

ERRATA

Na página 8 (9a.linha), omita-se a repetição do trecho:

“...depósito de crianças e jovens das classes populares...”

Na página 14 (10a.linha), onde se lê:”Além, é claro, da miséria”....

Leia-se: ...”além da influência das nossas tradições culturais”

Na página 27 (5a. linha), onde se lê: ...”para os diferentes movimentos sociais”....

Leia-se:”para os diferentes grupos sociais”....

Na página 39 (5a., 6a e 7a. linhas), omita-se a frase:

”Prossegue afirmando que o funcionamento discursivo (...) com finalidades específicas”.

Na página 115 (última linha), onde se lê: ...”que a sociedade não a considera”...

Leia-se: ...”que a sociedade não está preparada”...

LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO RAMOS

EDUCAÇÃO DE/NA RUA: o que é, o que faz, o que pretende

Tese apresentada ao Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.
Orientador: Professor Doutor Angel Pino Sirgado.

Fevereiro de 1997

9705790



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	T/UNICAMP
	19147e
V.	Ca.
TOMBO BC/	30531
PROC.	281197
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	24/05/97
N.º CPD	

C.M.00098128-1

CDD

371.93

Ramos, Lilian Maria de Carvalho

Educação de / na rua: o que é, o que faz, o que pretende / Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos. -- Campinas: UNICAMP, 1997.

300 p. 21,5 : 30 cm

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1977.

L Educação Popular I- Título

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof.Dr. ANGEL PINO SIRGADO

Este exemplar corresponde à redação final da <u>Tese</u> defendida por <u>Liliana M. P. C. Ramos</u> e aprovada pela Comissão Julgadora. Data <u>28/02/93</u> Assinatura: <u>Angel Pino Sirgado</u> Orientador(a)
--

COMISSÃO JULGADORA

Angelina
Ana Lúcia G. de Faria
Alba R. de Moraes
Wanda Macedo de Lacerda
Herezalene F. F. F. F.

Para meus filhos Fernando, Roberto e Flávio.

Em memória de meu pai, Miguel Paes de Carvalho, grande incentivador dos meus estudos.

Para Léa Leone Vianna, que me abriu as portas para o trabalho com os meninos.

SUMÁRIO

	pág.
RESUMO.....	v
APRESENTAÇÃO.....	vi
AGRADECIMENTOS.....	vii
INTRODUÇÃO.....	1
1.OS MENINOS E AS MENINAS DE RUA.....	6
2.DISCURSO, IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	31
3.TEXTO E CONTEXTO.....	61
4.AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS.....	113
5.EDUCAÇÃO DE/NA RUA.....	129
6.À GUIA DE CONCLUSÃO.....	146
7.ANEXO 1.....	154
8.ANEXO 2.....	182
9.ANEXO 3	190
10.ANEXO 4.....	198
11.ANEXO 5.....	218
12.ANEXO 6.....	225
13.ANEXO 7.....	243
14.ANEXO 8.....	258
15.ANEXO 9.....	281
16.ANEXO 10: FOTOS.....	283
17.ANEXO 11: <i>FOLDERS</i> DOS CURSOS PARA EDUCADORES.....	288
18.SUMMARY.....	293
19.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	294

RESUMO

EDUCAÇÃO DE/NA RUA: o que é, o que faz, o que pretende

O objetivo da pesquisa é desvelar o que constitui a chamada *educação de/na rua*. A metodologia utilizada é a análise de discurso na sua vertente francesa, englobando a contribuição de alguns autores da linha anglo-saxã. Foram selecionados e entrevistados nove educadores-chave atuantes em diferentes projetos, instituições e ONGs na cidade do Rio de Janeiro. Através da análise do seu discurso e de textos veiculados pelos projetos, discute o que os educadores e as instituições que eles representam entendem por educação, família e trabalho. Também as perspectivas futuras vislumbradas e a forma como organizam e desenvolvem suas atividades educativas com crianças e adolescentes que vivem ou perambulam pelas ruas da cidade.

Observou-se que as instituições possuem discursos variados em relação aos temas propostos, os quais foram agrupadas em duas *formações discursivas*. Uma vinculada ao discurso presente nas ações sociais lideradas pela Igreja Católica através das Pastorais, particularmente a Pastoral do Menor. A outra originada no conceito de conscientização de Paulo Freire. Embora cada qual adote estratégias diferentes em busca de objetivos específicos, ambas possuem em comum o enfoque progressista no trato da questão dos/as meninos/as de rua, o que permite classificá-las como participantes de uma mesma *formação ideológica*.

APRESENTAÇÃO

A pesquisa que realizei sobre a educação de e na rua foi motivada pelos calorosos debates que se seguiram à chacina da Candelária, ocorrida no Rio de Janeiro em 23 de julho de 1993. O tema já me atraía há algum tempo, mas a partir dessa data ele tomou novos rumos e foi se consolidando. Minha intenção original era traçar um perfil dos educadores dedicados ao trabalho com meninos de rua -- os excluídos da escola e da sociedade. Desisti da empreitada devido a dificuldades no levantamento dos dados necessários, por serem de responsabilidade de ONGs que não mantinham um contato estreito entre si, e não haver uma listagem completa dessas instituições nem registros precisos do trabalho por elas realizado. Também pelo fato de muitas dessas ONGs terem deixado de existir ou mudado o seu ramo de atividade nos anos 90, por questões de financiamento e outros fatores que comento no decorrer do trabalho. Assim, durante o ano de 1993 comecei a frequentar um curso de formação de educadores sociais para me familiarizar com o seu universo, o seu trabalho, o seu discurso. Nos anos seguintes desenvolvi as demais etapas do trabalho, que apresento a seguir.

AGRADECIMENTOS

Fazer agradecimentos ao final de uma tese é uma tarefa difícil e inglória, pois muitas pessoas colaboraram para a sua realização nas diferentes fases, e a lista certamente ficará incompleta. Mas vou tentar abranger o maior número possível delas.

O primeiro agradecimento vai para a minha família, pelo apoio e pelos incômodos causados pelas minhas ausências constantes. Em especial para o meu marido Flávio, que manteve a casa funcionando por mim todas as vezes em que eu me ausentei, com a ajuda da secretária Luciana.

O segundo para a SEED, pela concessão de um ano de afastamento para estudo. Nos anos restantes, estando de licença sem vencimentos, pude contar com uma bolsa de estudos: do CNPq nos primeiros trinta meses, e da CAPES nos dez meses finais.

Outro vai para Eduardo e Lúcia, que colocaram a sua casa em Campinas à minha disposição nas muitas vezes em que precisei estar lá, fazendo eu me sentir sempre bem-vinda. Um beijo carinhoso para a Fernanda e para os outros primos.

