um pouquinho de tudo. Pra mim é um pouquinho de tudo, porque eu gosto de ta indo lá, é bom que a gente aprende também, a gente não vai lá só pra fazer uma atividade, a gente aprende bastante. (Entrevista Patrícia, p. 1 da transcrição)

Priscila: Na verdade, o projeto pra mim, assim, acho que ele ajuda bastante. Não só jovens, mas também adolescentes, através de alguns cursos. Também assim, através do projeto eu tenho alcançado algumas coisas na minha vida que... também através do projeto eu já montei uma rede com adolescentes e jovens⁷⁹ e através dele eu to conseguindo montar alguns caminhos pra minha vida. Só! (Entrevista Priscila, p. 1 da transcrição)

A partir dessas falas destacamos alguns elementos significativos em relação ao espaço do Projeto e que estão em consonância com a proposta

⁷⁹ A jovem se refere à Rede de Adolescentes de Campinas que teve início com a articulação entre algumas instituições e os adolescentes e jovens que participavam de seus projetos do município em 2009. Em 2010, essa Rede realizou um Encontro Municipal de Adolescentes (EMA), que reuniu aproximadamente setenta adolescentes e jovens de Campinas e região, para discutir questões como sexualidade, violência e políticas públicas.

da educação não formal: os conhecimentos possibilitados; a escuta dos jovens; a construção de uma rede de apoio; a promoção da participação. Destaca-se ainda a importância da socialização nesses espaços para os jovens. Uma das respostas mais recorrentes às perguntas “Por que você vai ao Projeto” e “O que mais gosta do Projeto” diz respeito às relações que se desenvolvem nesse espaço, as amizades que são feitas.

Priscila: O que eu mais gosto no CEDAP quando eu vou é pra encontrar como pessoal. Tipo, encontrar os amigos, conversar... (entrevista Priscila, p. 2 da transcrição)

Juliana: Ah que gostava bastante de ir, agora eu já não vou mais. Sei lá, a gente faz bastante amizade, conhece mais gente, desenvolve mais, sabendo conversar. (entrevista Juliana, p. 1 da transcrição)

Vitória: O que eu mais gostava? Era lidar com pessoas ali dentro. O que eu mais gostava, aprender, saber lidar com pessoas ali dentro... (entrevista Vitória, p. 2 da transcrição)

Esse aspecto era considerado essencial e assim, a participação de poucos jovens era visto como um dos aspectos negativos do Projeto:

Ally: Ai, eu num acho graça, pra falar a verdade. Eu falei isso lá no CEDAP mesmo. Porque eu não acho graça, porque não frequenta muitos adolescentes, então é chato chegar lá, chega lá só tem três, num tem ânimo. (entrevista Ally, p. 1 da transcrição)

Priscila: Se eu pudesse colocar algo a mais eu colocaria no projeto, hum, vamos supor algumas oficinas diferentes, algumas oficinas que não tem ainda, que ainda não foi feito e tentaria levar mais adolescentes e mais jovens pra dentro do projeto, porque na verdade assim, é um número bom de pessoas, mas eu acho que, seria legal se ele aumentasse um pouquinho, se fosse, vamos se dizer, por enquanto a gente, é, vamos supor, um grupo ne, um grupo já é tipo um número maior de pessoas, então eu acho que eu levaria mais adolescentes e jovens. (Entrevista, p. 7 da transcrição)

Algumas pesquisas têm apontado a importância da socialização para os jovens que participam de projetos sociais e também como um aspecto

relevante em outros espaços, como a escola ou as redes de comunicação via internet⁸⁰. A partir dos relatos, podemos pensar nessas interações como importantes para o processo de desenvolvimento pessoal dos sujeitos. Algumas jovens relataram que a sua participação no Projeto contribuiu em sua maneira de se relacionar com outras pessoas, como expresso na fala de Maria:

Maria: Eu lembro da vez que eu entrei que eu era toda tímida, todo mundo falando comigo e eu quieta, depois teve uma vez que até a educadora falou “nossa, Maria você tá tão participativa, você era tão tímida, tão acanhada” e eu lembro que ela falou isso pra mim, que eu comecei a participar, a me soltar, a fazer atividade, aí eu lembro.

Mônica: E você acha que foi no Projeto que você desenvolveu isso?

Maria: É, eu era bem tímida e eu comecei a me soltar.

Mônica: E isso você acha que mudou só lá ou em outros lugares também?

Maria: Em outros lugares também, porque antes eu ficava só olhando, não conversava e agora eu converso, falo com as pessoas, mesmo sem conhecer, pra fazer amizade.

Mônica: Por que isso se deu?

Maria: Ah, porque lá eles conversam bastante assim, falam com as pessoas, aí eu comecei a conversar também. (Entrevista Maria, p. 3 da transcrição)

Uma das características da educação não formal é a flexibilidade com que suas atividades podem e devem ser desenvolvidas e a liberdade em relação aos conteúdos, sendo estes adaptados ao público a que se dirige, aos seus contextos e realidades específicos (SIMSON, PARK e FERNANDES, 2001). Desse modo, buscava-se elencar temas de interesse do grupo e desenvolver diversas atividades. As entrevistas trazem um pouco de como as jovens percebiam isso no Projeto:

⁸⁰ GARBIN, Elisabete Maria. Conectados por um Fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola, in MEC. *Juventude e Escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Novembro/2009.

Juliana: Ah fazia artesanato, de vez em quando a gente ia visitar outras ONGs em outros bairros... era legal, tinha passeio, a gente fazia bastante coisa, fazia festa... aprendia bastante. (Entrevista, p. 1 da transcrição)

Patrícia: olha, praticamente de tudo, entre artesanato, aula de sexologia que lá tem, um pouco de tudo. Agora também eu to tentando me encaixar no maracatu. (Entrevista Patrícia, p. 1 da transcrição)

Kelly: Ah, eu desenho, eu chego, primeiro eu chego lá e vejo como tá meu dia. Às vezes eu to triste, eu faço um desenho triste, todo preto, às vezes eu to feliz faço um coração, às vezes eu to mais ou menos, eu faço de branco, às vezes eu to com cabeça vazia eu não escrevo nada e fico mexendo no meu MSN, no meu Orkut, faço alguma pesquisa. É... desenho... esses dias eu fui lá, eles desenharam meu corpo eu recortei. Faço colagem, faço desenho, danço, pulo, muitas coisas faço lá. (Entrevista Kelly, p. 2 da transcrição)

Ally: É umas coisas que você não quer saber. No Projeto passa aqueles filmes, passa uns filmes antigos que nós mesmo adolescentes, nós já adulto não quer ver. É o que eu falei, coloca um outro filme que vai passar, vai ter discussão, vai ter sexualidade, vai ter outro tema que vai cair no foco do tema do CEDAP. (Entrevista, p. 1 da transcrição)

Vitória: Então, eu participava de eventos, congressos, pra defender a causa das travestis adolescentes e no projeto a gente aprendia a lidar mesmo com a sexualidade, com a arte-educação, e aprender a lidar com as pessoas porque a gente acabava conhecendo pessoas diferentes e lidar com elas. (Entrevista, p. 2 da transcrição)

Mônica: Você lembra de alguma atividade que você gostou muito?

Maria: Foi uma que a gente fez uma propaganda sobre prevenções de gravidez, que a gente fez tipo um vídeo... Que tinha um monte de prevenção pra mulher não engravidar, tinha o Diu, camisinha feminina, masculina, aí cada grupo tinha que fazer um vídeo sobre aquilo. Aí a gente fez, explicando sobre o que a gente achava que era.

Mônica: E como foi o vídeo de vocês?

Maria: A gente fez sobre o Diu. Foi muito legal.

Mônica: Você já conhecia esse método?

Maria: Não. A gente também ensinou a colocar camisinha masculina, a feminina também. (Entrevista Maria, p. 2 da transcrição)

Priscila: Então, tem algumas atividades do projeto que é, temos aula de sexualidade, temos um trabalho também que é com a arte, a gente faz vários trabalhos com arte, artesanato, enfim, tudo que tem a ver com arte eles dão pra gente. [...] também adoro ver filme quando eles passam algum filme que é direto com o projeto. [...] Que

nem a gente às vezes passa algum filme que tem a ver com a aula de sexualidade, que a gente tá discutindo no dia, da sexualidade. E tem alguns filmes que fala mais mesmo sobre a vida, tipo, de adolescentes e jovens que, os filmes são diretos assim que fala sobre prostituição, fala sobre drogas, então esses são alguns filmes que a gente assiste. (Entrevista, p. 2 da transcrição)

A temática da sexualidade se mostra recorrente nas falas das jovens como tema de interesse a ser aprendido e compartilhado. Uma das jovens relata a discussão realizada a partir do filme *Preciosa*⁸¹, que retrata a vida de uma adolescente que vivencia inúmeras violências, entre elas o abuso sexual pelo pai:

Priscila: Ah, a discussão entre nós mesmo foi assim, a gente discutiu mais que na verdade aquilo não tá só em filme, que a gente também tem isso na nossa volta, que isso na verdade é real. Então a gente discutiu mais sobre isso, a gente se colocou no lugar delas pra saber como que seria, como que a gente ia reagir, se na hora a gente tinha alguma coisa pra tá fazendo, então a gente mais se pôs no lugar dela mesmo pra ver como seria a reação e ver o que a gente poderia estar fazendo. Foi isso. (Entrevista, p. 2 da transcrição)

Outro aspecto destacado nas entrevistas é o conflito presente naquele cotidiano. O não cumprimento de regras, a falta de respeito e as ofensas aparecem como significativos na sua ocorrência. Boa parte dos conflitos era resolvida e não persistia como grandes questões para os grupos. Entretanto, foram expressos sentimentos presentes em relação a acontecimentos passados no Projeto. Algumas falas refletem as diferentes posições em relação aos conflitos:

Mônica: E como era o grupo? Como se dava a convivência?

⁸¹ *Preciosa – uma história de esperança*, 2009 (EUA). Direção: Lee Daniels. Drama – 110 minutos.

Luana: Ah não era muito unido não, que havia mais briga do que tudo... que tinha umas pessoas que era muito.. que gostava de fazer as coisas, não era as coisas que a pessoas queria, aí a pessoas não queria, aí começava briga... ah não era muito unido. (Entrevista Luana, p. 2 da transcrição)

Juliana: Lá dentro a gente sempre organizava o grupo pra combinar as coisas que a gente ia fazer, lá dentro mesmo, das atividades que a gente ia escolher. Sempre primeiro dava aquela briga, “ah eu quero isso”, “não quero aquilo”, mas sempre acabava num acordo, sempre acabava num só, fazia o acordo. (Entrevista Juliana, p. 3 da transcrição)

Ally: Ia começar o curso de maquiagem também, fui muito animado, fui também comprar as coisas, mas chegou num ponto que sumiu tudo, furtaram, roubaram, perderam, não sei, sumiu tudo, quando eu voltei de viagem não tinha mais nada, isso foi um desânimo já sabe? Da parte deles, porque acho que não foi adolescente, eu não sei se foi adolescente ou funcionário, eu não sei quem foi, que é difícil julgar sabe? Mas essa parte foi bem chata. (Entrevista Ally, p. 2 da transcrição)

Agora muita briga no CEDAP com ele [adolescente], as meninas, pelo modo dele, como fala, não tomar banho, as meninas reclamavam, ele ficava bravo, dava muita briga. Eu acho que não era o L. o foco de tudo isso, se ele num ia as meninas brigavam. Eu achava que as meninas brigavam por pouca coisa, “aí não tem isso”, sabe? “Aí fazer aquilo”. Elas queriam fazer o que ela queria. Até eu às vezes brigava lá, mas eu entendia. Mas aí você começa a parar, não dá vontade de ir, onde você vai tem briga, chega lá um não quer fazê, outro com cara emburrada, foi o que aconteceu lá. (Entrevista Ally, p. 4 da transcrição)

Kelly: É legal, é legal, pelo menos do tempo que eu to indo lá nunca teve nenhuma briga, a gente se dá super bem, quando acontece alguma coisa a gente resolve... . E não acontece briga, a gente se dá super bem, a gente conversa, a gente ri, a gente, às vezes chega umas meninas que não tá bem, elas liga o rádio lá, fica escutando o rádio, desenhando né, mas é bom lá, pelo menos das vezes que eu vou, das vezes que eu vou nunca teve nenhuma desavença, pelo menos que eu sei né. Muito bom lá. A gente distrai a cabeça lá. (Entrevista Kelly, p. 4 da transcrição)

A partir disso, podemos perceber como as jovens viam o estabelecimento das regras e limites para a convivência com o grupo e o como os profissionais trabalhavam essas questões no dia-a-dia. A omissão da equipe em relação a alguma situação do grupo era vista de forma negativa, assim como a resolução de um conflito sem a participação de

todos e se valorizava as situações em que as jovens se sentiam parte de um processo desenvolvido a partir do respeito e da escuta.

Priscila: Às vezes a gente faz algumas coisas ou a gente fala e a gente não tem noção muito do que tá falando e aí quando vem a bronca, quando eles [educadores] vêm conversar tal, aí é através disso que a gente começa a ver que não é bem assim, que dá pra lidar de outra forma, eu acho melhor quando tem esses conflitinhos, essas coisa, uma conversa que é o que sempre tem, eu acho que assim as coisas se resolvem. Mas é até bom mesmo, eu acho que as broncas, as coisas têm que existir sim, que tá ajudando a gente também de alguma forma né, que não adianta também só vir com palavrinhas, assim tipo né, tipo de carinho, de passando a mão não. As broncas têm que existir de algum jeito ou de outro e também se a gente só acostumar com as coisinhas boas, com as conversas boas, com os agradinhos, acho que a gente vai ficar mal acostumado e não é bem assim. (Entrevista Priscila, p. 4 da transcrição)

Mônica: E como se dava a construção das regras no grupo?

Maria: A gente falava como que a gente pode fazer a organização, aí as pessoas davam dicas e a gente ia marcando e se organizavam entre o grupo assim por votação, a gente falava hoje tal pessoa limpa e tal pessoa faz, pra gente organizar. (Entrevista Maria, p. 2 da transcrição)

Mônica: Com essa questão que você falou um pouquinho atrás, dos conflitos, como era essa relação dos adolescentes com os educadores? Como você via isso?