Agradeço também à Profa. Celina Junqueira, Diretora da Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, pelo incentivo e pela facilitação para que eu pudesse cursar o doutorado. À colega e companheira de curso Elisabeth Fernandes de Macedo, pela amizade e incentivo constantes.

À Profa. Theresa Penna Firme, pela ajuda na orientação das primeiras leituras e na confecção do projeto original. Ao amigo Franklin Storry, que pacientemente fez a

revisão dos originais. Ao mestrando Bruno Sancci, pela colaboração na revisão final e na diagramação.

Finalmente, agradeço enormemente os projetos e os educadores que eu visitei e entrevistei, por depositarem sua confiança na minha pessoa, inclusive fazendo desabaços e declarações pessoais. À minha irmã Cláudia Baena Soares e aos educadores Tiana Sento Sé e Carlos Bezerra, pela revisão e crítica da conclusão.

Ao Prof. Angel Pino Sirgado, mais que um orientador, um amigo em todas as fases da pesquisa. Às muitas pessoas cujas obras, apresentações, críticas e debates colaboraram direta ou indiretamente para este trabalho.

...tornando-se numerosa demais e apesar do gênio dos seus pensadores, uma sociedade só se perpetua secretando a servidão. Quando os homens começam a sentir-se apertados nos seus espaços geográfico, social e mental, correm o risco de se deixar seduzir por uma solução simples: a que consiste em recusar a qualidade humana a uma parte da espécie. Por algumas décadas, os outros reencontrarão a sua largueza.

Claude Levi-Strauss

INTRODUÇÃO

A primeira instituição brasileira voltada para o atendimento de crianças desamparadas e outros deserdados da sociedade, a Santa Casa da Misericórdia, foi criada em 1549. Mas é só no século XVIII que o problema da infância abandonada vai tornar-se objeto de preocupação social específica, gerando a criação de instituições para recolhimento de órfãos em sistema de internato segundo o modelo europeu. Daquela época até os nossos dias muitas soluções para o problema foram propostas e tentadas, a maioria das quais baseadas em asilos, em que as crianças eram afastadas do convívio da sociedade e da família como forma de “protegê-las das más influências”. As crianças que precisavam de “proteção” pertenciam invariavelmente às classes menos favorecidas.

Estes segmentos populacionais já foram denominados de diversas maneiras: moleques, infância desamparada, menores carentes etc. Diversas também foram as soluções adotadas pela sociedade para fazer face ao problema: inicialmente, o abandono na ‘roda’ ou nas portas das casas mais abastadas; posteriormente, os menores eram confinados em instituições públicas ou privadas, de cunho assistencialista. Com o fim da escravidão, essas crianças passaram a exercer o papel de mão-de-obra barata em fazendas. Com o início da industrialização, passaram a ser enviadas às fábricas como aprendizes em tenra idade, sendo igualmente exploradas.

A partir de 1920 o Estado intervém na questão e as crianças encontradas abandonadas e perambulando pelas ruas passaram a ser internadas em instituições fechadas, apesar dos malefícios do sistema já serem conhecidos na época. Começa a ser construído o problema do “menor” pelas elites sociais e econômicas, e os asilos transformam-se em instituições educativas de caráter preventivo. Como o problema da pobreza, gerador das crianças

abandonadas e desamparadas, nunca foi atacado de fato, as crianças nas ruas se multiplicaram, particularmente nas épocas das grandes crises econômicas.

A política oficial de confinamento adotada desde a aprovação do Código de Menores de 1927 demonstra uma preocupação da sociedade em livrar-se do incômodo problema dos filhos dos pobres ou, ao menos, de retirá-lo das vistas de todos. Pois os internatos mantidos pelo SAM nunca passaram de depósitos de crianças e jovens sem qualquer tipo de assistência, induzindo-os a romper de forma definitiva os laços familiares e encaminhando-os para uma criminalidade precoce, devido à promiscuidade reinante e à total ausência de perspectivas futuras.

Ocorre que nas últimas décadas o problema da infância abandonada e das populações carentes em geral vem sendo agravado pelas políticas econômicas adotadas, favorecendo a concentração da renda nas mãos de poucos e agravando os problemas sociais já existentes. O aumento no número dos moradores de rua alarmou a população, exigindo soluções por parte do poder público, dando origem ao sistema FEBEM/FUNABEM, que procurou alterar o quadro reinante embora ainda preso aos moldes da segregação social; e da sociedade civil, de onde se originaram propostas alternativas de atendimento.

Apenas na segunda metade da década de 70 e na década de 80 é que vão surgir projetos alternativos cujos princípios condenam o confinamento e o assistencialismo. Estes projetos acham-se vinculados tanto a organismos da sociedade civil brasileira e internacional quanto a instituições públicas, particularmente municipais. Os termos educação de/na rua, meninos e meninas de rua, educador de rua, passam a ser adotados em referência à questão das crianças e jovens abandonados pelas famílias e/ou simplesmente marginalizados social e economicamente que perambulam pelas das cidades brasileiras de médio e grande porte.

Estas propostas, desenvolvidas basicamente por Organizações Não-Governamentais (ONGs) e posteriormente agrupadas sob o nome de Movimento Nacional dos Meninos e

Meninas de Rua , ganham força com a aprovação de Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA) em 1990.

O ECA, um verdadeiro avanço em termos legislativos reconhecido até internacionalmente, foi aprovado a partir de uma coligação de forças sociais progressistas junto ao Congresso Nacional. A partir dele são garantidos por lei os direitos de cidadania das crianças, jovens e adolescentes brasileiros. A introdução dos novos conceitos desagradou aos setores conservadores da sociedade brasileira, particularmente aqueles diretamente afetados pelo desmantelamento do sistema anterior, baseado no confinamento e na culpabilização da vítima.

Os conceitos adotados em relação a responsabilidade penal, atos anti-sociais e infracionais obrigaram a uma nova postura policial e jurídica em relação aos meninos e meninas, antes inteiramente arbitrária e injusta, porque discriminatória em relação aos filhos dos pobres e das classes subalternas em geral. Na área acadêmica, estudos sobre os males da institucionalização e as violências cometidas contra essas populações contribuíram ainda mais para uma tomada de consciência sobre o problema, em maior ou menor grau, por parte dos setores sociais progressistas. E também para um certo grau de mobilização desses setores em defesa do ECA.

O fortalecimento das ONGs na década de 80, fruto da existência de um número razoável de financiamentos internacionais para programas sociais, fez surgir inúmeros projetos em várias cidades brasileiras, entre as quais está o Rio de Janeiro. A presença de educadores nas ruas torna-se uma constante. Aliados a grupos de defesa de direitos humanos, os protestos desses profissionais diante das chacinas da Candelária e de Acari concederam-lhes maior visibilidade, e também um grande número de críticos e detratores. Foram justamente estas críticas, e a constatação de uma diminuição no número de projetos atuantes na área do Rio de Janeiro, que me levaram a escolher o assunto como tema desta pesquisa. Nela, procuro

desvendar o que se entende por educação de rua ou na rua, quais são os objetivos dos projetos que permanecem atuando na área e quais as finalidades que eles almejam alcançar através da sua ação.

No primeiro capítulo, procuro situar historicamente, de forma abreviada, o problema dos meninos e meninas de rua e os projetos alternativos de atendimento. Nele estão contidos o objeto e os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados, as questões e os temas pesquisados.

Parelelamente a esta fase inicial, procedi a um estudo introdutório em cursos preparatórios para educadores sociais, para orientar a seleção de possíveis sujeitos de pesquisa e também para me familiarizar com o seu universo. Os resultados deste estudo introdutório aparecem no decorrer do texto. Esta fase do trabalho foi de grande valia para a formulação das questões de pesquisa, levando à suposição da existência de uma formação ideológica específica e levantando a hipótese de existirem uma ou mais formações discursivas em seu interior.

No segundo capítulo realizo uma discussão sobre a metodologia por mim considerada a mais adequada ao tipo de estudo pretendido: a análise de discurso. Paralela a esta fase, começo a realizar as primeiras entrevistas com os sujeitos escolhidos. Esta foi a parte mais difícil e demorada do meu trajeto, pois os educadores e os projetos em geral encontram-se em franca defensiva contra estranhos ao setor, como eu, devido à incompreensão reinante sobre a natureza do seu trabalho e às críticas constantes de que são alvo, particularmente por parte dos meios de comunicação social. Vencidas as dificuldades iniciais, visitei dois projetos e realizei nove entrevistas, todas com educadores com larga experiência na área. Devido às coincidências encontradas, julguei desnecessário realizar um número maior de entrevistas.

O terceiro capítulo enfoca de forma mais aprofundada o contexto no qual ocorre a educação de rua, fruto da minha convivência com educadores durante os cursos que frequentei e de conversas informais com pessoas ligadas à área. Nele também são analisados os textos

produzidos pelos sujeitos da pesquisa, agrupados pelos temas família, trabalho, educação, educadores e perspectivas futuras. Procurei levantar o que cada projeto entende pelo título das temáticas abordadas, na tentativa de fazer emergir pistas sobre a sua ideologia.

O quarto capítulo define as duas formações discursivas encontradas nesta comunidade, enfocando as suas semelhanças e diferenças. Discutindo a questão do desafio ao poder que estes projetos e instituições representam, procuro sublinhar a diferença de estratégia utilizadas pelos projetos e a sua coincidência quanto aos objetivos básicos que caracterizam esta formação ideológica.

O quinto capítulo procura traçar um paralelo entre as regularidades encontradas no discurso dos educadores atuais e no discurso dominante na década de 60 em relação à educação e à cultura popular. E ainda busca as coincidências entre os discursos encontrados (já que se denominam educativos) e as principais tendências progressistas existentes no campo da teoria educacional brasileira do momento.

Na conclusão, procuro definir o que é educação de/na rua, quem a ela se dedica e com que finalidade. Esta parte da pesquisa foi submetida à apreciação de dois educadores por mim considerados representantes, respectivamente, das duas formações discursivas encontradas dentro da formação ideológica que comporta as ações relacionadas à educação de e na rua, tendo sido por eles aprovada. Ao final, levanto algumas questões que não puderam ser respondidas por meio desta pesquisa.

1. OS MENINOS E AS MENINAS DE RUA: introdução ao problema

A preocupação com a infância desamparada e/ou simplesmente abandonada no Brasil nasce paralelamente à nossa história, tendo adquirido características próprias de acordo com o momento social, econômico e político vivido pelo país. A primeira instituição a ser criada para atender não apenas a essa população, mas a todos os necessitados, foi a Santa Casa da Misericórdia, em 1549. Quase dois séculos mais tarde, em 1725, cria-se na Bahia a primeira Roda dos Expostos, destinada a receber órfãos em sistema de internato e baseada no anonimato dos progenitores, que depositavam as crianças na roda sem a necessidade de serem identificados. A assistência a essas crianças era precária, atestada pelos altos índices de mortalidade, e a grande preocupação das instituições de atendimento à infância pobre centrava-se na formação moral dessas almas, caracterizando-se pelo caráter caritativo.

A partir de 1840, com a instalação das primeiras fábricas de tecidos no país, inicia-se a preocupação com a preparação dos meninos para o trabalho. Muitos eram enviados para as fábricas como aprendizes em tenra idade, aos 7 ou 8 anos, percebendo salários muito baixos e trabalhando até 12 horas por dia. Às meninas estava reservada a educação doméstica ou religiosa, e muitas eram enviadas para trabalhar em casas de família sem remuneração fixa. Neste sistema as taxas de mortalidade por acidentes de trabalho ou maus tratos eram igualmente altas, não merecendo maiores preocupações por parte da sociedade da época pelo fato destas crianças e jovens serem, na sua maioria, filhos de escravos, de pessoas pobres ou de amores ilícitos (Rizzini, 1993, p.28).

De meados do século XIX até a metade do século XX há nos meios médico e jurídico uma efervescência em prol da causa do menor. A infância “moralmente abandonada” é vista como potencialmente perigosa por não receber uma educação considerada adequada para os

padrões da época. Com a escassez da mão-de-obra representada pelo fim do tráfico de escravos em 1850, muitas crianças de rua maiores de 7 anos foram enviados para trabalhar em fazendas distantes, como forma de regeneração dos seus “maus hábitos”. O preventório e o instituto profissional tomam o lugar dos asilos. Surgem as primeiras tentativas de legalizar o trabalho do menor de 18 anos e uma preocupação com as altas taxas de mortalidade infantil, atribuída à ignorância e maus hábitos dos pais (O.c.,p.33-5).

Na República a questão da infância abandonada torna-se projeto de Estado. Em 1901 o Dr. Moncorvo Filho cria o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro, que serviu de modelo para a criação de outras obras no gênero. As elites começam a se mobilizar em torno da construção do “problema do menor” proveniente das classes desfavorecidas. Frágil e ameaçador ao mesmo tempo, a assistência ao menor é vista como uma forma de prevenir a desordem e a criminalidade. As ciências como a medicina, o direito e a sociologia são convocadas para solucionar o problema. Os menores são classificados por critérios de moralidade e classe social. A categoria “menor” é associada ao abandono físico e moral, à criminalidade e à pobreza. A ela é reservada a assistência asilar, de caráter filantrópico, baseado em asilos religiosos e sociedade beneficentes, conforme o padrão europeu (O.c.,p.36-47).