Maria: Ah eles eram muito pacientes porque apesar da gente querer brigar tudo, se eles dessem uma atividade e a gente não gostava, eles trocavam, faziam de tudo pra gente ficar bem lá. (Entrevista Maria, p. 2 da transcrição)

Juliana: Ah com os educadores a gente também já conversou bastante né, porque desses negócios de sumir, que eles tinha que cuidar mais né, ficar mais de olho. Tipo assim, sumiu? Vamos cada um olhar na sua bolsa né, cada um olhar, vai que caiu? Não, eles [educadores] num, nem ligava, nem nada, ficava triste ainda se ficava comentando “ah alguém catou”, eles achavam que tava acusando os educadores, mas não era isso. Era alguém dali né, mas ninguém sabe quem era, podia ser qualquer pessoa. (Entrevista Juliana, p. 4 da transcrição)

A: Ah, é aquela coisa... Briga ninguém resolve, não dá pra resolver ne, falava para, brigava, dá suspensão pra você, não sei que lá. Eu acho que, não tinha nada ver dar suspensão, é uma ONG não uma escola. Eu já falei isso, dar suspensão, gente, pra pessoa não vir aqui, ficar três, quatro dias sem vir é pior pra ela, isso começou a ficar chato. Suspenderam o L., ele ficou um bom tempo sem ir, ele

gostava porque amizade ne. Aí começava a briga na porta. O mesmo aconteceu com a K., sabe, deu suspensão pra ela. Isso é chato. Acho que não tem que dar suspensão, ficar 15 dias sem vir aqui, a cabeça da pessoa muda, tudo que aprendeu lá ela não vai querer mais, vai perder o ânimo de tudo. (Entrevista Ally, p. 4 da transcrição)

Nesse sentido, podemos perceber que o profissional do Projeto EESCCA é visto como um exemplo, como uma referência. E, portanto, a coerência ou incoerência entre discurso e prática são percebidas pelas jovens e apontadas, como na seguinte fala:

Ally: Trabalham com adolescentes, não pode se sentir, sabe? Que tem adolescente que não tem o que você tem, tem vontade de ter. [...] A Priscila chamou ela [profissional do Projeto EESCCA], e eu sou muito de olhar, sou de olhar, eu ouço muito bem! E ela fez uma cara feia quando fechou a porta. E eu já achei chato isso, que ela não deveria fazer, se ela não quer falar com a menina, não ia! Não fazer cara feia quando fechou a porta. Eu achei chato isso dela. E por se “achar” também sabe. Às vezes assim. Igual, eu vou ser humilde, meu sonho é ter uma boa roupa, uma boa coisa, mas tem meninas que não, sabe, que vão num lugar que não pode, sabe? E fica falando, comentado “que vou numa festa”, “depois foi naquilo”, sabe? [...] Acho que tinha que falar longe pra ninguém ouvir. Que às vezes eu chego brincando, eu falo que comprei isso e comprei aquilo e depois eu penso assim, “nossa, elas têm vontade e eu fico falando que eu comprei isso”. Já é chato. Que eu mesmo, quando eu não trabalhava eu tinha vontade, eu ia no shopping, eu via as pessoas com roupas, as pessoas comer ou ver as pessoas falar assim “ai hoje vamos no rodízio”. Qual que é a vontade, não ter dinheiro e não ir. Hoje eu trabalho, hoje eu vou, hoje eu vou no shopping e compro, saio com sacolas, feliz. O que eu não podia hoje eu faço, graças a deus. Que é ruim você ouvir as pessoas falar e você assim, “que vontade”... Dá um pouco de inveja, não que seja uma inveja ruim, sabe, mas “ai também queria...” (Entrevista Ally, p. 3 da transcrição)

Ao mesmo tempo, as jovens apontam uma visão positiva sobre sua relação com os educadores do Projeto e sobre como viam sua participação nesse espaço, afirmando ser um espaço de escuta e no qual era possível se posicionar, se expressar:

Mônica: E você se sentia parte daquele espaço, acha que tinha espaço pra você? Como era isso?

Juliana: Se sentia bastante. Ah não sei, porque tipo, se um não aceitava aquela coisa ali, eu acho que não teria, não ia avante o projeto. Então eu acho que ajudou bastante a minha participação, porque sempre tinha o voto. Acho que era isso, porque acho que se eu não tivesse lá acho que ia ficar faltando uma pessoa ne.

M: Então você acha que você era ouvida, você conseguia falar o que você queria?

J: Era, acho que sim, era ouvida. Falar conseguia, falava, soltava a voz, soltava o verbo. (Entrevista Juliana, p. 4 da transcrição)

Mônica: Como era sua relação com os educadores?

Vitória: Era como uma família, pra mim era como uma família. Era bem recebida, sempre fui bem recebida. Tive um acompanhamento com os educadores muito legal, em especial Janaína, Fabiano, que foram a fundo e num desistiram de mim nunca. Às vezes a gente se esquecia da gente mesmo e eles tavam sempre ali pra marcar fir...meza na gente. (Entrevista Vitória, p. 2 da transcrição)

Vitória: Sim, sim, eu me senti parte do projeto. E, sim, que foi ali que eu pude contribuir muito é com as minhas experiências pra passar pros outros adolescentes que tavam ali, a minha transvivência né, que é meu jeito de ser travesti adolescente, mas travesti, e foi isso que eu me senti parte ali dentro.

M: E como você percebia que você fazia parte?

V: Porque não era pelo que eu era que ali eu fui discriminada, eu fui aceita pela minha opção sexual e via que do mesmo jeito eu sempre fui acolhida como os outros adolescentes, eu fui bem tratada, então pra mim, eu sentia uma família ali dentro. (Entrevista Vitória, p. 4 da transcrição)

Mônica: E a relação com os educadores, como era?

Maria: Era legal porque eles orientavam a gente sobre as coisas, conversavam, quando a gente queria conversar eles conversavam normal com a gente. (Entrevista Maria, p. 2 da transcrição)

Mônica: Qual era a sua participação no projeto? Você acha que você tinha espaço no projeto, que você podia falar?

Maria: Tinha, tudo que, assim, minhas opiniões eu falava, mesmo errado eles escutavam, sobre assuntos sempre pediam as opiniões da gente e a gente falava. (Entrevista Maria, p. 3 da transcrição)

Mônica: e como se dá essa relação com os educadores?

Kelly: [...] Todos dali eu gosto também, porque eles tratam eu bem, sempre que eu chego lá eles abrem o portão pra mim numa boa, nunca me trataram mal. Então minha relação com eles é ótima, é dez! Então eu adoro eles também, não tenho o que falar deles, o que eu preciso se tiver no alcance deles, se não tiver eles alcançam pra mim e é legal eles lá, muito bom. (Entrevista Kelly, p. 3 da transcrição)

O Projeto EESCCA é entendido com a função de ajudar os jovens, como um espaço para passar o tempo, pensar em coisas diferentes, que ajuda a “tirar da rua” e também como espaço de convivência. As respostas sobre o que o Projeto era para eles, ou seja, o sentido que tinha para cada um, vão ao encontro com o que pensavam a respeito da função ou papel do Projeto, como se pode ver em algumas falas:

Mônica: Por que você acha que o projeto existe, qual a importância do projeto?

Priscila: Nossa, pegou pesado! Nossa, ajuda aí!

M: Qual você acha que é o papel do projeto, por que ele existe, é importante, não é...

P: Eu acho que o papel do Projeto é ajudar alguns adolescentes e jovens, alguns, não sei se é correto dizer, meio em situações de risco... eu acho que o papel dele é tá ajudando jovens e adolescentes, ah não sei, não sei se vô tá falando certo, a seguir algum caminho... (Entrevista Priscila, p. 1 da transcrição)

Priscila: Eu participo, não sei se é correto falar isso não, mas eu pegava o projeto como uma fuga... Na verdade, quando eu comecei a participar do projeto, quando na verdade eu fui encaminhada pro CEDAP... foi quando eu tava passando por algumas coisas e eu percebi que eu precisava ocupar minha mente, ocupar meu tempo com algumas coisas e eu acho que eu só ia ocupar meu tempo mesmo, com tipo, adoro pintar, adoro escrever, adoro tá no meio de pessoas novas, adolescentes, jovens novos assim, da minha idade e eu acho que quando eu fui encaminhada pro CEDAP foi até que um local, acho que era aquele mesmo que era pra mim ter caído assim, porque através dele assim, eu consegui superar algumas coisas e eu na verdade fazia o projeto como uma fuga na vida e pra fugir de algumas coisas aqui fora... (Entrevista Priscila, p. 5 da transcrição)

Juliana: Ah eu acho que existe pra ajudar as pessoas, pra não ficar muito na rua, naquele dia você sabe que você vai ter que tá ali, naquele lugar. Ah, sei lá, pra você fazer mais amizade, ter alguém pra conversar, mais à vontade. (Entrevista Juliana, p. 1 da transcrição)

Juliana: Ah eu gostava de ir lá, porque distraía minha cabeça, eu ficava ali, eu nem pensava aqui fora, vixi! Era legal ali, bagunçava um pouquinho também... curtia, ia encontrar com os amigos ali, conversar como é que foi o final de semana, era legal ali, eu gostava... (Entrevista Juliana, p. 4 da transcrição)

Ally: Eu acho que quando tinha era pra tirar adolescentes da rua, sabe, ter o que fazer, como fala? Sair da escola e ficava o dia em casa, ia lá pro CEDAP aprender. Acho que era isso sabe, tirar da rua o adolescente, tirar o adolescente das droga sabe? A cabeça ia

ficar, como fala, assim né, não to em nenhum lugar, to na rua, vou fazer coisas que nem deus imagina. (Entrevista Ally, p. 5 da transcrição)

Ally: Ah, olha, eu aprendi muita coisa, por causa, sobre as DSTs, que nós tem que saber, homossexuais tem que saber e se prevenir né, isso foi ótimo. Hoje eu sei que deve usar camisinha, que deve ser correto, drogas também, até hoje eu nunca usei, nunca bebi até hoje. Então esse foi um ponto pra mim, que hoje eu passo, até no serviço eu falo. Faz isso com segurança. Isso foi um ponto bom pra mim, até hoje eu levo. (Entrevista Ally, p. 6 da transcrição)

Kelly: Ah, eu acho que existe pra ajudar os adolescentes, pra ajudar as mães, porque tem muita mãe, igual minha mãe, minha mãe não teve paciência, mas têm mães também, assim, eu entendo ela que ela não teve o amor pra ela poder dá o amor também né, mas é uma ONG que ajuda as mães sabe? Corre atrás de psicólogo, porque tem situação no CEDAP que a mãe chega a ponto de falar “eu não agüento mais meu filho” e vocês dá um jeito de arrumar um psicólogo pra mãe saber lidar com o filho entendeu? Vocês fazem as atividades pra ele se entreter e não ficar na rua, pra ele se entreter no computador e não ficar computando na cabeça coisas ruins, vocês só computam coisa boa. Então pra mim acho que o CEDAP é assim sabe, acho que veio pra ajudar a gente. Eu acho que o CEDAP é assim sabe, eu acho que eles tão aqui pra dar força pro que der e vier sabe, primeiramente deus no coração que vocês tem sabe, de ajudar as pessoa, de ter a humildade que muitas pessoas não tem porque no mundo que nós vivemos é difícil encontra alguém que ama outra pessoa, mas vocês pelo fato de vocês conhecer a pessoa por muito pouco tempo pra vocês parece que é muito tempo, vocês se apegam muito rápido nas pessoas e pega um amor muito grande, eu acho isso muito bonito no CEDAP e sempre vou achar. (Entrevista Kelly, p. 2 da transcrição)

C: Porque eu achava interessante, é muito interessante, é um projeto igual eu falei, eu nunca participei de um projeto assim, então pra mim é uma novidade, entendeu? Eu nunca tive essa oportunidade de receber um abraço tão grande igual eu recebi do CEDAP. Então eu gostei muito do CEDAP porque o CEDAP acolhe o adolescente, o adolescente não tem espaço na cabeça pra entra coisa ruim, pra entrar, igual falam “cabeça vazia, oficina do diabo”, então essa oficina não existe, existe oficina de desenho na cabeça da pessoa, então a pessoa se desenvolve, a pessoa que tiver algum problema desenvolve a cabeça né, porque o CEDAP é muito bom. (Entrevista Kelly, p. 5 da transcrição)

Maria: Ah, pra abrigar as pessoas, pra ajudar, conversar, orientar as pessoas que... Ajudar a tirar das ruas, as pessoas que tão com as drogas, eles ajudam. (Entrevista Maria, p. 1 da transcrição)

Maria: Ah porque eu achava legal ir lá, conversar sobre o que minha mãe não falava em casa e de tarde eu não fazia nada, aí eu ia lá, me divertia, melhor do que ficar em casa sem fazer nada. Aí eu ia. (Entrevista Maria, p. 3 da transcrição)

Vitória: Pra construir. Ele [Projeto EESCCA] existe muito pra construir um modo de pensar, de outros adolescentes, às vezes os

educadores aprendiam cada vez, às vezes ensinando aprendiam cada vez mais com os outros adolescentes. E construía, era uma construção de educadores para adolescentes e adolescentes para educadores. Ali só existia porá construir muitas coisas boas. (Entrevista Vitória, p. 3 da transcrição)

Mônica: Por que você participava do projeto?

Vitória: Então, eu participava do projeto porque...mais pra isso mesmo, pra ter um acompanhamento, porque eu podia defender a minha causa e situação do que eu passava. Porque por não ter muita experiência com a vida eu acabei sofrendo algumas questões da vida como exploração e onde o CEDAP deu apoio em todos esses sentidos pra mim, principalmente a Jana que tinha uma experiência mais forte sobre a minha questão de ser, e foi onde que abriu minha mente pra que eu não precisava disso e eu acabei viver mais a vida. Mas gostava de tá ali, porque era muito melhor do que ta numa esquina e aprontando e fazendo coisas que num tinha nada pra construir. Então o CEDAP ajudava a construir muita coisa, entendeu, na minha vida. (Entrevista Vitória, p. 1 da transcrição)

Ao que parece o Projeto era compreendido pelas jovens a partir também de suas contradições. Ainda que com esses conflitos e divergências, as jovens apresentam esse espaço e as possibilidades geradas a partir dele como significativos para suas vidas.

Mônica: Você acha que o projeto refletiu na sua vida ou na da sua família de alguma forma?

Juliana: Refletiu bastante. Porque antes de eu conhecer o projeto eu... toda vez que eu ia pra cidade era só Centro, Centro, Centro. Aí depois eu conheci, aí eu ia lá, minha mãe também conheceu, a gente comentava mais, até na rua aqui com as amigas, “ô tem o projeto tal, vamos lá participar”, “coloca seu nome lá, vamos lá”. Passava o tempo, levava meu filho pra brincar lá também com o pessoal. A gente organizava bastante coisa, tipo festinha que ia ter, a gente já combinava antes, ia ajudar. Era legal.

Mônica: Teve algum momento mais marcante nesse tempo na tua vida ou no projeto?

Juliana: Teve. Porque assim quando eu comecei a frequentar o projeto aconteceu uns negócios, eu fui pra FEBEM né. Aí os educadores que me ajudou né. Ajudou nesse período que eu tava lá. Não fiquei muito tempo também, mas ajudou bastante, foi muito marcante. O projeto, a participação que eu tive lá, aí eles me ajudaram bastante nesse momento e eu agradeço. (Entrevista Juliana, p. 5 da transcrição)

Ally: Ai, adorei viajar de avião, adorei conhecer Florianópolis, foi a grande oportunidade que eu tive, amei mesmo, quero voltar.

Mônica: Conta como foi a viagem, pra que foi?

Ally: foi da ABMP [Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos de Infância e Juventude]. [...] Então foi ótimo, saímos de Campinas, pegamos avião, chegamo lá, tudo certinho, tavam esperando nós, a van levou. Assim, fechou, ai, não é resort não, um hotel muito chique, um hotel que fechou só pra nós, adolescentes, cada um em um quarto, era eu e a Vitória num quarto sabe? E era assim tudo fechado só pra nós, ninguém tinha acesso. E eu que nunca tive oportunidade de ir e tinha vontade, eu fui. Então assim, foi maravilhoso. Conheci história de cada adolescente, porque na hora que eu cheguei lá vi os adolescentes, nós julga a adolescência, nós julga a pessoa, quando nós ouve a história de cada um, nossa é muito diferente! Você até chora, você fala assim, “nossa eu nunca passei por isso, a pessoa passou”. Essa parte eu gostei muito mesmo, que foi a viagem. (Entrevista Ally, p. 4 da transcrição)

Mônica: você acha que o projeto, o CEDAP, influenciou na sua vida ou na da sua família de alguma forma?