A fabricação do menor atinge o seu ápice no Brasil na década de 20, com a criação do primeiro Juizado de Menores em 1923 e a aprovação do primeiro Código de Menores em 1927. Consolida-se assim o modelo de assistência e proteção aos menores, agora com a predominância do modelo filantrópico como uma nova forma de proteger a ordem social, promovendo a reintegração social do menor “inadaptável” em asilos profissionalizantes. À “pobreza honrada” era reservado o atendimento preventivo, através de uma rede de creches, escolas, ambulatórios etc. À “infância perigosa”, o afastamento e as técnicas de sujeição, como

forma de devolver à sociedade indivíduos produtivos e adaptados ao meio social. A promoção social destes indivíduos não era sequer cogitada (O.c,p.56-8,99).

Esta política de caráter conservador e repressivo perdurou durante o tempo de funcionamento do Serviço de Assistência aos Menores (SAM), criado em 1941. As críticas que recebeu deveram-se ao seu mau funcionamento e ao não atingimento dos objetivos propostos. Sem pessoal especializado e mal articulado com o Juizado de Menores, o serviço não comportava preocupações de ordem sócio-educativa. Suas instalações eram um mero depósito de crianças e jovens das classes populares (Adorno, 1993, p.108).

depósito de crianças e jovens das classes populares (Adorno, 1993, p.108).

Em 1943 se realiza uma revisão do Código de Menores: é abandonada a categoria de “delinquente”, para utilizar a de infrator”, o que cristaliza a visão da minoridade como caso de polícia.

Através da lei 4.513, do 01 de dezembro de 1964, o governo militar de Castelo Branco estabelecia um novo sistema centralizado e vertical de tratamento do “menor”. O órgão nacional de controle e orientação passava a ser a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criado com o intuito de “corrigir” as distorções do SAM, mas na prática a lógica carcerária prevaleceu.

No início da década de 70 formulou-se uma política nacional de atendimento através da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FEBEM), criado em 1973. Mas esta nova política, igualmente baseada no sistema de reclusão, não trouxe benefícios quer para os menores, quer para a sociedade. Constatou-se ser grande o número de ex-internos ingressos no sistema penitenciário ainda muito jovens, tornando-se reincidentes na criminalidade. A violência passa a ser o seu “destino” (Altoé,1993,p.226-7). Começam a despontar os primeiros modelos de atendimento a menores sem confinamento.

A política oficial de modernização do setor agrícola adotada com a criação do Programa de Garantia da Atividade Agropecuária (PROAGRO) em 1974 introduz no país um novo modelo agrícola, a agricultura empresarial. Permitindo algum crescimento econômico e uma certa mobilidade social no setor urbano-industrial da sociedade, o modelo provocou a concentração da renda nacional nas mãos de poucos e contribuiu para aumentar a miséria relativa da população ao privilegiar o setor internacionalizado da burguesia. Trouxe ainda o endividamento externo crescente, a dependência tecnológica e a “diminuição do peso relativo dos produtos primários tradicionais em benefício da produção industrial ou de minérios semi-industrializados, que expressam o novo tipo de associação” do capital (Cardoso, 1977,p.70).

A introdução de mecanismos de mercado no setor agrícola prejudicou os pequenos e médios proprietários rurais, os quais não conseguiram beneficiar-se das inovações tecnológicas de forma satisfatória. Sua tendência foi desaparecer gradualmente enquanto empresários, proletarizando-se ao serem absorvidos pelos grandes proprietários e arrendatários. Transformados em assalariados (“bóias-frias”, “sem-terra”), terminaram migrando para as periferias das cidades tangidos pela necessidade econômica ou pela ilusão de um melhor padrão de vida. Ilusão esta reforçada pela mobilidade social efetivamente verificada no setor urbano-industrial da sociedade por um pequeno grupo de privilegiados e pela difusão de modelos e padrões urbanos através dos meios de comunicação social (Ramos, 1987,p.79).

Encontrar trabalho melhor para si e para a sua família, além de escola e assistência médica e social, não passam de ilusão do migrante. Raramente ele encontra colocação e tem grande dificuldade em adaptar-se ao trabalho urbano, devido a : falta de qualificação pessoal (disciplina para o trabalho urbano e familiaridade com a cidade); falta de pré-requisitos legais (documentos diversos); e falta de instrução escolarizada, já que 70% são analfabetos (D’Incao e Mello, 1975, p.105-6).

Os efeitos dessa "modernização", aliados aos da crise econômica vivenciada na época e à ausência de políticas sociais de realocamento e assistência aos migrantes não se fizeram esperar, englobando vários indicadores sociais. Na educação, além da não-matricula de 52% dos filhos de trabalhadores com renda de até 1 salário-mínimo (Brasil, 1986), a evasão levou 45% dos alunos entre 11 e 14 anos antes de completarem a 4a. série.

A urbanização forçada provocou um "inchaço" urbano, o qual não mereceu qualquer planejamento a nível governamental, e o problema foi-se agravado com o passar dos anos. Na década de 80, os 50% mais pobres viram sua participação na renda nacional baixar de 13,4% para 10,4%. Houveram repercussões imediatas nas taxas de mortalidade infantil e de desnutrição. A composição familiar também sofreu alterações: em 1989, 12% das famílias brasileiras eram chefiadas por mulheres. Esta instabilidade conjugal alterou a renda familiar: 56,5% das famílias com renda em torno de 1/2 SM per capita eram chefiadas por mulheres, contra 43,2% das chefiadas por um casal. Os filhos das mulheres sozinhas abandonaram mais precocemente a escola: 22,5% na faixa dos 15-17 anos, contra 16,5% nas famílias com pai (IBGE,1989,p.33,29-4-5). Nesse contexto, a dissolução dos laços afetivos e familiares tradicionais surge como uma decorrência natural.

A pobreza passa a ser sinônimo de marginalização, associada às noções de crime e desordem moral, pois a sociedade capitalista concede legitimidade social e dignidade pessoal através da ética do trabalho. O provedor que não consegue mais garantir a sobrevivência da família devido ao desemprego é desqualificado e termina por abandoná-la. Perde, ao mesmo tempo, as condições mínimas necessárias para manter-se no mercado de trabalho: possuir residência fixa e infra-estrutura doméstica. Passa a integrar o subproletariado, por não possuir a cultura de trabalho requerida pela sociedade industrial moderna. Estes indivíduos terminam engrossando o contingente das populações de rua e abandonando todos os seus vínculos estáveis. Suas condições de vida se deterioram rapidamente (Vieira et al.,1992,p.18-22).

À proporção que aumenta o tempo na rua, diminuem os contatos familiares. “Ser da rua” provoca depauperamento físico e mental em função de má alimentação, precárias condições de higiene e uso de drogas, especialmente o álcool. A retomada dos laços anteriores torn-se mais difícil, dando origem a um tipo particular de solidariedade nessa população de “caídos”. Dificilmente eles conseguem retomar o caminho do mercado de trabalho, mesmo que informal. Culminam por recorrer à mendicância ou à criminalidade quando não obtêm acesso aos bens e serviços necessários à sua manutenção (O.c.,p.72,99,104,114).

O caráter de serviços públicos de atendimento é marginal e compensatório. As instituições de caráter filantrópico são de pouca efetividade, dedicando-se aparentemente apenas a compensar as desigualdades sociais. Por outro lado, o modo de ser mesmo das populações de rua representa uma desordem para o público em geral. O que gera um conflito para o poder público: a população exige que este proceda ao recolhimento destas pessoas. Por outro lado, o poder público sabe que a assistência é necessária à sobrevivência dessas populações. (O.c.,p.135)

A pobreza afeta diretamente os indicadores de escolaridade. Embora a década de 80 tenha assistido a uma diminuição das famílias com renda de até meio salário mínimo, o percentual das que perceberam até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo vigente era elevado: 27% situavam-se na faixa da pobreza absoluta. A miséria levou as famílias a manterem seus filhos fora da escola: 7.000.000 de crianças nunca pisaram nela e 21% da população de 7-17 anos permanecia analfabeta. A evasão precoce atingia 25.6% dos alunos. Por outro lado, a taxa de ocupação dos jovens de 10-17 anos foi de 29,4% (IBGE,1989,p.21,42,52-3-9). Ou seja, as crianças e jovens abandonam a escola para ingressar no mercado formal ou informal de trabalho ainda em idade escolar obrigatória. Esse percentual, é forçoso reconhecer, é devido em parte à incapacidade da escola em flexibilizar seus cursos e currículos, adaptando-os aos alunos trabalhadores.

Estudos realizados com os alunos da Tia Ciata em 1991 mostram que eles formavam um exército invencível de repetentes crônicos, analfabetos, fujões da escola, impossíveis de serem domados pelo sistema educacional formal. Um dos graves problemas enfrentados era a resistência dos alunos em sair da Ciata, após a conclusão do 1a. segmento (1a. à 4a. série). Os grandes desafios para os professores eram: a) a não seriação com ingresso constante de alunos; b) a rotatividade dos alunos, o que dificultava a assimilação de conteúdos mais complexos; c) a exigência de “ super-professores “ que formados no sistema tradicional para alunos e escolas tradicionais, tinham que “ criar ” constantemente métodos didáticos e soluções de problemas; d) os serviços complementares exigidos pelos alunos (banho, lavagem de roupa, abrigo, alimentação, documentos); e) a questão das drogas, da violência e da gravidez na adolescência. Dentre as principais atividades econômicas a que os alunos se dedicam estão o comércio ambulante, a “guarda” de carros, o trabalho de “office-boy” e carreteiro nas feiras; e o tráfico de drogas como “aviões”.

A miséria é responsável pelo aumento das pressões familiares sobre os filhos, no sentido de contribuírem para a renda familiar. As crianças vão para as ruas inicialmente com esse propósito, entre os 7-12 anos, permanecendo até os 15-6, quando buscam emprego estável e melhor remunerado. Como nem sempre conseguem colocação no mercado de trabalho, mesmo informal, acabam por abandonar a casa familiar e se juntar a bandos de jovens, os quais passa a ser a sua família. Uma pequena parcela deles, cerca de 10%, vê-se obrigada a cometer atos anti-sociais para assegurar a sua sobrevivência. Quanto à questão racial, em 1986, 3/4 do total da amostra (72%) eram negros ou mulatos, originários de favelas e periferias da cidade (Rizzini et al.,1992,p.8-10).

A questão racial é um fator relevante entre os meninos do Rio, mas em outras cidades, onde a população de origem negra é ínfima, também existem meninos/as de rua - brancos. A respeito da questão racial, Banks (1995,p.15-24) observa ser a segregação um fenômeno típico

da cultura ocidental, ocultando por trás de argumentos objetivos interesses hegemônicos de grupos da elite econômica da sociedade. As teorias das diferenças inatas entre as raças e da pseudo superioridade da raça caucasiana sobre as demais raças de cor-- e até sobre segmentos da raça branca, como os mediterrâneos e os judeus, os árabes e indianos, etc.-- originaram-se tendo em vista fatores sociais, econômicos e culturais. Os grupos sociais têm necessidade de designar os grupos exteriores ao seu como o "outro", até para construir uma identidade própria . Ou seja, a noção de raça é uma construção social que reflete tanto a realidade objetiva quanto a subjetividade de quem a formula (O.c.,p.22-3) . Por esta razão, mesmo nas populações predominantemente brancas encontram-se pobres e miseráveis e, portanto, meninos de rua.

A questão do gênero é mais complexa. As meninas de rua sofrem, basicamente uma tripla discriminação: por sua idade, por sua pobreza e por sua própria condição de gênero. Quanto a esta última, sofrem nas ruas determinados processos de socialização que lhes são específicos.

As meninas representam apenas 10% da categoria meninos/as de rua no Rio de Janeiro e sobrevivem muitas vezes da prostituição. Estimam diversos pesquisadores que as famílias tenderiam a resguardar mais as meninas, reservando-lhes tarefas domésticas e enviando os meninos para as tarefas externas, o que explicaria um percentual tão elevado de meninos na rua.

Pelo censo de 1991 em Recife foram encontradas 1015 meninas de rua de 06 à 20 anos de idade, das quais 43,7% declaram abertamente sobreviver da prostituição. A menina de rua abordada é a que sofreu incesto ou estupro em sua própria casa. É a menina que engravidou e "desonrou" a família. A menina da favela, caluniada, descriminada que não pode continuar em sua comunidade, mas que ainda não se organizou para a prostituição (Seminário de trabalho: mulher e AIDS).

As meninas que vivem na rua têm menos possibilidades de gerar renda que os meninos. Devido ao seu menor número e às frequentes experiências de abuso sexual, encontram na prostituição, muitas vezes, o último recurso para a própria sobrevivência (SOS Criança e Adolescente). A menina descobre a prostituição como forma alternativa ao trabalho ambulante, já que negociar o corpo, é talvez, a única forma de transformar-se em dona dele.

No Rio de Janeiro constatou-se num grupo de 30 meninas de 12 a 19 anos que tiram seu sustento nas ruas que a maioria é negra e possui várias passagens por instituições correccionais do Estado, sendo consideradas "infratoras". A miséria, a violência doméstica e a repressão à sexualidade são os fatores principais que as obrigaram a abandonar as famílias (SempreViva/Ibiss). Além, é claro, da miséria, já que o trabalho doméstico feminino não é remunerado e nem valorizado como tal; e as diversas formas de violência a que as mulheres são constantemente submetidas nas sociedade patriarcais.