Kelly: Influenciou porque, antes de eu conhecer o CEDAP eu não era assim, eu era uma menina triste, uma menina que só queria saber de droga, droga, droga. Depois que eu conheci lá não, eu fiquei mais feliz, eu gostava de ir, eu comecei a se alimentar mais, eu comecei a gostar mais da minha vida. Minha vida antigamente era amarga começou a ficar doce. Minha mãe também era muito ignorante, depois que ela começou a passar no CEDAP ela viu que era uma ONG boa, ela começou a mudar, [...] Ai Consegui levar minha irmã também pra lá e se deus quiser mais pra frente se minhas irmãs tiverem mais grande também vão, entendeu? Então eu gostei muito de lá por causa disso. Eles formou uma família, a família minha que tava, uma barreira que minha família que se juntou, então essa barreira foi o CEDAP com a minha família que juntou junto. [...] depois que eu conheci lá tudo se modificou, mudou muito a minha vida, porque lá eles influenciam a gente a estudar, lá eles influenciam a gente a fazer curso [...]. (Entrevista Kelly, p. 6 da transcrição)

Vitória: [...] eu fui no congresso da ABMP, fui no Congresso Mundial Contra Explorações Sexuais de Crianças e Adolescentes. E eu pude conhecer muita gente, trocar muitas experiências que acabou ampliando mais o meu modo de passar experiências também, porque conforme você vai lidando com pessoas diferentes, você tem que aprender a transmitir suas idéias de maneiras diferentes também. (Entrevista Vitória, p. 2 da transcrição)

Vitória: Então, o que mais me marcou mesmo foi os Congressos porque tava levando o nome da ONG e tava falando sobre o projeto pra outras ONGs, outros Estados, e isso era muito bom pra mostrar que o CEDAP tava ali na ativa e tendo acompanhamento, pra mostra que a gente, que a gente tinha um acompanhamento, pra mostrar que a gente não era excluído por essa ONG. Então foi meio que, me marcou mais assim, foi poder levar a história do CEDAP pra outros projetos, outras participações e o meu modo de pensar, o que eu construí, tudo ali dentro. (Entrevista Vitória, p. 4 da transcrição)

A atenção às falas desses sujeitos vem a contribuir no desenvolvimento de metodologias e de concepções de educação efetivamente comprometidas com os sujeitos com quem trabalha e com uma forma de educação que não seja *para* o outro, mas que seja *com*, que possibilite uma construção conjunta e que lhes proporcione espaço de escuta e de ação.

Capítulo 4 - Algumas questões da educação social – o fazer em foco

Muitas vezes o cotidiano é pensado como esfera da repetição, na qual nada acontece, como lugar do indivíduo e não de um coletivo. Essa concepção (HELLER, *O Cotidiano e a História*, 1992) o coloca como lugar da ideologia, da alienação, da não possibilidade de ações contra-hegemônicas, em contraposição a uma esfera macro detentora de novas possibilidades e mudanças, na qual grandes grupos atuam a partir de um projeto coeso e determinado. Proponho que pensemos o cotidiano diferente, apoiados na afirmação de Maria Inês Petrucci Rosa de que “é no cotidiano, e na cultura, que a sociedade respira, transpira e se move” (2007, p.42). Se olharmos com atenção, veremos que nesse espaço ocorrem permanências, mas também fugas, rupturas e singularidades, micro ações nesse micro espaço que podem alterar a configuração de seu contexto e que só poderão ser apreendidos a partir de uma análise atenta e aberta. Aberta ao novo, às diferenças, à diversidade, ao aparentemente pequeno ou inexistente, ao dito e ao não dito.

Essa concepção nos ajuda a compreender os processos e a realidade social em sua complexidade. Buscamos uma ruptura com as certezas e verdades definitivas. O discurso científico hegemônico, racionalista, que prioriza o quantitativo em detrimento do qualitativo, é uma construção social em meio a relações de poder. A opção de construir outros discursos

e a partir de outros múltiplos discursos, implica em aceitar que existem vários caminhos e possibilidades de conhecimento. Implica em deixar a segurança das certezas e verdades pré-ditas. Machado Pais (2003) afirma que a ciência estruturalista produz explicações harmônicas e coesas e o faz ao reduzir, suprimir, amputar ou enquadrar a realidade. As premissas teóricas conduzem esse processo de forma a conformar a realidade a elas. Ele aponta que essa forma racionalista de ciência se desenvolve à distância e a parte de seu tema de estudo, alcançando apenas formas e superfícies. Desprezam o “vivido”, mas como explica Pais “é claro que, visto do peitoral de uma janela, à distância, o vivido parece já devidamente delimitado, contornado, assimilado ao concebível, identificado com uma forma conceptual.” (PAIS, 2003, p.108)

A partir dessas perspectivas, propomos uma discussão sobre quatro elementos referentes ao papel do educador social que se apresentaram temas recorrentes nas discussões do Projeto EESCCA e presentes em seu cotidiano. A primeira é o tema da sexualidade. Depois nos voltamos para o acompanhamento. Em seguida, uma breve discussão sobre a prática educativa como normatização ou resistência. E por fim, problematizaremos o limite e autoridade.

- **Sexualidade**

Mas pelo modo como a gente se relaciona acho que produz efeitos de relação com o corpo de muito objeto, que deve tirar muito da força da pessoa. Por isso, a vergonha de se expor, de se colocar, você fica como um resíduo da sociedade. E acho que pra quem vive isso deve ser muito difícil poder compartilhar isso com um

profissional que queira tá ali junto, porque, cara, é difícil você ter um diálogo. Eu fico pensando, pra essa pessoa compartilhar o que ela vive! São tantos rompimentos que se fez que eu imagino que essas pessoas devem pensar que é inacessível poder conversar com quem não viveu isso. E aí por conta disso acho que se tem um descrédito, um pessimismo de o que essa pessoa pode fazer por mim, acho que nada. Eu sinto um desnível gigantesco. Até porque parte desses rompimentos nem são por decisão pessoal, muitas vezes são acasos da vida que acometeram a pessoa, o pai que era abusador ou um irmão, ou uma situação que aconteceu de ser estuprada, tem muitas coisas que não foram escolhidas. Então não é só que você decide viver a partir de tudo que aconteceu com você, o que você decide fazer e bancar viver. Mas é também o que você viveu no seu campo de vivência, de relações, mais próximas, familiares, tudo o que vem junto, no seu histórico o que você tem pra dizer do teu pai, da tua mãe, do teu irmão, da tua tia. Na maioria das vezes, o que geralmente fica, pelo que é valorizado socialmente, não é apresentável. Há sempre um desvalor em relação ao que é socialmente valorizável. Então eu fico pensando o quanto que, a gente tem muito essa coisa, “ah isso eu não mereço”, “pelo que eu fiz”, “pelo tipo de vida que eu tenho”, “pela condição social que eu vivo, familiar”. O quanto que muitas vezes eu acho que se sente como não merecido outro tipo de vida, outras condições. Porque a gente tem muito essa coisa do natural. (Entrevista com Ângela, arte-educadora, p. 11 da transcrição)

A sexualidade é um dos temas recorrentes em parte da literatura sobre a exploração sexual. Entende-se ser ela um elemento fundamental a ser compreendido de maneira ampla, para além das relações sexuais, abarcando o corpo em relação a si mesmo e aos outros e sua articulação com o sensível, o prazer, o afeto. Esse tema deve ser trabalhado para que se efetivem ações de enfrentamento a essa violência e para o desenvolvimento de uma nova cultura que garanta os direitos sexuais do indivíduo, combatendo formas coercitivas do exercício da sexualidade.

Vivemos numa sociedade que naturaliza relações e situações de violência e muitas vezes culpabiliza aquele que as sofre. Mello e Francischini (2010) citam Faleiros (2004) em sua afirmação de que

A violação perpetrada pela violência sexual contra crianças e adolescentes, especialmente as inseridas no mercado do sexo, fere 'seus direitos à convivência familiar e comunitária protetoras e ao trabalho não explorado, digno, seguro, adequado à idade, não degradante, direitos esses garantidos no ECA'. (MELLO e FRANCISCHINI, 2010, p.154)

Libório (2004) problematiza que qualquer definição de abusador/explorador sexual e abusado/explorado sexual deve ser realizada de maneira cautelosa e com a escuta do adolescente, que muitas vezes pode consentir o ato sexual como direito que tem de exercer sua sexualidade. Entretanto, continua a autora,

Por outro lado, não devemos entender que o fato de a criança ou adolescente ter “consentido”, “instigado” ou “obtido gratificação sexual” no relacionamento sexual com outro indivíduo, descaracterize necessariamente essa interação como sendo exploração sexual. (LIBÓRIO, 2004, p. 39)

E questiona: “Será que a adolescente, na relação com o cliente, consegue ser um sujeito de seus desejos, ou ela representa um objeto dos desejos alheios, nessa relação?” (LIBÓRIO, 2004, p. 40)

Algumas falas descrevem como se dava, na visão dos profissionais do Projeto EESCCA, a relação das jovens em relação ao próprio corpo e a naturalização das relações de violência:

A grande maioria delas eu consigo identificar que tinha uma questão da exploração e quando eu comecei a trabalhar no CEDAP também eu sentia um pouco dessa dificuldade de que as pessoas achavam que exploração sexual era só meninas e se prostituíam por dinheiro e a exploração sexual ela tá infinitamente maior que isso. Então meninas que transavam em troca de droga, meninas que transavam em troca de comida, meninas que transavam em troca de favorzinho, de carona porque, existe uma desvalorização do próprio corpo. Então o corpo não diz nada, então assim, esse é um corpo que ele pode ser usado, que é um objeto de desejo e que aí eu

também posso ganhar coisas com esse corpo. Então uma auto-estima muito baixa. Então eu sentia elas com uma desvalorização do corpo delas. (Entrevista com Gisele, educadora, p. 12 da transcrição)

Você atende um perfil muito complexo, a gente tá falando de exploração sexual comercial, a gente tá falando de meninas e meninos que muitas vezes foram colocados pelos próprios pais nessa condição, a gente tá falando de adolescente que são, foram violados e são violados nos seus direitos, mas são violados no corpo, no seu jeito de ser, no seu direito de brincar, de estudar, em geral não são respeitados. É, eu acho que a questão falar de corpo aí pra mim é uma coisa muito forte e a gente pensar que são adolescentes que muitas vezes começaram a, entrando na adolescência, às vezes até antes, a estar nessa situação, de exploração sexual, então que relação que essa menina e esses meninos têm com o seu próprio corpo, seu corpo acaba sendo, que é o que a gente tem de mais íntimo, de mais privativo, pra eles não é, o corpo deles é o corpo dos outros, os outros fazem com o corpo deles o que eles quiserem. (Entrevista Valéria, coordenadora, p. 5 da transcrição)

Vicente Faleiros defende um paradigma de crítica cultural que “aliada à crítica da desigualdade, significa a crítica de um modo de viver a relação social e a relação sexual pela dominação, pela discriminação e pela exploração” (FALEIROS, 1998, p.5). O autor também aponta a necessidade de construção de uma cultura de afeto da criança e de proteção de seus direitos. Muitas vezes, o afeto é visto como ausente ou muito pouco desenvolvido na vida dos jovens:

M: A falta de afeto nas relações, você acha que vem de onde?
F: É complexo também. Mas acho que vem do tipo de vida e o tipo de sociedade, do tipo de valores que a gente cultua. E aí o ter, o comprar, a roupa, vai substituindo, vai apagando a questão do que eu sinto, do que eu penso, do que eu sonho, vai apagando, você acaba sendo levado pra uma forma de pensar massificada, menos afetiva. A gente acho que vive numa sociedade fria, materialista, individualista, consumista e por aí vai. E aí a questão amor, afeto, respeito, humildade, paixão, enfim, mesmo a tristeza ela não tem que ser valorizada, a tristeza, medo, angústia, elas ficam escondidas. E aí a gente só trabalha com o concreto, a gente esquece de sonhar, de se perceber. E aí a gente perde a conexão. (Entrevista com Fabiano, educador, p. 15 da transcrição)

Em consonância a estas perspectivas, Leal (s/data)⁸² afirma que a sexualidade violenta que se contrapõe a de direito deve ser alvo de discussão pública quando incorporada de forma hegemônica na sociedade e que o discurso da sexualidade está marcado pela historicidade repressiva e coercitiva, de controle do corpo e das idéias. A autora defende a compreensão da sexualidade como processo emancipatório que requer uma construção política da sociedade rumo a um projeto de direito e liberdade.

○ **O acompanhamento**

Eu acho que acompanhamento é um trabalho fundamental do projeto. Eu entendo que acompanhamento é quando o adolescente ou uma criança que circula pelo espaço e frequenta o projeto e traz uma demanda pro profissional, então ele quer ir pra uma consulta médica, ele quer ir numa escola e ele tá sentindo dificuldade pra ir nesses espaços e aí ele faz uma demanda com um profissional pra fazer um acompanhamento com esse adolescente, acompanhar ele num lugar pra que esse adolescente de certa forma e possa estar nesse lugar, que é o direito dele, e a partir desses acompanhamentos que você começa a trabalhar, esses espaços de direitos, é fundamental. Acho que o acompanhamento é onde rola mesmo, o vínculo. (Entrevista com Newton, educador, p. 6 da transcrição)

O acompanhamento é o estar junto com o jovem em diversas situações, atividades e espaços. Pode ter o sentido de quem acompanha o jovem, ou seja, quem está como sua referência dentro do Projeto, no entanto, o acompanhamento que se pretende refletir nesse momento é um “estar junto qualificado”.

⁸² LEAL, M. L. P. *Tráfico de crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial: uma questão de globalização de direitos e de emancipação da sexualidade.*

Algumas das formas como os profissionais definiam o acompanhamento estão expressas a seguir:

Agora acompanhamento o que eu entendo é no sentido de acompanhar, de estarmos próximos, o mais próximo possível e acho que a gente tentou fazer também, não deu muito conta porque talvez o tempo era pouco, a gente trabalhava seis horas, pra acompanhar o adolescente era mais complicado. Porque acompanhar não vejo só no sentido de você levar o adolescente de uma rua até outra, fazer o acompanhamento, no sentido de andar junto só pra levar até um outro serviço, mas acho que acompanhar no sentido de conseguir acompanhar o crescimento, a mudança desse adolescente. (Entrevista Jana, educadora, p. 5 da transcrição)

O acompanhamento é o estar junto no dia-a-dia, pro que precisar. E muitas vezes o acompanhamento pode surgir até através de uma demanda de um atendimento. Mas eu acredito que o acompanhamento é o acompanhar, é o estar junto, estar junto. Que seja pra ir no médico ou pra ir na padaria comprar pão. Acho que a partir desse acompanhamento você vai criando um vínculo, um aproximação, aproximação do adolescente e da rotina desse adolescente, da vida desse adolescente. (Entrevista Daniela, assistente social, p. 6 da transcrição)

Enfim, o acompanhamento se dá de várias formas. Ele é diferente dependendo da demanda. No nosso caso a gente tinha muito acompanhamento pro serviço de saúde, DST/AIDS, que a gente tinha uma parceria já com o programa municipal DST/AIDS, a gente tinha acompanhamento dentro da rede de atendimento da criança e adolescente pra oficinas que era oferecida. Alguns acompanhamentos pra tirar documentos, pra pronto socorro às vezes. (Entrevista Cesar, educador, p. 2 da transcrição)

Os educadores sociais são os que vão junto com os jovens caso haja necessidade ou a partir de um pedido, solicitar e buscar documentos, marcar uma consulta médica, fazer um passeio pelo centro da cidade, em um local cultural ou de lazer, a uma audiência da Justiça, tomar um sorvete. Esses momentos em que se divide a longa caminhada, o sol forte, cansaço, risadas com os acontecimentos nos percursos, ônibus lotados são momentos em que se desenvolvem laços de confiança e de afeto entre educador e educando. São marcados pela espontaneidade e pela quebra da

formalidade do processo educativo demarcada pela instituição. Geram aberturas ao outro e ao diálogo.