A menina prostituta não se organiza como a adulta nem percebe a sua atividade como uma profissão. Agindo de forma clandestina por força da ilegalidade, ela fica isolada de qualquer esquema de proteção, inclusive do cafetão ou cafetina. Ela tampouco possui esquemas prévios de controle e negociação com os clientes e não usa preservativos, como as adultas. Por ser mais fácil de ludibriar, ela é mais procurada pelos clientes (NEAP).

Outro problema que enfrentam as meninas que exercem a prostituição, é o referido à desinformação acerca dos métodos anticoncepcionais: muitas vezes as meninas tomam uma cartela de comprimido anticoncepcional em dose única, ou tomam a pílula ininterruptamente, para não menstruar, e assim faturar um pouco mais de dinheiro.

Mas poucas crianças que tiram seu sustento nas ruas cortaram totalmente os laços familiares. Apesar de declararem haver "escolhido" viver nas ruas para ajudar suas famílias, outras pressões e motivações foram identificadas, tais como relações familiares conflituosas,

abuso e violência, desejo de liberdade. As crianças que mantêm laços familiares percebem de 1 a 1 1/2 SM, representando entre 20 e 70% da renda familiar.(Rizzini,1992, p.10-6).

São vítimas freqüentes de abusos e violência, como os demais jovens das camadas populares . Segundo dados do IBGE (1989), acidentes, homicídios e suicídios são a principal causa de morte de adolescentes entre 15 e 17 anos no Brasil (66,4% em 87). A grande maioria dos assassinados vivia com seus pais, e não portava armas. Foram vítimas de justiceiros, traficantes e grupos de execução formados por policiais civis e militares e seguranças particulares (ver a respeito Pereira,1992;Marins,1993; Rizzini,1993 e 1995).

Poucos casos foram solucionados e os criminosos permanecem impunes, inclusive nos casos de chacinas, apesar das repercussões internacionais: no governo Leonel Brizola, houve dois massacres de menores; seis meninos mortos na favela de Jerusalem, na Baixada Fluminense e mais seis mortos na favela Mandala, no Riachuelo. Na madrugada do 23 de julho de 1993, foram executados sete meninos de rua na porta da igreja da Candelária, em pleno centro de Rio de Janeiro.

Some-se a isto o fato de 80% da população carcerária encontrar-se na faixa dos 18 a 25 anos, e têm-se um quadro da situação da marginalidade da juventude brasileira, segundo análise do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR).

Lusk (1989) realizou uma amostragem de meninos/as de rua no Rio de Janeiro, tendo detectado quatro categorias: a)trabalhadores baseados em famílias, respondendo por 21,4% do total, sendo 90.9% meninos com idade média de 13 anos. Destes, 72,7% declararam frequentar a escola e apenas 9.1% o envolvimento em atividades ilegais; b)trabalhadores de rua independentes, respondendo por 50,5% do total. Seus vínculos familiares são fracos e ocasionalmente dormem nas ruas. 73,1% são meninos e 44,9% declararam participar de atividades ilegais. c) moradores de rua sem contato familiar, com 14,6% do total. 73,3% são meninos com idade média de 14 anos. 60% declararam-se envolvidos com atividades ilegais; d)

filhos de famílias de rua, respondendo por 13,6% do total. 64,3% são meninos com idade média de 10 anos. No cômputo geral, pode-se inferir que, com exceção da categoria a, a maioria das famílias dessas crianças e jovens são centradas na mãe. Nas categorias b e c estão o maior número dos que declararam-se envolvidos em atividades ilegais, usuários de drogas e com menores índices de frequência à escola..

Como foi visto acima, as crianças com contatos familiares regulares freqüentam mais a escola e estão menos envolvidas em atividades ilegais. Quadro oposto encontra-se nos meninos sem contato familiar, que são também os maiores consumidores de drogas. A delinqüência entre eles é pequena, apesar da imprensa utilizar uma imagem negativa dos meninos, alimentando o preconceito contra essas crianças e reforçando a sua imagem de ameaça à sociedade.(cf. Rizzini,o.c.,p.16-8).

Estimava-se em 89 (PNAD,IBGE,1990) que 58.000 crianças e 198.000 adolescentes trabalhavam no mercado formal ou informal na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Minayo e equipe (1991) estudaram 20 famílias de meninos/as de rua , a maioria das quais eram chefiadas por mulheres e com renda mensal de até 1 SM. A quase totalidade das crianças e jovens é de cor negra, sendo 85% do sexo masculino. A escolaridade de mães e filhos é baixa e não freqüentam a escola 93% das crianças de rua, 69% dos trabalhadores independentes e 27% dos trabalhadores baseados na família. A utilização do espaço da rua para a obtenção do sustento é apontada como elemento propulsor da ida definitiva das crianças e jovens para a rua.

O fato de não ter residência fixa, de viver nas ruas, é apontado como fator gerador de atraso, absenteísmo e fracasso escolar, seguido de evasão precoce, até mesmo em países mais desenvolvidos. Nos E.U.A., estudos com famílias de "homeless" ou "sem teto" indicam os mesmos problemas (Rafferty, 1995), concluindo ser o ambiente familiar o fator isolado mais relevante no que diz respeito ao rendimento escolar dos filhos. Mudar constantemente de

endereço -- algo muito comum em famílias de baixa renda -- gera problemas de retenção escolar por baixo aproveitamento, absenteísmo, atrasos na documentação de transferência, dificuldades de ajustamento pessoal, perda de documentos etc. Lá, uma repetência dobra a probabilidade de evasão; na segunda repetência, essa probabilidade passa a ser de 90%. Além do trauma da perda da casa e da mudança de ambiente, o que por si só desencoraja o aluno, diversas barreiras se interpõem para dificultar a sua permanência na escola: falta de transporte, insensibilidade dos funcionários das escolas, estigmatização, rejeição, falta de uniforme e material, além das carências nutricionais e de saúde física e mental.

Conclui a autora que essas crianças e jovens precisam mais do que igualdade de oportunidades -- carecem de programas especiais de recuperação do atraso escolar e atenção individual por parte das escolas. Além, é claro, de políticas sociais de moradias de baixo custo, suplementação alimentar e assistência médica por parte do governo federal. A longo prazo, programas de redução ou eliminação da pobreza absoluta custariam menos à sociedade do que a manutenção dos atuais níveis de pobreza e suas conseqüências (O.c.,p.55-6). Particularmente quanto à não formação de mão-de-obra em condições de ser absorvida por um mercado de trabalho cada vez mais exigente e sofisticado, o que resulta na ampliação da faixa de beneficiários de serviços sociais.