Paulo Freire (1996) nos leva a refletir sobre o “estar junto” quando afirma que

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como um problema e não como inexorabilidade. (p. 76)

Nesses momentos é fundamental ao educador o respeito aos saberes do educando, o se colocar também como sujeito da aprendizagem e principalmente, a escuta, pois, como afirma Paulo Freire “é escutando que aprendemos a falar com eles” e

escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1996, p.113).

Sendo a presença junto ao jovem parte importante da metodologia do trabalho, o educador deve ser flexível e criativo, uma vez que se depara constantemente com situações novas, não planejadas.

O educador ele tem que ter flexibilidade, ele não pode ser uma pessoa enrijecida, ele tem que ter flexibilidade porque as situações que se apresentam primeiro, uma é diferente da outra, se eu me enrijeço, eu não vou ter flexibilidade pra lidar com o outro, pra lidar com uma nova situação, pra lidar com uma nova idéia, eu tenho que planejar, tenho que fazer uma série de coisas, mas eu tenho que ter flexibilidade. (Entrevista Valéria, coordenadora, p. 10 da transcrição)

Dessa forma pode-se estar mais próximo, unindo a esse trabalho os demais momentos em que se está com os educando, em outras atividades, de atingir um dos principais objetivos da educação social que é “promover consciência e esclarecer para si mesmos e para os jovens os assuntos (temas) importantes que devem ser examinados no processo de educação” (OLIVEIRA, 2004, p. 178).

O estar junto também aparece como reconhecer o outro em sua importância. E ao ser reconhecido o sujeito pode passar a se reconhecer e a se valorizar mais como ser humano sujeito de direitos.

Tá junto, tá acompanhando. O adolescente saber que o educador quer o melhor pra ele e pro adolescente isso é um estímulo muitas vezes, é aquilo que faz muitas vezes ele querer algo melhor pra ele. Nas situações que a gente enfrenta são muito comuns os casos onde a pessoa tá sem esperança, tá triste, tá num processo de desistência de si mesmo e aí ela se culpa e aí ela se boicota, e aí ela se violenta. E às vezes a gente encara isso como um pedido de socorro, a gente encara isso como birra, enfim, não importa o motivo, o que importa é que ela busca parece, entre aspas, se machucar, ela busca situações onde ela se coloca em risco, ela busca situações onde ela se machuca. E aí quando ela percebe que tem alguém que se preocupa com ela, tem alguém que acha ela importante, tem alguém que gostaria que ela tivesse uma vida melhor, que quando ela se machuca ela sabe que tem alguém que vai sentir isso, que vai achar que não é legal, que faz mal. O educador é alguém que vai ficar chateado com isso. Isso pode ser um peso também, mas eu acho que é um elemento pro adolescente importante. Então alguém se importa comigo. Então ele acaba refletindo um pouco mais sobre o cuidado com ele mesmo. De repente ele começa a se preocupar com ele. Ele cuida também dele. Não é um processo que deve parar aí. Porque o adolescente e qualquer pessoa têm que fazer isso a partir daquilo que ela acha que é importante pra ela, do que ela acredita pra ela. Mas acho que ela emprestar do educador essa preocupação, ela emprestar esse olhar do educador e transformar ela, acho que é interessante. Ela não pode cuidar dela mesma por causa do educador, mas em algum momento ela pode cuidar dela mesma por causa de educador. Acho que é um passo pra depois ela cuidar dela mesma porque ela acredita que ela merece, que ela acha

que é melhor pra ela, enfim. Ela vai buscar outros motivos e aquilo que é pra ela cuidar dela mesma melhor, mas por causa dela mesma. (Entrevista Fabiano, educador, p. 7 da transcrição)

Nessa perspectiva, Graciane (2001) contribui ao afirmar que “é preciso colocar em prática uma relação pedagógica democrática aliada ao rigor científico, à seriedade, ao compromisso do trabalho e a uma didática capaz de resgatar a condução do educando como sujeito do conhecimento” (p. 210). Como ensina Paulo Freire, não há sujeito e objeto do processo educativo:

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (p. 23) (...) Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1996, p. 26)

○ **Normatização x Resistências**

Exige sim do profissional que ele saiba, tenha a disponibilidade pelo menos pra lidar com as suas expectativas, pra não colocar as suas expectativas no outro, você colocar as suas palavras na boca do outro. E ao mesmo tempo você ter a capacidade de produzir incômodos produtivos, que faça a pessoa refletir, querer, mas ao mesmo tempo você não querer fazer por ele, porque você corre muito o risco de querer fazer por ela. (Entrevista Ângela, arte-educadora, p. 9 da transcrição)

Em muitos momentos essa discussão esteve presente na equipe do Projeto EESCCA. As questões eram: estamos impondo nossos desejos aos educandos? Estamos escolhendo para eles? Estamos querendo conformá-los a um modelo, seja nosso ou a um padrão imposto socialmente?

Em determinada reunião de equipe uma educadora levantou essa temática dizendo que percebia que uma jovem estava se afastando cada vez mais e acreditava que o motivo poderia ser um movimento por parte do Projeto de se adiantar a essa jovem quase numa tentativa de convencê-la a fazer parte de certos espaços e a tomar certos caminhos na vida, os quais se acreditavam mais corretos e melhores para ela. A equipe suscitada por essa discussão percebeu que em vários momentos e também com outros jovens vinham se colocando a frente do educando e em nome de um padrão, do normal, da normatização. A escolarização formal foi um dos temas que deixou esse fato mais explícito, pois vinha muitas vezes quase que como uma exigência para os jovens, “vai, vamos pra escola”, “por que não está estudando? Vamos lá fazer matrícula”, “tem que estudar, senão o que vai fazer? Já é difícil com estudo, imagina sem”. Afirmações presentes no senso comum e de certa forma estigmatizadoras em relação àqueles que não estão integrados na escola formal.

Essa discussão levou a equipe e nesse momento não só a do Projeto EESCCA, mas também de outros profissionais e educadores sociais da ONG, a refletir sobre o quanto realmente se aceita o outro e o quanto não se predetermina o que é participação, excluindo formas diversas de participação juvenil a partir de juízos de valor que acabam por excluir o jovem e não integrá-lo.

Libório (2004), a partir do estudo de Treguear e Carro (1994)⁸³, aborda a violência institucional presente em muitos programas sociais

⁸³ TREGUEAR , Tatiana e CARRO, Carmen. *Niñas y adolescentes prostituidas: silencio social y violación de derechos*. San Jose, Costa Rica: UNICEF, 1997.

voltados ao atendimento de crianças que já tiveram seus direitos violados e que vivem em contextos de violência. A violência institucional é perpetrada por

Práticas diárias [nas quais] imperam modalidades de intervenção arcaicas, tais como: modelo clínico, esquema de encarceramento, horários e rotinas rígidas, conteúdos educacionais mecanicistas, uso de violência física e psicológica para conter comportamentos “inadequados” e descontextualização social das crianças e adolescentes atendidos. (LIBÓRIO, 2004, p. 31)

De acordo com a autora, essas práticas dificultam o estabelecimento de vínculo da criança com a instituição, gerando novos rompimentos na vida da mesma, que continua na situação em que vivia.

Pensando na palavra coerência eu me preocupo às vezes em alguns momentos sobre a educação popular, nossa perspectiva metodológica e a ação em si. Então eu acho que às vezes a gente não faz educação popular, às vezes eu acho que a gente se deixa levar muito pela, enfim, pela saúde mental, pela psicologia, enfim, por outros parâmetros e aí acho que atrapalha o trabalho, a gente perde a criticidade, a humildade, esse trabalho, mas que a gente sabe que é árduo. Só que eu acho que às vezes parece que a gente pega algo mais, a gente acha que tem alguma coisa errada com o trabalho, acha que tem alguma coisa errada com o adolescente e fica buscando formas e formas e formas. O que eu quero dizer? Que o adolescente ele tem o tempo dele de amadurecer, de refletir as coisas dele, de repente em algum dia mudar algum hábito, mudar alguma atitude, a partir de sementes, de idéias, de pequenas reflexões que a gente vai plantando. E acho que a gente fica angustiado porque é um trabalho bastante difícil, bastante complexo, bastante árduo, que envolve muita coisa e a gente se vê limitado na nossa ação, porque é uma ação limitada. Não tem como a gente interferir em todos os aspectos ou pelo menos de uma forma significativa nos principais, é muito difícil. Então acho que a gente fica em alguns momentos angustiado por não ver resultados e aí fica mudando a estratégia, mudando o método, entre aspas, buscando outras formas, sendo que eu acredito que a gente deveria envolver mais, se apoiar mais na educação popular e deixar as coisas seguirem seu caminho, seu tempo. (Entrevista Fabiano, educador, p. 3 e 4 da transcrição)

Esse relato pode ser relacionado com as reflexões sobre autonomia e respeito trazida por Sennet (2004). Tomando da psicologia, Sennet (2004) define a autonomia como a capacidade de tratar os outros de forma diferente de si e que esta distinção é o que confere autonomia aos outros e a si mesmo. O autor continua afirmando que a autonomia é pensada em geral como algo que nos separa dos outros, entretanto, na verdade ela possibilita a relação do eu com o outro e com o mundo, pois, é a partir do desenvolvimento da autonomia que o sujeito pode se envolver com os demais. Articulado autonomia com respeito, Sennet (2004) afirma que uma relação de respeito pressupõe outorgar autonomia aos outros e isso se daria a partir da compreensão do outro.

É esse ritmo de identificação e diferenciação que caracteriza o processo de autonomia, entre adultos como entre crianças, um processo que constantemente tem de ser renovado. Há outra consequência essencial: eu aceito que não posso compreender você. [...] O mesmo ocorre na educação ou na medicina: nós outorgamos autonomia a professores ou médicos quando aceitamos que eles sabem o que estão fazendo, mesmo que não compreendamos; a mesma autonomia deve ser outorgada ao aluno ou ao paciente, porque eles sabem coisas sobre aprender ou estar doentes que podem não ser compreendidas por quem ensina ou trata deles. Concebida dessa forma, a autonomia é uma receita poderosa para a igualdade. Em vez de uma igualdade de compreensão, uma igualdade transparente, autonomia significa aceitar no outro o que não entendemos, uma igualdade opaca. (SENNET, 2004, p. 145)

Em vários momentos a equipe se questionava sobre o como estava se colocando frente ao jovem, o quanto estava permitindo o desenvolvimento de sua autonomia. Uma das reflexões realizadas era o quanto o profissional estava projetando o seu desejo, a sua expectativa sobre o

educando e a partir disso acabava se decepcionando quando não se realizava.

Então essa reflexão tem que ser constante no papel do educador, o que eu to fazendo, por onde eu to indo, eu to construindo de fato ou eu to direcionando, eu to projetando e tudo o mais. Eu acho que é uma relação difícil, autocrítica é fundamental e até pra resolver algumas expectativas minhas, do educador, muitas vezes eu prefiro não enxergar determinadas coisas, às vezes você acha ah o adolescente concordou com alguma coisa, será que concordou mesmo? Às vezes é preferível acreditar e aí eu vou lá e matriculo ele na escola e aí eu me sinto desempenhando meu papel. É uma peça que a gente se prega às vezes, você quer que ele volte pra escola, aí você convence ele de que ele tem que ir pra escola e ele concorda. Agora lá no fundo você sabe, mas prefere não olhar pra isso, aí ele desiste da escola depois de um mês, aí você tem que ter maturidade pra olhar e avaliar isso, no fundo eu que queria que ele fosse pra escola. Então é a capacidade de a gente conseguir olhar o que eu to construindo junto ou to convencendo o outro. (Entrevista Valéria, coordenadora, p. 20 da transcrição)

Acho que todos nós enquanto educador a gente tem que repensar o tempo todo, com o que que a gente ta trabalhando, a gente ta trabalhando com a expectativa do adolescente ou a gente ta trabalhando com a nossa expectativa? Porque a gente coloca uma expectativa em relação ao trabalho, a gente coloca determinados desejos que a gente não sabe se é o desejo do outros, a expectativa do outro e aí a gente se frustra e aí a gente fala que o adolescente que não dá conta porque você coloca uma expectativa que não é expectativa dele. (Entrevista Gisele, educadora, p. 11 da transcrição)

Sennet (2004) problematiza a projeção no outro a partir do papel de um entrevistador:

Um entrevistador deve usar sua experiência para compreender os outros, em vez de ouvir os ecos da própria vida. Mais amplamente, o bom senso nos diz que, quando os outros são tratados como espelhos, eles não conciliam a realidade de sua própria existência; deve-se respeitar o fato elementar de que eles são diferentes. A lição parece ser: se você os respeita, não se projete neles. (SENNET, 2004, p. 61)

Nesse sentido, que postura assume o Projeto quando pensa em resultados de seu trabalho? A mesma postura do poder público que exige números sem se preocupar com o processo? Através dos relatos percebemos a valorização do cotidiano e das transformações que são possíveis nessa esfera:

Isso foi uma coisa que foi possível no projeto, você ver travestis, adolescentes meninas, meninos, de repente sendo possível desenvolver uma relação que vai pra, além disso, falar disso. Acho que essa foi uma das minhas maiores alegrias. [...] Porque acho que é de grãozinho mesmo que você vai construindo. (Entrevista Ângela, arte-educadora, p.2 da transcrição)

Pra mim tem uma coisa anterior que é o aprimoramento, é o desenvolvimento do ser humano. Então nesse sentido, o resultado pra mim tem que ser medido por aí. É um processo, isso é um processo, vai levar um, dois, três anos com cada adolescente. A partir desse processo, a partir dessa concepção, vou conseguir perceber os sucessos. Então é uma menina, por exemplo, que não lavava o cabelo, e ela começa a lavar o cabelo, isso pra mim é resultado. Uma menina que nem sabia que a escola existia e um dia ela pergunta como é a escola. Então são pequenos degraus que vão acontecendo ao longo da trajetória que vão ajudar a configurar um resultado grande lá na frente que é mudança da situação em que ela vive, mas essa mudança grande só vai acontecer se a gente tiver pequenas mudanças ao longo desse processo. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 23 da transcrição)

Os resultados que a gente alcança no dia-a-dia e que às vezes são resultados que nem são considerados resultados, eles passam às vezes tão despercebidos e tão insignificantes, mas que na verdade eu acho que é aí que a gente tá realmente, efetivamente conseguindo um processo de transformação daquele adolescente. Quando a gente tem uma adolescente que tem problemas com uso de droga e independente de ela parar ou não toda quarta-feira de manhã ela ia às 7 horas da manhã pra Unicamp. [...] Então ela já conseguia fazer uma reflexão em cima das atitudes que ela tinha. [...] A maioria das nossas meninas elas estavam indo no COAS, elas estavam fazendo exame de HIV, quando elas tinham qualquer suspeita de gravidez elas não esperavam três meses pra ir fazer o teste pra saber se tava grávida ou não, tinha uma suspeita elas já procuravam e já iam fazer o teste, a própria questão do uso dos anticoncepcionais isso aumentou bastante no projeto depois que a gente começou a trabalhar com elas a questão da sexualidade, do planejamento familiar, então elas começaram a usar mais, buscar mais os métodos anticoncepcionais, começaram a buscar mais informações. E pra meninas que não tavam nem aí, que nunca

tinham ido num ginecologista e a gente conseguir fazer com que elas tivessem pensando na prevenção isso já era um puta dum resultado. (Entrevista com Gisele, educadora, p. 12 da transcrição)

É importante que esse debate seja colocado em pauta em todo momento de reflexão a avaliação, proporcionando que os profissionais revejam suas práticas e posicionamentos em relação aos educando. Como afirma Nilson Dinis:

Confrontado entre essas duas demandas, o educador deve desde o início ter clareza de suas escolhas: uma prática educativa capturada por dispositivos de poder, caminhando para uma educação normativa ou, então, o investimento em novas formas desejantes de resistência, mas ao mesmo tempo tentando encontrar alternativas para o dilema normatização-integração. (DINIS, 2000, p. 1)

○ **Autoridade e Limite – dúvidas e reflexões teóricas**

Limites é fundamental, você tem que colocar limites, isso faz parte da educação, você falar o que pode e o que não pode, como que a criança vai aprender a se relacionar com o mundo. (Entrevista Valéria, coordenadora, p. 20 da transcrição)

“Como os educadores traçam a linha entre convivência e cumplicidade? Como o conceito de cumplicidade é experimentado nas situações da vida? Como os educadores aplicam esse conceito a questões práticas cotidianas e conversas com as crianças?” (OLIVEIRA, 2004, p. 185).

Qual o limite entre autoridade e autoritarismo? E entre liberdade e licenciosidade? Qual o papel de autoridade do educador? E com qual prática da liberdade ele trabalha? Qual o limite entre uma prática impositiva, domesticadora e uma que cultive a licenciosidade?

Paulo Freire (1996) afirma que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns

com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. (p. 41)

Nesse ponto, voltamos à reflexão sobre a construção da autonomia, esta que para Paulo Freire (1996) constitui “na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 107). Nesse processo, o educador pode participar estando junto, mas nunca impondo qual decisão o jovem deve tomar. “É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (FREIRE, 1996, p. 107).

Os educadores precisam refletir sobre os limites que devem ser colocados durante o processo educativo e reconhecidos como fundamentais para o desenvolvimento da autonomia. Segundo Paulo Freire (1996), sem esses a autoridade se converte em autoritarismo e a liberdade em licenciosidade não sendo possível uma educação crítica, democrática e emancipatória.

A esse respeito, podemos destacar a fala de um dos educadores ao responder a pergunta sobre em que momentos percebia incoerência entre a educação popular defendida pelo Projeto EESCCA e sua prática:

Principalmente no caso das ações em que a gente tenta prever o que é melhor pro adolescente. A gente fica conjecturando muito as possibilidades. Ah, não vou oferecer isso porque pode acontecer isso, depois pode acontecer isso. Ai não vou fazer isso, porque ele não ta preparado pra isso. Acho que a gente tem que ter essa reflexão, mas acho que ela avança muito. Acho que a gente tem que ter alguns cuidados na hora de oferecer coisas, na hora de trabalhar com algumas questões com os adolescentes, mas a gente tem que avançar só um pouco. A gente avança um pouco, faz na tomada de decisões e ali leva pra eles. Será que ele tem vontade de

voltar pra escola? Ah não, então não vou nem falar. Poxa, quem sou eu pra definir o quanto que uma pessoa ta preparada ou não pra determinada coisa? Eu não sou essa pessoa, ela que vai decidir. Então se eu quiser falar de trabalho com ela, eu vou falar dessa forma como eu falei agora pouco, vou falar com humildade, que é uma alternativa dentro daquilo que ela pensa pra ela, não vou forçar que ela volte pra escola, mas quem tem que decidir isso é ela. E se ela decidir ir pra escola e dali sair dez vezes é escolha dela. Ela tem que assumir a responsabilidade da vida dele. Não sou eu que vou dizer pra ela que ela ir pra escola é certo ou errado. O que eu acredito como educação popular, é que a gente vai refletir isso. E aí eu acho legal a idéia do amigo, porque é um igual, não é alguém superior, mas ao mesmo tempo é alguém que você admira e que você vai refletindo sobre aquilo que ele falou, ele traz uma questão e você não vai simplesmente devolver pra ele aquilo que ele falou, você vai agregar, você vai acrescentar alguma coisa. (Entrevista Fabiano, educador, p. 6 e 7 da transcrição)

Graciani (2001) também contribui nesse sentido

Um dos objetivos fundamentais da Pedagogia Social de Rua é exatamente o de estimular as crianças e adolescentes de rua a discutirem, entenderem e aceitarem, de forma digna, as regras e os limites necessários ao exercício da cidadania. (...) possibilitando-lhes a construção de um novo projeto de vida (...).(p. 196)

O limite também é compreendido como essencial por significar o reconhecimento, atenção e valorização do outro, ao contrário, se nega a existência e a importância do outro:

O limite pra mim é fundamental. Inclusive já cheguei a falar com vocês, enquanto um pai e uma mãe estão dando limites, eles estão dando atenção, colocar limites significa dar atenção, dar atenção significa reconhecer a existência do outro e reconhecimento é uma necessidade vital do ser humano. Por isso que a indiferença é a pior coisa, porque reconheço a sua existência quando eu te elogio, quando eu coloco um limite ou quando eu fico brava, porque se eu não reconheço a sua existência eu não sinto nada por você. Então colocar limites também tem essa função. Disciplinar, colocar limites significa reconhecer a existência do outro. (Entrevista com Valéria, coordenadora, p. 21 da transcrição)

4.1. Questões que ficam e a continuidade do Projeto EESCCA

Certa de que muitas das questões feitas ainda ficam e novas surgiram e continuarão surgindo, finalizo esse trabalho com dois apontamentos em relação ao Projeto Firmeza e ao campo da educação não formal e depois apresentamos brevemente como se configurou o Projeto EESCCA depois do término desta pesquisa.

Ambos os pontos a serem destacados têm sido apontados como recorrentes nos projetos que se enquadram no campo da educação não formal: as dificuldades em relação à sistematização das experiências e das práticas educativas desenvolvidas e em relação à rotatividade de profissionais (GARCIA, 2009).

A rotatividade é vista como algo recorrente e quase sempre negativa. A saída de um profissional significava um recomeço e um novo processo. Entre os motivos apontados nas entrevistas que resultaram em rotatividade no Projeto EESCCA estão: o financeiro, devido aos baixos salários na área social; emprego público; mudança de cidade; casamento; instabilidade em relação à continuidade do projeto; e o fato de a profissão de educador não ser regulamentada, o que geraria insegurança nos profissionais.

Então essa rotatividade não era boa, não ajudou porque pra gente ir formatando o trabalho do jeito que a gente foi formatando isso ia pressupondo o desenvolvimento de experiências, refletir sobre isso que a gente fazia, e depois criar algo novo a partir daquilo, quando a gente avaliava que não tava bom a gente procurava fazer diferente, mas chegar à conclusão disso pressupõe, é algo que você vai amadurecendo, todo mundo começa ali cru, vai conhecendo,

conhecendo, fazendo, fazendo, fazendo, a gente vai amadurecendo. Então pra fazer de forma diferente e de uma forma diferente que fosse mais efetiva esse amadurecimento é importante porque é um acúmulo de fazer e de reflexões que vai, a gente vai imaginando que vai subindo na escada ali, que um degrau significa um avanço em relação ao anterior e isso quando alguém sai da equipe e entra alguém novo a gente perde muito, esse que tá chegando precisa conhecer processo, precisa passar a compreender aquilo que às vezes a equipe tá lá há um ano fazendo. (Entrevista Valéria, coordenadora, p. 8 da transcrição)

Mas a rotatividade em projetos sociais é uma coisa que acontece muito. As pessoas, sobretudo a educação social, ela tem uma série de questões, a questão da legitimidade que dentro do âmbito institucional até o âmbito federal, digamos assim, os educadores eles normalmente não conseguem em média, eu gostaria de ser educador social a vida inteira. Pela remuneração, porque educação social às vezes por circunstâncias da vida é um período que a pessoa permanece naquela função, e aí culmina em determinado momento dela buscar outra forma pro seu sustento. Por não ser regulamentada, por não ter um sindicato, no meu ponto de vista, não um sindicato no sentido stricto sensus, mas é um reflexo de como as coisas são duvidosas frente à educação social, não sendo regulamentada, não tendo uma legitimidade, no âmbito do trabalho, da lei, você não consegue ficar tranqüilo que aquela sua profissão vai ser, que aquela sua função naquele determinado momento possa ser sua profissão pro resto da vida. (Entrevista Junior, educador, p. 22 da transcrição)

Aí tem um tempo pra isso também né, pra essa harmonia, pra essa sintonia, pra todo mundo se conhecer. Mas aí começou a mudar muito os profissionais, saiu um, entra um, sai outro, entra outro e isso gera um estranhamento, um desconforto, porque até você conhecer a outra pessoa, você tá indo numa linha, tá engatado, tá indo, aí sai alguém você dá uma freada até entrar outra pessoa e entrar de novo no ritmo leva um tempo. Acho que isso desgastou um pouco. (Entrevista Daniela, assistente social, p. 3 da transcrição)

Outra dificuldade seria a prática de registrar as ações do Projeto. Ainda que se reconheça sua importância, o “fazer” acabava preponderando. Além disso, destacou-se que a falta do hábito da escrita era um dos fatores para a não sistematização das práticas e dos saberes ali desenvolvidos.

A nossa capacidade pra registrar, registrar as coisas no dia-a-dia que a gente tem é muito forçoso. É, sei lá, desgastante, pela velocidade que a gente ganha, pelas coisas que a gente vai agindo assim, fica muito difícil pra gente parar pra escrever, porque parar pra escrever é reviver aquilo que a gente viveu com toda aquela intensidade e a gente tem muita sede de ter que fazer as coisas, de ter que articular, de ver as coisas acontecerem e aí não tem tempo pra você conseguir registrar [...] Acho que isso é ruim, não sei por que isso se dá, mas todo serviço que você vai acontece dessa maneira, é uma pena [...] Não sei se de repente te pedem demais de registros, relatórios de vários modos pra ter que registrar as mesmas coisas pra escrever de outro jeito. Acho que é um nó, não sei dizer [...] (Entrevista Ângela, arte-educadora, p. 14 da transcrição)

Após a finalização deste trabalho, o Projeto EESCCA continuou sendo desenvolvido pelo CEDAP sob nova configuração no que diz respeito à organização e equipe. No início de 2010, quase todos os profissionais que estavam atuando no projeto saíram e novos entraram. Todo esse movimento deu-se em parte por motivos internos de direção e coordenação da instituição e parte em função de mudanças realizadas nessa política pública do município, temas que não serão trabalhados nesse momento. Foi um acontecimento difícil para todos os sujeitos envolvidos, complexo e que necessitaria de um grande aprofundamento para que não incorramos em injustiças. O que queremos brevemente apresentar aqui são as perspectivas para a continuidade do Projeto a partir da entrevista com o coordenador que assumiu em 2010.

A entrevista foi realizada no início de 2011 e, talvez pelo momento que estavam vivendo, centrou-se em como estava o relacionamento das instituições, em especial do CEDAP, com o poder público.

No início de 2010, a prefeitura anunciou que a verba para o Projeto seria reduzida. Sem sucesso nas negociações, a coordenação geral da

instituição informou à equipe que teriam que demitir dois educadores. Isso resultou na saída de duas educadoras. De acordo com o coordenador:

Quando eu entrei já tinha mudado aí um pouco da política, vinha com uma equipe formada com mais educadores, a gente perdeu dois educadores nesse processo, eram seis educadores e uma dupla psicossocial. Aí com a mudança, com a redução do cofinanciamento, que á princípio era 100% financiado, a prefeitura acaba mudando e financia 85% do projeto, aí com essa mudança o projeto teve que se readequar, que acabou reduzindo o numero de pessoas da equipe. (Entrevista com Daniel, p. 1 da transcrição)

Em 2011 além de outro corte de verba, mudou-se o foco do trabalho. Antes centrado no(a) jovem para a partir desses realizar um trabalho com as famílias, a prefeitura passa a exigir agora que a família seja o foco, a partir de seu entendimento sobre novas normas do Sistema Único da Assistência Social (SUAS)⁸⁴. A entrevista com o coordenador aponta a falta de consenso em relação ao conceito de família:

E aí a gente entra numa série de outras discussões do que é família, é quem mora junto, não é quem mora junto, é quem tem o laço consangüíneo ou não, aonde essa família ta inserida. A prefeitura vem com um discurso, mas depois muda no meio do caminho, a gente fica o tempo todo brigando pra entender o que é família. Nossa posição é que não precisa dos laços consangüíneos, isso é um ponto importante. (Entrevista com Daniel, p. 1 da transcrição)

Com essa mudança de foco, entende-se que os serviços devem contar apenas com o atendimento psicossocial, não necessitando mais dos educadores, uma vez que o atendimento prioritário é a família e esta seria responsabilidade dos técnicos (assistente social e psicólogo). Todo esse

⁸⁴ A *Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais* é uma resolução do CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social, aprovada em 2009, que consiste em normas e diretrizes para o trabalho socioassistencial em âmbito nacional.

processo é relatado como de conflitos e de não espaço de negociação com o poder público:

Que se houvesse uma construção, uma discussão com os parceiros da sociedade civil, que somos nós, que executamos essa política, a gente poderia negociar uma série de coisas no que a gente acredita, na manutenção, por exemplo, da educação social dentro do projeto, que não tá prevista pela Tipificação, então a prefeitura entende que não tem que ter. Esse ano foi mantido porque houve uma discussão no ano passado e aí as instituições se não tivesse mantido um educador por cada dupla psicossocial não iriam apresentar os projetos e na perspectiva de tentar esse ano recuperar o que foi perdido, mas a gente tá vendo no decorrer desse ano que não tá tendo e possivelmente não vai ter. (Entrevista com Daniel, p. 2 da transcrição)

No mesmo ano, 2010, havia sido lançada uma publicação intitulada *De nós a nós – experiências da rede eescca campinas*, que apresenta como vinha sendo construído o trabalho do enfrentamento ao fenômeno da exploração sexual em Campinas desde 2004 pelas instituições e pelo poder público. Essa publicação foi realização das instituições e da gestão municipal. Contraditoriamente, após esse lançamento a política é alterada.

É atendimento, então você só vai atender, nada mais. [...] A gente sai do adolescente e vai pra família. E sai do enfrentamento e vai pro atendimento. (Entrevista com Daniel, p. 3 da transcrição)

Atividades como de sensibilização ao fenômeno para instituições como escolas, centros de saúde, entre outras, desenvolvidas com o objetivo de mudança de paradigmas, de conquista de parceiros frente à exploração visando um câmbio cultural, passam a ser entendidas como fora do foco do trabalho. Outro trabalho que de acordo com o relato do coordenador passou a ser questionado é o nas casas das travestis, a partir de um entendimento do poder público de que como elas estão fora das casas de

suas famílias de origem e não mantêm relação com as mesmas, deveriam ser atendidas, de acordo com a classificação do SUAS, por serviços de alta complexidade⁸⁵.

Os questionamentos das instituições não encontravam eco nem nas instâncias que deveriam ser de participação da sociedade civil como os Conselhos Municipais de Assistência Social (CMAS) e dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA):

Não, a gente até tentou esse ano entrar no CMAS, mas a gente não conseguiu e vamos ficar monitorando, vamos ver como é que a gente consegue entrar e participar desses espaços que é muito fechado. Você se sente meio que falando ao vento. Estamos participando das reuniões. A gente leva a gente conversa, mas nunca tem tempo na pauta. A pauta já é predefinida, aí você apresenta uma coisa, fica por ultimo, aí a reunião acaba não dá tempo de conversar. Você vai seguindo uma agenda que já tá pré-estabelecida. Aí você vai pra reunião de comissão de ESCA do CMDCA nem a presidente vai. Que você vai fazer lá então? (Entrevista com Daniel, coordenador, p. 4)

Todo esse contexto levou a instituição e seus profissionais a repensarem o Projeto e sua viabilidade. A decisão para 2011 foi por mantê-lo em função compromisso com as famílias e jovens com quem estavam trabalhando.