No Brasil, a partir do final dos anos 70, as soluções para o problema dos meninos marginalizados baseadas no confinamento começam a ser questionadas, principalmente após as análises de Foucault (1977) sobre os males da institucionalização, dando margem a várias pesquisas sobre jovens em situação de rua (Ferreira,1979; Violante,1985; Costa,1989; Fausto & Cervini e Leite,1991, entre outros) e institucionalizados (Altoé,1990). Novas soluções são apontadas,condenando o confinamento e propondo uma nova abordagem para os educadores que lidam com essa clientela, baseada no bom senso (Bulgarelli,1991), no conhecimento das suas peculiaridades e no compromisso político (Freire,1987).

Alguns desses projetos tiveram influência do militarismo, como é o caso das Guardas Mirins. Em outros, as comunidades se organizaram para implantar projetos que representassem uma alternativa econômica e profissional sem enfoque assistencialista e de caráter civil, como é o caso dos municípios de São José dos Campos, S.P.(COSEMT); de Betim, M.G. (Salão do Encontro); de Ipameri, G.O.; de Belo Horizonte, M.G. (CESAM); de Belém, P.A.; e tantos outros. A característica principal desses projetos, porém, era o seu caráter disperso e desarticulado, tornando difícil uma avaliação dos seus resultados. De qualquer forma, eram projetos alternativos sem confinamento, alguns de iniciativa oficial, a maioria de iniciativa particular através de parcerias, especialmente com Organizações Não Governamentais (ONGs).

Em 1981, numa primeira tentativa de agregação dessas experiências pioneiras, uma equipe formada pelo Serviço de Assistência Social (SAS), FUNABEM e UNICEF foi criada para estudar

as perspectivas de desenvolvimento de um enfoque no Brasil que ajudasse a crianças de modos mais efetivo, que correspondesse a uma aplicação mais eficiente dos recursos públicos e que representasse um melhor aproveitamento das instituições já existentes, levando-as a 'verem melhor as crianças' (1982, p.1)

Surge assim o Projeto Alternativo de Atendimento aos Meninos e Meninas de Rua. A diferença básica de enfoque deste novo projeto sobre os programas anteriores reside no fato deles traçarem suas diretrizes com base nas características dos meninos e das meninas de rua, e não mais numa imagem distorcida da infância e juventude pobres. Os monitores, como eram então chamados os profissionais que trabalhavam com eles/elas, buscaram estabelecer um vínculo pessoal com o/a menino/a de rua, algo impensável no sistema de internato e segregação social. Os programas vinculados ao Projeto buscaram atender a três propósitos principais: “suprir parte das necessidades alimentares do menino; diminuir a força da fome como propulsora de roubos e outros atos similares; atrair e conservar a aproximação do menino” (o.c.,p.3).

Os profissionais que exercem o papel de monitores são selecionados de acordo com a sua identidade e empatia com os meninos de rua e suas comunidades. O Projeto considera mais importantes suas qualidades humanas do que os pré-requisitos técnicos e acadêmicos, não desprezando o complemento do voluntariado de pessoas de dentro ou de fora das comunidades.

O relatório do Projeto deu origem a comissões locais dedicadas à análise dos programas alternativos de atendimento à população de rua. Em 1984 houve o primeiro encontro nacional dessas comissões, o qual resultou na criação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, de caráter não -governamental e de âmbito nacional. Surge a categoria 'educador de rua'

Um relatório sobre os projetos em funcionamento foi elaborado em 1987, quando estes já somavam aproximadamente 400, por solicitação da UNICEF (Penna Firme, Tijiboy & Stone, 1987). Apesar da enorme variedade existente entre os programas no concernente a tamanho, idade, clientela, origem, história e resultados, todos possuem uma preocupação comum: capacitar o/a menino/a a formular seu projeto de vida, se autosustentar e se inserir com harmonia na sociedade sem se afastar do seu *habitat* (O.c., p.9).

A multiplicidade desses projetos fez surgir a necessidade de se criar uma sistemática de avaliação voltada especificamente para o levantamento de indicadores de impacto a partir de observações de campo. Os indicadores foram posteriormente utilizados para fins de avaliação em onze programas selecionados em diversos estados brasileiros. Os 49 indicadores emergidos dessa sistemática de avaliação foram agrupados em quatro categorias: competência social, competência para o trabalho, crescimento individual e valores morais (o.c., p.13) e aplicados nos programas para avaliar os impactos ocorridos nos meninos.

Embora todas as categorias apresentassem impacto, houve diferença entre os programas quanto ao número de indicadores e a sua intensidade. Tal situação se explica em

grande parte pelo fato de existirem dois tipos de população participante nos programas: uma composta de crianças com alguma referência familiar, outra com meninos com vínculo familiar inexistente ou fraco. Como seria de se esperar, os impactos foram maiores no primeiro grupo, embora estivessem presentes também no segundo. No cômputo geral, os impactos mais acentuados ocorreram nos indicadores: valorização do programa, interrelação pessoal, cooperação, valorização do trabalho, resolução de problemas sem violência, e afetividade (O.c.,p.62-75),

Concluiu que, apesar das diferenças nos resultados obtidos pelos diferentes programas no comportamento dos meninos, devido à variedade da clientela assistida, houve impacto em todas as categorias analisadas. E o principal responsável por estes resultados apontado pelo estudo foi o educador social, provedor do clima de empatia e confiança mútua indispensável à modificação do comportamento dos meninos/as, habitualmente hostis devido à violência que sofrem no dia-a-dia.

As qualidades requeridas pelo profissional que decide dedicar-se a esse tipo de trabalho foram definidas inicialmente pela Pastoral do Menor da Arquidiocese de São Paulo (1983). A postura pedagógica do educador social de rua baseia-se no respeito aos valores do menino, na flexibilidade e no despojamento dos preconceitos. Respeitar, até as últimas conseqüências, o direito à vida em todas as suas dimensões, sempre pautando o seu trabalho pela metodologia prática-reflexão-prática (p.6 e 8).

Durante o I Seminário Latino Americano sobre alternativas comunitárias para meninos de rua (1984) discutiu-se alguns aspectos do perfil do *educador de rua*: ser perceptivo e sensível às causas das situações geradoras; respeitar e não reprimir; ser flexível; estimular a ação participativa da comunidade; não ter por objetivo 'domesticar' o menor; criar situações de troca no processo educativo (Freire, 1987,p.8 e 9).