[...] acho que é um projeto que eu acho que é um desafio mesmo, eu fiquei muito temeroso de assumir esse ano, de permanecer, eu fui uma das pessoas que não sei, mas achei que era importante ficar até pra tentar manter um processo histórico e de ver se dava pra propor alguma coisa de fato na política. Mas a gente não sabe, vamos ver, porque também ficar trocando toda a hora, a gente acaba perdendo muito do processo e ter que ficar reinventando é péssimo pros adolescentes. E a minha preocupação, o meu foco mesmo é o adolescente, eu acho que o trabalho não é tanto com a família, acho que a família é importante sim, ela tá inserida, mas eu

⁸⁵ De acordo com o SUAS, os serviços de alta complexidade atendem as crianças e adolescentes que se encontram com os vínculos familiares rompidos, conforme explicado no capítulo 2 deste trabalho.

entendo que o processo é com o adolescente. A família tem a participação dela, mas a decisão final é sempre do adolescente, a família pode dar todo o suporte necessário pra ele e ele não querer, ele quer fazer do jeito dele, experienciar as coisas do jeito dele. Então o único acesso que a gente tem na minha opinião é nele, as coisas dele e dele poder refletir sobre ele mesmo. (Entrevista Daniel, p. 11 da transcrição)

A equipe do Projeto em 2011 foi composta por duas duplas psicossociais, por um educador e uma arte-educadora, que se dividiam para o atendimento de duas regiões com meta de 30 famílias em cada. Sobre esse atendimento o coordenador se pergunta:

Esse atendimento estreito e sistemático, como é que você faz isso com trinta famílias e três pessoas pra fazer isso? (Entrevista com Daniel, coordenador, p. 5)

Para finalizar, destacamos que a perspectiva para 2012, de acordo com o coordenador, é que a prefeitura pretende que o programa passe a atender a todas as violências sexuais e não apenas a exploração sexual comercial:

Vai atender todas as violências, não só exploração, abuso, todas. O que toda a rede também entende que é inviável. São metodologias completamente diferentes, são abordagens completamente diferentes, exige um manejo técnico diferente e não dá pra mesma dupla fazer duas coisas, atender abuso e fazer acompanhamento de ESCA. (Entrevista Daniel, p. 3 da transcrição)

De acordo com Santos (2004)

Analisando a eficiência/eficácia das campanhas realizadas, com todas as limitações e desafios apresentados, os melhores resultados são no combate ao “abuso sexual”. Tanto nos sistemas de proteção e garantias de direitos (conselhos tutelares, delegacias gerais e especializadas, e justiça especializada da infância) quanto nas políticas sociais, o maior contingente de casos atendidos são no âmbito da violência intrafamiliar. Essa falta vem sendo

reclamada por alguns especialistas, “existe uma lacuna em relação ao trabalho com meninas prostituídas (exploradas sexualmente)”⁸⁶. (SANTOS, 2004, p. 142)

Dessa forma, ressalta-se que essa proposta pode representar um retrocesso no município de Campinas, contrariando as discussões que vêm sendo realizadas pelas instituições que executam o trabalho e por especialistas da área.

⁸⁶ “Exposição do Projeto Jurídico do CEDECA/BA, por Soraia Bastos e Thaís Dumêt, no workshop supracitado.” Nota de rodapé. (SANTOS, 2004, p. 142)

Capítulo 5 - Conclusões inconclusas

*Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor do nosso jardim.
E não dizemos nada.
Na Segunda noite, já não se escondem:
pisam as flores, matam nosso cão,
e não dizemos nada.
Até que um dia, o mais frágil deles
entra sozinho em nossa casa,
rouba-nos a luz, e,
conhecendo nosso medo,
arranca-nos a voz da garganta.
E já não podemos dizer nada.
Eduardo Alves da Costa⁸⁷*

Esse trabalho nos levou a reflexões que desde o início foram norteadas por algumas questões e inquietações sobre o contexto do Projeto EESCCA. Como objetivo geral nos propusemos a compreender seu papel diante do fenômeno da exploração sexual comercial e como desenvolvia seu trabalho, a partir de quais concepções tanto em relação a esse fenômeno, quanto à sua proposta educativa destinada aos jovens. Buscamos assim, compreender o papel dos profissionais, em especial dos educadores do Projeto, ou seja, o que pretendem a partir de sua prática e como a desenvolvem. Buscou-se também compreender como os sujeitos público deste Projeto, os jovens, percebiam aquele espaço, as ações e as relações ali desenvolvidas.

⁸⁷ Fragmento da poesia *No Caminho com Maiakóvisk*, de Eduardo Alves da Costa. Acessado em http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/rio_de_janeiro/eduardo_alves_da_costa.html.

Chamamos atenção à importância e a qualidade das entrevistas coletadas e a riqueza de seus conteúdos. Os depoentes são sujeitos e autores deste estudo e através de suas falas sensíveis, profundas e complexas nos direcionaram no sentido de compreender as questões a que nos propusemos. Certamente, a pesquisadora foi privilegiada ao contar com esse grupo de pessoas nesse processo coletivo de construção de conhecimento.

Para orientar e direcionar a análise do material coletado buscamos a contribuição de autores que vêm discutindo e estudando o fenômeno da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes, tanto a partir de sua conceituação, quanto a partir de experiências de intervenção desenvolvidas pelo Estado e/ou sociedade civil no Brasil. Também recorreremos aos autores que vêm discutindo sobre o campo da educação não formal. E por fim, buscou-se compreender essas questões a partir de alguns conceitos apresentados por Richard Sennet (2004) em seu livro *Respeito*.

Como vimos, o fenômeno da exploração sexual comercial infanto-juvenil é multicausal e complexo, envolvendo diversos aspectos econômicos, sociais, culturais e subjetivos. O enfrentamento a esse fenômeno só pode ser realizado se todos esses elementos forem considerados e trabalhados de maneira articulada. No caso de Campinas, percebeu-se que as instituições que vêm trabalhando especificamente com esse tema encontram-se no campo da Assistência Social e, embora tentem, conforme relatado em entrevistas, buscar parceiros em outras esferas da administração pública e privada, sentem-se ainda muito sozinhas no

enfrentamento da exploração. Alguns relatos mostraram a angústia presente na equipe do Projeto EESCCA pelo limite que tinham no atendimento ao jovem e pela falta que sentiam de uma rede intersetorial, ou seja, que envolvesse os órgãos e instituições responsáveis pela segurança e justiça, pela cultura, pela habitação, pela saúde, entre outras e que estivessem em comunicação e fluxo. Uma das áreas que precisaria estar mais em coordenação com as instituições que estão lidando diretamente com a problemática da exploração sexual é a da Justiça. Os pesquisadores que vêm analisando esse fenômeno apontam para a deficiência no que diz respeito à responsabilização dos autores de violência sexual e dos que gerenciam a exploração. O número de denúncias em relação a esses crimes vem crescendo, entretanto a falta de segurança para quem denuncia é um dos motivos para que muitas não sejam realizadas.

Fica claro que somente através da Assistência Social não se combate o fenômeno da exploração, talvez possamos afirmar que através dessa atenção promove-se uma redução de danos, mas não uma transformação e superação desse fenômeno social. Os relatos demonstram que a equipe do Projeto EESCCA tinha consciência dessa debilidade e de seus limites. Consciência da complexidade do fenômeno e da necessidade de respostas complexas ao mesmo. Dessa forma, a busca por essa intersetorialidade foi tema constante para a equipe.

Ao mesmo tempo, a aposta desse trabalho se dava na educação como possibilidade de potencializar os sujeitos e promover a transformação em

seus cotidianos e, a partir desses, contribuir para mudanças nas relações e nas condições sociais de forma mais ampla.

A partir dessa perspectiva, a busca por relações de respeito, dadas pelo reconhecimento do outro em sua integridade humana e capacidade, a partir de relações recíprocas, ou seja, em que haja mutualidade nesse entendimento do outro, parece ser o grande objetivo do Projeto EESCCA. Ao reconhecer o outro como sujeito de valor e igual, o Projeto buscava o fortalecimento desses sujeitos em seu senso de respeito próprio e de sua autoconfiança e, a partir disso, seu empoderamento diante da situação em que vivia.

Sennet (2004) afirma que o respeito

É uma representação da expressão. Isto é, tratar os outros com respeito não acontece simplesmente, mesmo com a maior boa vontade do mundo; transmitir respeito significa encontrar as palavras e gestos que fazem com que ele seja sentido e pareça convincente. (SENNET, 2004, p. 237)

Como o educador se coloca na construção dessa relação, como a possibilita? Para tanto, a proposta da educação não formal parece ser uma das possibilidades. O papel do educador era o da escuta e valorizar o outro, o seu saber e a sua experiência e ao mesmo tempo se posicionar de forma a favorecer reflexões críticas que implicassem também em mudanças, em novos olhares, em desconstrução de verdades estabelecidas e que muitas vezes imobilizam o sujeito. O educador ao favorecer a valorização do outro assume uma postura política, pois busca a mudança não somente de alguns aspectos da vida de um sujeito, como a provisão de necessidades básicas. Busca mudanças na vida desse sujeito e do mundo

em que se vive. Busca mudança de valores, da forma como o sujeito se vê e como se coloca diante dos outros. Busca a coletividade, a participação, a troca, a conscientização em relação aos processos que levam às desigualdades, à violência e a fenômenos como o da exploração sexual, em detrimento ao individualismo, à desvalorização e criminalização dos grupos marginalizados, ao consumismo como elemento que dá valor ao ser humano e à postura resignada diante das questões sociais.

A equipe do Projeto EESCCA demonstrou refletir sobre como alcançar seus objetivos. Cada detalhe era importante. Cada sujeito era um sujeito com sua história, com seu contexto, com suas relações e com suas próprias formas de enxergar, de sentir e de agir em relação ao mundo. Por isso o Projeto estava em contato com vários atores, instituições e comunidade, na busca por compreender melhor quem era aquele sujeito e procurando estabelecer diversas parcerias e assim, articular uma ampla rede de apoio para os jovens.

Os processos educativos desenvolvidos dentro do Projeto EESCCA, não se deram apenas para os educandos. Cada profissional teve que se dispor, dia-a-dia, a rever seus próprios valores, crenças, métodos, preconceitos. Os profissionais tiveram que se abrir ao outro, ao novo, ao diferente. Diante de jovens que muitas vezes levavam a violência que sofriam para a relação com o educador. Este teve que aprender que aquela resposta não era pessoal, e sim gerada a partir de um contexto de vida, subjetivo, mas também social e político. Os profissionais aprenderam também que é necessário respeitar o ritmo do outro, o momento de abertura do outro, como refletia Paulo Freire (1987) ao falar do trabalho do

educador social de rua. Os profissionais tiveram que ser flexíveis, criativos, utilizar de várias formas para estabelecer essa relação. Oficinas com formatos fechados, com conhecimentos prontos e não pensadas a partir de cada jovem e da maneira como se relacionavam em grupo, em geral não alcançavam o interesse do público, gerando reações que muitas vezes são vistas como indisciplina e apatia desses sujeitos. Muitas vezes esse discurso também passou pela equipe do Projeto EESCCA, buscando no outro a resposta do não êxito, justificando pela falta de interesse ou de desejo do jovem de estar naquele espaço e de participar desse processo. Ao mesmo tempo, a equipe tomava a responsabilidade para si e buscava refletir e se questionar sobre o que estava “errado”, repensar sobre sua metodologia e sobre como poderiam fazer diferente.

Assim, a equipe foi construindo formas diversas, quase tudo era possível e todo momento era aproveitado como momento educativo: um passeio no Hopi Hari⁸⁸, um piquenique no parque, um transcurso de ônibus, o tempo numa sala de espera da consulta médica, um jogo de bola, o preparar o lanche conjuntamente, as visitas domiciliares. Nesse cotidiano, que muitas vezes é pouco visto e valorizado, se davam as relações de confiança e muitas vezes de reciprocidade. E quando chegavam a isso, sentimentos eram explicitados, sofrimentos ecoavam, e o educador sabia que tinha que estar junto e que desse movimento, novas coisas poderiam surgir.

A coerência do educador entre seu discurso e prática foi percebido como um elemento essencial para o desenvolvimento dessa relação de

⁸⁸ Parque de diversões localizado próximo à cidade de Campinas.

respeito e reciprocidade. O jovem está muito atento ao educador e tem nele uma referência. Para sensibilizar o educando frente a novas perspectivas, o educador deve mostrar na prática que é possível viver diferente, se relacionar de maneiras diferentes, a partir do diálogo, da cooperação e do afeto.

Nesse sentido, o educador pode representar um elemento de “desestabilização” na vida do jovem, no sentido de trazer e apresentar o diferente e fazer com que novas questões surjam e essas, ao entrar em contradição com o vivido e sentido, provoquem novas reflexões, sentimentos e conhecimentos. Talvez esse processo possa se aproximar do que Sennet (2004) descreve sobre o movimento de mudança de um conhecimento tácito (que seriam os hábitos e crenças que temos incorporados de forma não consciente) para um conhecimento explícito (consciente), pois, para o autor, “o conteúdo dos hábitos e crenças é transformado em significado quando encontra resistência ou demandas que não são familiares” (SENNET, 2004, p. 265).

A percepção e valorização do próprio corpo podem ser consideradas exemplos de grandes “resultados” nesse processo educativo no caso do Projeto EESCCA. Uma jovem que nunca havia procurado um médico começa a querer entender as mudanças e a cuidar de seu corpo. Um jovem vivendo em situação de rua por quase dez anos e que havia naturalizado a sujeira e essa condição como própria começa a se incomodar e querer estar em condições melhores, começa a perceber a falta de dignidade em que está vivendo. Uma jovem que passa a se propor a ir todas as semanas às sete horas da manhã, vivendo em um bairro periférico de Campinas, até

uma instituição de saúde distante para realizar um tratamento em função do uso de drogas. Uma jovem com história de violência doméstica, violência psicológica, ameaças e depreciação por parte da mãe, chegar à conclusão de que precisa de atenção, mas que a mãe também precisa de acompanhamento e de cuidado, pois em seus dizeres a mãe nunca teve o amor de filha, então não poderia ter dado esse amor para ela. Uma jovem que acreditava ser ela quem explorava seus clientes passar a perceber-se em uma condição de exploração. São alguns poucos exemplos e muitas vezes desconsiderados pelas políticas públicas que busca grandes números e “grandes impactos”. Entretanto, cada situação dessas demonstra mudanças nos cotidianos desses sujeitos e podem ser resultados desse processo educativo que busca a conscientização sobre a condição vivida e a valorização pessoal como meios para transformar essa realidade. A presença de uma rede de apoio seja familiar, de instituições e políticas públicas é de extrema importância e pode fortalecer esses sujeitos nesse processo de transformação, individual e social.

Em relação às falas das jovens percebeu-se que o Projeto foi um espaço de referência positiva no sentido de promover a socialização, a escuta, a participação e o aprendizado.

A socialização é vista como possibilidade de crescimento pessoal e de fortalecimento a partir do contato com os outros, muitos dos quais vivenciavam as mesmas realidades.

Ainda que nem sempre todos se sentissem contemplados, as falas indicam que o Projeto trabalhava a partir de temas de seu interesse e de seu cotidiano e possibilitava a expressão dos diferentes pontos de vista.

Paulo Freire (1987) afirma que o educador deve partir da cotidianidade do educando, ou seja, da realidade em que está imerso, a qual deve ser objeto de reflexão e ponto de partida para o trabalho conjunto de mudança.

Os jovens reconheciam nos educadores pessoas em que poderiam confiar, para quem contavam seus problemas, sentimentos e angústias. Muitas vezes, viam os educadores como amigos, como pessoas próximas e de confiança e que também lhes dariam limites e que lhes levaria a refletir sobre suas ações e modos de pensar sua vida e realidade, o que nos discursos aparece ao mesmo tempo como aspecto positivo e negativo. Em alguns momentos, o “não” do educador era visto de forma autoritária, sem respeitar o processo de sujeito. Em outros, foi percebido como necessário e como forma de reconhecimento da existência do outro e de cuidado.

Algo destacado pelas jovens e que nos indica também o compromisso e papel que o Projeto EESCCA tinha se refere ao tema da participação. As jovens apontaram como um dos aspectos mais significativos a participação tanto interna ao espaço do Projeto, quanto em espaços externos e mais amplos. Alguns exemplos citados foram a participação em Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente⁸⁹ e de evento realizado pela Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP)⁹⁰. Outro espaço citado como significativo foi a Rede de Adolescentes de Campinas, espaço criado entre

⁸⁹ Conferência do Direito da Criança e do Adolescente são eventos realizados a cada dois anos em nível municipal, estadual e nacional, e que busca, através da participação de crianças, adolescentes e jovens, debater, avaliar e construir propostas para políticas públicas na área da infância e juventude.

⁹⁰ Evento realizado em abril de 2009 em Florianópolis cujo um dos temas discutidos foi a exploração sexual de crianças e adolescentes. Contou com a participação de dois jovens do Projeto EESCCA.

participantes de projetos sociais de diferentes instituições do município de Campinas.

Diante de tudo isso, acredito poder afirmar que o papel do Projeto EESCCA era, ao trabalhar com um público específico, interferir no mundo de forma ampla. Paulo Freire (1987) defende a ida à rua ao encontro dos meninos e meninas como ato político e não de benevolência orientado por princípios da caridade. Esse pensamento nos remete a Sennet (2004) quando afirma que a caridade tem o poder de ferir, pois ela não reconhece a potência do sujeito e nem o toma como igual. O Projeto percebia a necessidade de transformação da realidade de injustiça junto com os sujeitos com quem se trabalhava. Paulo Freire (1987) afirma que se não se tem a transformação dessa sociedade a desigualdade entre os sujeitos continua.

Assim, embora a prática muitas vezes tenha entrado em contradição com esse pensamento, é importante ressaltar o esforço contínuo no sentido de repensá-la, de auto-avaliação, de revisão de posturas e de metodologias. Enfim, o pensar a prática que de acordo com Paulo Freire (1987) deve nos levar à compreensão crítica daquilo que se fez e das razões, muitas vezes inconscientes ou não ditas, que guiam as ações. Desse modo, acredito poder afirmar que era essa pretensão de mudança e de busca por uma sociedade mais justa e afetuosa, na qual os sujeitos sejam reconhecidos em sua igualdade e integridade, que orientava as ações do Projeto, sempre a partir do conhecimento e do respeito em relação ao outro e a sua realidade.

5.1 Sentimentos, sentidos: o educador em sua prática

Para finalizar as questões trazidas para essa discussão, mas na verdade nem perto de finalizar, vale falar um pouco sobre esses educadores e das emoções e sentimentos que carregam ao longo de seu trabalho. Peço licença para me incorporar como sujeito nesse texto, como educadora social que vivenciou com essa equipe e jovens inúmeras sensações.

De alguns já se falou, como a angústia sobre o tempo dos processos históricos a partir da qual, na ânsia pela mudança e pela transformação social nos achamos impotentes e muitas vezes pensamos que fracassamos. Ao mesmo tempo, por várias vezes nos sentimos poderosos, onipotentes, e agimos como se pudéssemos abraçar o mundo e fazê-lo do nosso “jeitinho”. Em geral, logo percebemos que não é bem assim e, novamente a frustração. Outras vezes nos sentimos sozinhos, como se só nós mesmos acreditássemos naquela proposta educativa, naquela forma de se relacionar e construir com o outro. Sentimos-nos olhados, vigiados por uma sociedade que não acredita naquelas crianças e adolescentes, ignorando sua responsabilidade por eles e somos cobrados pela “solução do problema”. Muitos acreditam que nosso trabalho é perda de tempo, que não tem jeito, as coisas não vão mudar. Muitas vezes recebemos do jovem um pouquinho da carga de violência que ele carrega e sofre e nos sentimos agredidos.

Entretanto, compreendemos que tudo isso talvez faça parte do processo e que o importante é não deixar de acreditar na mudança. Talvez possamos tomar emprestada a frase de Paulo Freire (1996)

O que de maneira permanente me ajudou a manter esta certeza foi a compreensão da História como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e por isso tudo, a importância da ética e da política. (p. 145)

Essa concepção de sociedade e do ser humano alia-se a outros sentimentos e posturas dos educadores que assumem um compromisso ético numa perspectiva crítica em busca da transformação. Sem humildade, sem compreender que nem tudo se sabe ou nem tudo se pode, a relação pedagógica fica quase impossível. Criatividade, persistência, compreensão. Compreender a realidade do outro e compreender que conflitos irão emergir e que neles está a possibilidade do trabalho.

Afeto.

A pedagogia social de rua é um trabalho, acima de tudo, de conquista e de afeto, que permitirá a permanência dos meninos(as) pelo “desejo” de pertencerem, de serem considerados, de serem ouvidos, de poderem expressar seus anseios e angústias. (GRACIANI, 2001, p. 794)

Identificação e alegria por estarmos ali naquele cotidiano, junto com crianças e jovens que em muitos dos momentos em que parecia que não íamos mais conseguir ir adiante, nos lembram da importância daquele estar junto. Das muitas risadas que damos junto, das muitas brincadeiras, das tristezas compartilhadas e confiadas, dos pensamentos críticos lançados pelos educandos.

Finalizo com um relato de um educador sobre como se deu o seu processo de percepção da educação:

Isso é uma guerra que foi travada comigo pra eu chegar naquela que profissionalmente eu deveria colocar, foi uma guerra porque a minha educação ela foi uma educação que hoje seria totalmente condenada pelo ECA. Apanhei muito, dava razão pra isso, sempre fui espoleta! Passei um período na guarda mirim, que na época era outro modelo de guarda mirim, não era essa que tem hoje. Era no período da ditadura, então a gente realmente tinha treinamento de exército, disciplina e essas questões todas. Então, eu também carreguei isso da minha infância pra adolescente e pra vida adulta: de que sendo criança, sendo adolescente você tem que obedecer porque o adulto sempre tá certo. E aí só a partir da minha militância GLTTB que essa concepção foi mudando. Você tá trabalhando com prevenção, fazia muito prevenção DST/AIDS na rua, as nossas discussões, nossos encontros, nossos espaços. Até minha aproximação com o ECA pra entender o que era o ECA. E aí eu fui entendendo que não, a criança e o adolescente eles não são totalmente desprovidos de inteligência, como a gente adulto achava. Como eu pelo menos achava que eles não tinham condições de opinar, de decidir. E que na maioria das vezes a gente poderia construir junto, não só o adulto dizer “isso é certo e isso é errado”. E aí a educação pra mim mudou, tem outro sentido. O que é educação? Educação é aquilo que você vai construir junto, aquilo que você vai, dependendo do seu modo de vida, você vai se educar pra determinadas coisas, determinadas visões. Uma educação não dessas como que nós temos aí fechadinha, quadradinha, de que tem que ser isso, fora disso é errado. Não, a educação ela pode mudar, hoje eu entendo que ela pode mudar. Hoje é certo você sentar na mesa, comportadinho, comendo de garfo e faca e amanhã isso não faz sentido algum. Então vai depender de contexto, vai depender do ambiente com quem você tá. (Entrevista Cesar, educador, p.10 da transcrição)

Esperança. Eu espero porque sei que nada é impossível de mudar.

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. (FREIRE, 1996, p. 76)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. “Os lugares da educação”. In: SIMSON, O. R. de M. V., PARK, M. B. e FERNANDES, R.S. (Orgs.). *Educação Não formal: Cenários da Criação*. Campinas: Editora UNICAMP, 2001, p. 29-38.

ALVES, N. e OLIVEIRA, I. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In LOPES, A., MACEDO, E.(orgs.). *Currículo debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 78-102.

ANDRE, Marli e LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

BAUMAN, Zygmunt. “Sobre a redistribuição pós-moderna do sexo: a *História da Sexualidade*, de Foucault, revisitada”. In: *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 177-189.

BITTAR, Marisa e FERREIRA, Amarilio Jr. “Educação e ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar”. *Cadernos CEDES*. Vol. 28, nº 76. Campinas: Set/Dec 2008. Site Scielo www.scielo.br, em 31/05/2011.

BONI, Valdete, QUARESMA, Silvia Jurema. “Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais”. In *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2, nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

_____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A Juventude é apenas uma palavra, in *Questões de Sociologia*. RJ: Editora Marco Zero Ltda, 1983.

BRASIL-Congresso Nacional. *Relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a apurar responsabilidade pela exploração sexual e prostituição infanto-juvenil*. Brasília, Congresso Nacional, 1993;

BRASIL, Ministério da Justiça. *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil*. Brasília: MJ/SEDH/DCA, 2001;

CABALLERO, M. E. G. *Estudio sobre la prostitución infantil en centroamerica*. Guatemala: UNICEF/CHILDHOPE e PRONICE, 1993.

CONGRESSO DE ESTOCOLMO. *Relatório do Congresso Mundial contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças*. Suécia: UNICEF, ECPAT e Grupos de ONGs para a Convenção dos Direitos da Criança, 1996;

Correio Popular, *Plano plurianual é sinal de visão a longo prazo* - acesso em 20/03/08.

Correio popular, *RMC é sinônimo de uma nova realidade política e social* – acesso em 20/03/08.

COSTA, Marisa Vorraber. “Introdução – Novos olhares na pesquisa em educação”. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos Investigativos – Novos Olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 13-22.

_____. “Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade”. In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos Investigativos II – Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p. 93-117.

CPDOC. *O que é História Oral*. Em <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>, acesso em 20/09/2009.

CREAS/CEDAP (Orgs.). *De nós a nós – experiências da rede eescca Campinas*. Campinas: 2010.

CUNHA, Laura Maria. “O educador de rua e sua prática: o Projeto Travessia”. In: SIMSON, O. R. de M. V., - PARK, M. B. e FERNANDES, R.S. (Orgs.). *Educação Não formal: Cenários da Criação*. Campinas: Editora UNICAMP, 2001, p. 201-207.

DAGNINO, Evelina. “Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?”. In: Daniel Mato (coord.). *Políticas de Ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidade Central de Venezuela, 2004, p. 95-110.

DAYRELL, Juarez. “O jovem como sujeito social”. In *Revista Brasileira de Educação*. N° 24, Set/Out/Nov/Dez 2003.

DAYRELL, Juarez Tarcísio, GOMES, Nilma Lino. “A juventude no Brasil”. In: http://www.cmjbh.com.br/arg_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf. Sem data. Acessado em 30/10/2011.

DINIS, Nilson Fernandes. “Pedagogia de Rua: reflexões sobre uma nova prática”. In *Revista de Psicologia Social e Institucional*. Vol. 2, n° 1, junho/2000.

ENGEBAK, k. *Niña: cultura de violencia y vulnerabilidad – memoria del encuentro centroamericano*. Guatemala: PRONICE, 1993.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsi. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FALEIROS, Vicente de Paula. “Violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário”. In *Revista Ser Social*, Brasília, v. 2, n. 2, 1998, p. 37-56.

_____. “O Fetiche da Mercadoria na Exploração Sexual”. In LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra, SOUSA, Sônia M. Gomes (Orgs.). *A Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Brasil – reflexões teóricas, relatos de pesquisas e intervenções*

psicossociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004; Goiânia, GO: Universidade Católica de Goiás, 2004, p. 51-72.

FALEIROS, Eva T. Silveira. “A Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes no Mercado do Sexo”. In LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra, SOUSA, Sônia M. Gomes (Orgs.). *A Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Brasil – reflexões teóricas, relatos de pesquisas e intervenções psicossociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004; Goiânia, GO: Universidade Católica de Goiás, 2004, p. 73-98.

FERNANDES, Renata Sieiro. “Em cena o Sol: Pesquisando o Projeto Sol – Paulínia (SP)”. In: SIMSON, O. R. de M. V., PARK, M. B. e FERNANDES, R.S. (Orgs.). *Educação Não formal: Cenários da Criação*. Campinas: Editora UNICAMP, 2001, p. 109-120.

FERREIRA, Isa. *Combate à Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes: guia de referência para educadores/as*. Assunção: OIT, 2003.

FERREIRA, Marieta de Moraes e JANAÍNA, Amado (Orgs.) *Usos e Abusos da História Oral*. Editora FGV, 2006.

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

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 2º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARBIN, Elisabete Maria. “Conectados por um fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola, in MEC. *Juventudes e Escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Novembro/2009.

GARCIA, Valéria Aroeira. “Educação Não-Formal – do histórico ao trabalho local”. In: PARK, M. B. (Org.) *Formação de educadores: Memórias, Patrimônio e Meio Ambiente*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p.123-145.

_____. “A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites”. In: SIMSON, O. R. de M. V., PARK, M. B. e FERNANDES, R.S. (Orgs.). *Educação Não formal: Cenários da Criação*. Campinas: Editora UNICAMP, 2001, p. 147-165.

_____. “Um sobre vôo: o conceito de educação não-formal”. In: PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação Não-Formal: Contextos, Percursos e Sujeitos*. Campinas; Holambra: Centro de Memória da UNICAMP; Editora Setembro, 2005, p.19-43.

_____. *A educação não-formal como acontecimento*. Tese (doutorado). Campinas, SP: [s.n.], 2009.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOHN, Maria da Glória. “A educação não-formal e o educador social.” In: *Revista de Ciências da Educação*, Americana/SP: UNISAL, nº 19, 2008, p. 121-140.

_____. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *História dos movimentos sociais e lutas sociais: a constituição da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

_____. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

GRACIANI, Maria Stela Santos. “O educador social de rua”. In *Pedagogia Social de Rua: uma análise e sistematização de uma experiência vivida*. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, p.191-214. – (Coleção Prospectiva, v.4).

_____. “Pedagogia Social: impasses, desafios e perspectivas em construção” In: www.scielo.com.br. 2006. Acessado em 22/10/2008.

HARRIS, B. *Ninez em riesgo social: explotación sexual en la área metropolitana – estudios de caso*. Publicación Casa Alianza, 2000.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. Paz e Terra, 1992.

IANNI, OCTAVIO. *Neoliberalismo*. 1997. Em http://publique.rdc.puc-rio.br/contextointernacional/media/Ianni_Vol20n1.pdf, acesso em 30/05/2011.

IPPOLITO, R. O., B. R. dos Santos, et al. *Guia Escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual em crianças e adolescentes*. Brasília, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

LEAL, Maria de Fatima Pinto; CESAR, Maria Auxiliadora. *Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes*. Brasília: CECRIA, 1998.

LEAL, Maria Lucia Pinto. *Tráfico de crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial: uma abordagem crítica sobre o fenômeno*. In: www.unb.br/ih/dss/gp/artigos. Sem data. Acessado em 21/01/2008.

_____. *Globalização e Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes*. In: www.unb.br/ih/dss/gp/artigos. Sem data. Acessado em 21/01/2008.

_____. *As ONGs no enfrentamento da Exploração, Abuso Sexual e maus tratos de crianças e adolescentes – Pós 1993*. In: www.unb.br/ih/dss/gp/artigos. Sem data. Acessado em 21/01/2008.

_____. *Tráfico de crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial: uma questão de globalização de direitos e de emancipação da sexualidade* In: www.unb.br/ih/dss/gp/artigos. Sem data. Acessado em 21/01/2008.

_____. *A Exploração Sexual Comercial de Meninos, Meninas e Adolescentes na América Latina e Caribe (Relatório Final – Brasil)*. Brasília: CECRIA, IIN, Ministério da Justiça, UNICEF, CESE, 1999.

LEAL, Maria Lucia, LEAL, Maria de Fátima. *Pesquisa sobre Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes para fins de Exploração Sexual Comercial - PESTRAF: Relatório Nacional – Brasil*. Leal, Maria Lúcia, Leal, Maria de Fátima P.,(orgs.). Brasília: CECRIA, 2002.

_____. “Tráfico de Mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual e comercial no Brasil – Realidade e desafios”. In LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra,

SOUSA, Sônia M. Gomes (Orgs.). *A Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Brasil – reflexões teóricas, relatos de pesquisas e intervenções psicossociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004; Goiânia, GO: Universidade Católica de Goiás, 2004, p. 267-288.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. “Adolescentes em situação de prostituição: uma análise sobre a exploração sexual comercial na sociedade contemporânea”. In: *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, n.18, 2005, p. 413-420.

_____. “Exploração Sexual Comercial Infanto-juvenil: Categorias Explicativas e Políticas de Enfrentamento”. In LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra, SOUSA, Sônia M. Gomes (Orgs.). *A Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Brasil – reflexões teóricas, relatos de pesquisas e intervenções psicossociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004; Goiânia, GO: Universidade Católica de Goiás, 2004, p. 19-50.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra, SOUSA, Sônia M. Gomes (Orgs.). *A Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Brasil – reflexões teóricas, relatos de pesquisas e intervenções psicossociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004; Goiânia, GO: Universidade Católica de Goiás, 2004.

MATTIELLO, Sandra. “Histórias de enfrentamento à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes” in CREAS/CEDAP (Orgs.) *De nós a nós – experiências da rede EESCCA Campinas*, 2010.

MELLO, Leonardo Cavalcante Araújo, FRANCISCHINI, Rosângela. “Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes: um ensaio conceitual”. In *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto, v. 18, n°1, p. 153-165, 2010.

MICHAUD, Y. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.

MONTAÑO, Carlos E. “O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. In: http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf. 2001. Acessado em 25/10/2011.

OLIVEIRA, Anna Cynthia e HADDAD, Sérgio. “As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação”. *Cadernos de Pesquisa*. Nº 112; Março, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e SGARBI, Paulo. *Estudos do Cotidiano e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, J. (Org.). *Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990* (5a. ed.). São Paulo: Saraiva, 1995.

OLIVEIRA, Walter Ferreira. “O processo pedagógico social: fazendo, sendo e vindo a ser” In: *Educação Social de Rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAIS, José. Machado. *Vida Cotidiana – enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
_____. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003.

PARK, Margareth Brandini. “Educação Formal versus Educação Não-Formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação” In: PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação Não-Formal: Contextos, Percursos e Sujeitos*. Campinas; Holambra: Centro de Memória da UNICAMP; Editora Setembro, 2005, p. 67-90.

ROBINSON, L. *The globalization of female child prostitution: a call for reintegration and recovery measures via Article 39 of the United Nations Convention on the rights of child*. Indiana, Indiana University School, 1997.

ROSA, Maria Inês Petrucci. “Cotidiano da escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias”. In: *Cotidiano da escola: emergência e invenção*. CAMARGO, A.M.F. e MARIGUELA, M. (orgs.), Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

ROSAS, Fabiane Klazura, CIONEK, Maria Inês Gonçalves Dias. “O impacto da violência doméstica contra crianças e adolescentes na vida e na aprendizagem”. In *Conhecimento Interativo*. São José dos Pinhais, Paraná. Vol. 2, nº 1, jan-jun/2006. Disponível online: <http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/impacto.pdf>. Acesso em 20/11/2011.

SALES, Ana Célia Garcia. *Bairro, identidade e memória – a pesquisa preliminar para a elaboração de uma experiência de educação não-formal Vila Costa e Silva Campinas – SP*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp, 2004.

SANTOS, Benedito Rodrigues, ARAÚJO, Rogério (Orgs.). *O Enfrentamento da Exploração Sexual Infanto-juvenil – metodologia de trabalho e intervenção*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. “Contribuições para um Balanço das Campanhas de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Brasil”. In LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra, SOUSA, Sônia M. Gomes (Orgs.). *A Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Brasil – reflexões teóricas, relatos de pesquisas e intervenções psicossociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004; Goiânia, GO: Universidade Católica de Goiás, 2004, p. 99-147.

SARMENTO, Manuel. “O estudo de caso etnográfico em educação”. In ZAGO, Nadir, CARVALHO, Maria Pinto e VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.

SENNET, Richard. *Respeito – a formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SIMSON, Olga de Moraes von, PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro. Introdução. In: SIMSON, O. R. de M. V., PARK, M. B. e FERNANDES, R.S. (Orgs.). *Educação Não formal: Cenários da Criação*. Campinas: Editora UNICAMP, 2001, p. 9-19.

SIMSON, TEIXEIRA, CHISTE e GONÇALVES. “A valorização da diferenciação sociocultural como fator de integração de estudantes em situação de risco: discussão de uma experiência concreta – o Projeto Sol de Paulínia (SP)” In: SIMSON, O. R. de M. V., PARK, M. B. e FERNANDES, R.S. (Orgs.). *Educação Não formal: Cenários da Criação*. Campinas: Editora UNICAMP, 2001.

SPÓSITO, Marília. Estudos sobre Juventude em Educação, in *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6, 1997.

TREGUEAR , Tatiana e CARRO, Carmen. *Niñas y adolescentes prostituidas: silencio social y violación de derechos*. San Jose, Costa Rica: UNICEF, 1997.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. “A observação do cotidiano escolar”. In ZAGO, Nadir, CARVALHO, Maria Pinto e VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.183-206.

UNICEF/SAS/FUNABEM. “Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua”. *Paulo Freire e educadores de rua: uma abordagem critica*. Folheto. Rio de Janeiro, 1987.

UNICEF Brasil. *Infância e Adolescência no Brasil* no site da Unicef Brasil, www.unicef.org.br, acesso em 30/05/2011.

VARANI, Adriana. *Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas públicas*. Tese (doutorado). Campinas, SP: [s.n.], 2005.

VAZ, Marlene. *Exploração Sexual Comercial*. In: www.cedeca.org.br/PDF/exploracao_comercial_marlene_vaz. Sem data. Acessado em 21/08/2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Olhares...” In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos Investigativos – Novos Olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.

WASELFIZS, Julio Jacobo. *Mapa da violência – jovens do Brasil – sumário executivo. Mapa da Violência 2011 – Os Jovens do Brasil*. Instituto Sangari/Ministério da Justiça. São Paulo: 2011. Versão online, acesso em 30/05/2011.

WARBURTON, J. *Prevección, protección e recuperación*. Trabalho apresentando no II Congresso Mundial Contra Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes, Yokohama, Japão, 2001.

SITES

CMU – Centro de Memória da Unicamp: www.centrodememoria.unicamp.br/laho.

ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância: www.andi.org.br

UNICEF – United Nations Children’s Found (Fundo das Nações Unidas para a Infância): www.unicef.org.br

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura): www.unesco.org.br

Prefeitura de Campinas: www.campinas.sp.gov.br
Projeto Camará: www.projetocamara.org.br
Correio Popular: www.correio.rac.com.br
Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano AS: <http://www.emplasa.sp.gov.br>
CECRIA – Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes: <http://www.cecria.org.br>
VIOLES/UnB – Grupo de Pesquisa sobre tráfico de pessoas, violência e exploração sexual de mulheres, crianças e adolescentes: <http://grupovioles.blogspot.com>
CEDECA/BA – Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Yves de Roussan/Bahia: <http://www.cedeca.org.br>
República dos Emaús, Belém do Pará: <http://www.movimentodeemaus.org/index.php>
Fundação Perseu Abramo: www.fpa.org.br

FILMES

Lilja 4-ever, 2002 (Dinamarca. Suécia). Direção: Lukas Moodysson. Drama – 109 minutos.
Preciosa – uma história de esperança, 2009 (EUA). Direção: Lee Daniels. Drama – 110 minutos.

FONTE DOCUMENTAL

CEDAP. *Ata da Assembléia de Fundação*. Data 17/10/1989.
CEDAP. *Relatório de Atividades: período de janeiro de 1988 a janeiro de 1989*. 1989.
CEDAP. *Projeto para EESCCA*. 2007.
CEDAP. *Avaliação do Projeto Firmeza*. Outubro/Novembro de 2007.

Entrevistas:

Jorge	Vitória
Devanir	Luana
TJ	Patrícia
Zuleica	
Mariza	
Terencio	
Paola	
Valéria	
Fabiano	
Junior	
Jana	
Gisele	
Daniela	
Cesar	
Ângela	
Newton	
Daniel	
Priscila	
Kelly	
Ally	
Juliana	
Maria	

ANEXOS

ANEXO 1

MODELO RELATÓRIO MENSAL⁹¹

I) Introdução

- resumo do trabalho do mês / metodologia
- capacitações
- trabalho de rua

II) Dados quantitativos

- número de crianças e adolescentes atendidos
- número de atendimentos
- período dos atendimentos (manhã/tarde/noite)
- faixa etária
- Procedência do atendido (bairro)
- Escolaridade

III) Atividades Desenvolvidas

- Eventos
- Atividades de rua: detalhar
- locais de abordagem/atendimentos
- trabalho com família
- trabalho jurídico com a rede
- trabalho/parceria com a rede

IV) Impacto das ações

V) Pontos Facilitadores e Dificultadores

ANEXO 2

⁹¹ Primeiro modelo desenvolvido pela equipe em 2007. Esse modelo foi utilizado até meados de 2009 como prestação de contas mensal, quando a CSAC junto à gestão municipal modificou o modelo, passando as instituições a preencherem mensalmente um instrumental online, cujo foco se dava no quantitativo.

ROTEIRO ENTREVISTA – ADOLESCENTES E JOVENS

- Nome, idade e origem (de onde veio e onde mora atualmente).
- Há quanto tempo frequenta o Projeto? Se não frequenta mais, quanto tempo frequentou?
- Como chegou ao Projeto?
- Já participou de outros projetos sociais, outras ONGs? Se sim, quais e em que projetos?
- O que acha do Projeto? O que é o Projeto para você?
- O que você faz no Projeto?
- Do que você gosta no Projeto? O que gosta de fazer?
- Do que você não gosta no Projeto? O que não gosta de fazer?
- Como é sua relação com os educadores?
- Como é a relação com os outros adolescentes e jovens do projeto?
- Como é a sua relação com os demais profissionais da ONG? E com os demais adolescentes (dos outros projetos), se houver?
- Por que você participa desse Projeto?
- Qual a sua participação nesse Projeto? (se sente parte? Tem espaço? Como se dá?)
- Você acha que o projeto refletiu em sua vida ou de sua família de alguma forma?
- Fale sobre um momento que te marcou no projeto.
- Se pudesse o que você mudaria no Projeto?
- Se pudesse escolher o que você faria a mais?

ANEXO 3

Temas para entrevistas - profissionais

Conte um pouco da rotina do seu trabalho.

- PROJETO FIRMEZA

O que é o projeto Firmeza?

É um projeto educativo?

Como funciona, como trabalha?

Qual(is) o(s) objetivo(s) e metas?

Dificuldades, facilidades?

- O SUJEITO: PROFISSIONAL

Trajatória, escolhas, vivências.

Como pensa seu trabalho

Ideologias (maneiras de pensar o mundo)

Relacionamento/interação entre a equipe
Dificuldades, facilidades?

- O SUJEITO: A/O ADOLESCENTE/JOVEM

Concepção de juventude
Juventude hoje e realidade social
Os adolescentes e jovens que freqüentam o projeto
Relação educador/educando
Dificuldades, facilidades?

- EDUCAÇÃO (NÃO-FORMAL, SOCIAL, PEDAGOGIA,...)

Concepção de educação (teorias, metodologia, concepção de mundo,...)
Capacitação
Teoria x prática
Dificuldades, facilidades?
Produção
Resultados

- O FENÔMENO DA EXPLORAÇÃO

O que é ESCCA
Fatores que contribuem com a manutenção do fenômeno
Enfrentamento
Dificuldades, facilidades?

- PROJETO DENTRO DA ONG

O que é o CEDAP
Relação com outros projetos
Relação com outros profissionais
Envolvimento da ONG no projeto
Trajetória do projeto na ONG
Dificuldades, facilidades?

- PROJETO E SEUS PARCEIROS

Quem são os parceiros
Como se dá ou não as parcerias
Importância da parceria
Dificuldades, facilidades?

- PROJETO DENTRO DA POLÍTICA MUNICIPAL

Onde está localizado o projeto dentro da política
O que pensa sobre essa política
Plano Municipal de Enfrentamento à ESC

Relacionamento com os gestores
Relacionamento com os financiadores
Prestação de contas
Dificuldades, facilidades?

Quando realizada com as coordenações, acrescentou-se mais dois pontos:

Como foi o processo de discussão sobre o projeto dentro da ONG e como se deu a vinda desse projeto para o CEDAP.

Perfil profissional procurado/como foi o processo seletivo.

ANEXO 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: **PROJETO FIRMEZA: O FAZER EM FOCO**

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem por finalidade analisar as práticas e o cotidiano do Projeto Firmeza, desenvolvido pela ONG Centro de Educação e Assessoria Popular. A pesquisa está sendo realizada pela mestranda Mônica Alves Silva, integrante do Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação da Profa. Dirce Djanira Pacheco e Zan.

A sua contribuição se dará através da participação nas entrevistas individuais, as quais terão por objetivo reunir as diversas visões, compreensões e formas de vivenciar o projeto. As entrevistas serão realizadas com os profissionais e com os adolescentes e jovens que integram o Projeto Firmeza.

A participação é livre e voluntária. Você poderá se recusar a participar da entrevista ou, mesmo depois de ter concordado, retirar a sua concordância durante a realização da entrevista, caso considere necessário. As entrevistas serão gravadas e os dados serão utilizados para fins de análise e posterior dissertação de mestrado, bem como poderão ser utilizados para fins de publicação científica, ensino e encontros científicos.

Todas as informações fornecidas pelos entrevistados serão tratadas com rigoroso sigilo. Para assegurar o anonimato dos entrevistados, as entrevistas serão identificadas por códigos ou nomes fictícios. O nome do projeto também será alterado para fins de publicação do trabalho.

Sempre que quiser, você poderá pedir maiores informações sobre a pesquisa, entrando em contato com a pesquisadora através do e-mail monicaaal@gmail.com ou do telefone (19) 92814580.

Tendo em vista os pontos acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o meu interesse em participar desta pesquisa.

Nome por extenso do entrevistado/assinatura

Local e Data

Mônica Alves Silva