Paulo Freire define o trabalho de educador de rua como sendo político, ideológico e pedagógico. É preciso levar o menino a pensar a prática como “o melhor caminho para pensar certo”. Para isso ele precisará “inventar uma pedagogia que não seja a da conversão(...) mas a do crescimento, que não se faz sem a transformação da realidade concreta que está gerando injustiças”. É preciso levar o menino a tentar superar sua situação de oprimido pela transformação do presente (O.c.,p.11-5).

O educador de rua precisa ainda planejar o seu trabalho tendo em vista a clientela a que ele se destina: crianças e jovens cercados de omissões por todos os lados.

A política do emprego e do salário justo falhou em relação a seus pais. As políticas de habitação, saneamento básico e urbanização já falharam em relação à sua família. Igualmente, a educação e a saúde passaram ao largo de sua existência. A única política pública a dar a este menino atenção continuada e sistemática é a política de Segurança Pública (só que o compromisso desta, não raro) é com o bem-estar e a ordem da sociedade que o marginalizou (Costa, 1989,p.11-2).

A sua prática não pode constituir-se em mais uma omissão. É nesse sentido que Paulo Freire (o.c.) a coloca como um ato político, além de ideológico e pedagógico. Já que estas crianças e jovens não conseguem permanecer na escola formal, engrossando as estatísticas da não-matricula, da evasão e da repetência escolar, é necessário estabelecer com elas um tipo de relação pedagógica que não as violente ainda mais, acrescentando mais decepções ou aumentando as omissões de que são vítimas.

As soluções alternativas ganham força política, e o movimento social dedicado à questão uma importante vitória a nível de legislação com a aprovação de Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, tendo logrado mobilizar atores sociais dos sistemas jurídicos, educacionais e assistenciais, dos setores privados, da Igreja Católica e de diferentes campos profissionais em torno de seus objetivos . O estatuto se caracteriza por separar crianças de adolescentes. Às crianças são reservadas medidas de proteção; e aos adolescentes medidas socio-educativas, que dificilmente incluem a privação da liberdade. O ECA concentra uma

maior preocupação com a proteção dos chamados infratores do que com as crianças e os jovens abandonados. Há uma nova divisão do trabalho e de responsabilidades entre as instâncias judiciais, executivas, e agências não governamentais, gerando parcerias.

As principais dificuldades de implantação do ECA são resumidos por Adorno (1993, p. 110-11): 1) Requer alterações profundas na filosofia e nos programas de trabalho. 2) As rotinas e procedimentos técnicos e administrativos precisam ser considerados meios e não fins. 3) É preciso haver conexão e coordenação entre os serviços e as políticas de diferentes ordens.

O movimento social pelos direitos das crianças e jovens desassistidos, que começou com a oferta de serviços básicos, principalmente educacionais, para crianças carentes, conseguiu a abolição das práticas repressivas e a melhoria das políticas públicas de bem-estar social, culminou no desmantelamento do sistema FUNABEM/FEBEM. Outra conquista do movimento foi o aumento da competência política das ONGs ligadas à questão (Rizzini, 1992., p.55-9). Algumas dessas ONGs abandonaram as funções de atendimento direto aos meninos e passaram a orientar políticas, a promover assessorias e a treinar educadores sociais. São estes grupos o alvo preferencial da presente pesquisa, e a razão pela qual a escolha aleatória dos sujeitos de pesquisa se inviabilizou.

OBJETO E OBJETIVOS

O objeto da pesquisa é o discurso dos educadores de rua, encarado como um veículo a ser utilizado para se chegar ao conceito de educação de rua adotado pelas ONGs dedicadas à educação de meninos e meninas de rua. Através da análise deste discurso pretende-se definir quais e quantas formações discursivas encontram-se presentes nele e a quais formações ideológicas elas remetem. A pesquisa limitar-se-á àqueles educadores ligados a instituições cuja função é defender os direitos, educar e assistir a crianças e adolescentes que vivem e/ou

tiram o seu sustento nas ruas da cidade do Rio de Janeiro. O processo de eliminação gradual dessa população pelo sistema educacional regular não será abordado nessa pesquisa por fugir aos seus propósitos e por ser uma questão suficientemente densa para exigir um estudo próprio.

O estudo tem por objetivo inferir, a partir das respostas a questões abertas sobre os meninos/as, a rua, a educação e as perspectivas futuras a(s) ideologia(s) dos grupos e instituições ligados à educação de/na rua e à defesa dos direitos desta população. O caminho para atingir esse objetivo é o discurso do educador em posição de influência dentro das instituições. Trata-se de um discurso legítimo, por ser pronunciado por quem detem a legitimidade desse discurso, por quem fala em nome de uma instituição. O discurso aqui considerado - essa formação discursiva determinada - exerce uma função de mediação entre a instituição e a realidade, posto que a instituição não fala - ela se manifesta através do discurso de seus membros. E "as mediações são sempre preenchidas pela ideologia" (Orlandi, 1987,p.18).

Interessa a opinião desses sujeitos determinados, porque eles falam de um lugar determinado, e nas marcas de interlocução há vestígios entre a formação discursiva e a formação ideológica. Uma ou mais formações discursivas fazem parte, enquanto componentes, de formações ideológicas. Portanto, a relação entre as condições sócio-históricas de produção e as significações de um texto é constitutiva e não secundária . As condições de produção constituem o sentido da seqüência verbal produzida. Daí a necessidade de determinar o *lugar* do locutor (Orlandi,o.c., p.26-7).

Como se verá no decorrer da análise, as diferentes instituições possuem enfoques igualmente diferenciados no trato da questão dos meninos de rua, de acordo com a natureza da instituição: se esta caracteriza-se pela defesa dos direitos humanos, pela valorização da cultura negra, pelo assistencialismo com base na caridade cristã etc. Porém, apesar dos diferentes

enfoques adotados, percebe-se nos cursos a busca de um caminho comum, seja na metodologia, seja nos temas e conteúdos veiculados. É nesse caminho comum, nessa regularidade, que serão buscados os elementos básicos da formação ideológica da qual essas organizações fazem parte.

Através do ritual da fala dos educadores selecionados supomos ser possível destacar elementos identificadores da instituição à qual estão vinculados (sua ideologia), situando-o no seu contexto imediato e no contexto social mais amplo. Em outras palavras, busca-se a relação entre esse discurso e o lugar de onde o locutor fala, ou seja, a entidade ou instituição à qual pertence. No decorrer da fase preliminar da pesquisa, detectamos a existência de uma comunidade de idéias, pensamentos e objetivos dentro dessas instituições, visível através do discurso dos seus membros encarregados da formação de educadores ou da formação de opinião sobre temas pontuais ligados ao trabalho do educador de rua, tais como educação, violência, sexualidade, rua, etc.

Interessa à pesquisa desvendar:

-Qual é a concepção de educação adotada pelas diferentes instituições dedicadas à questão da educação de meninos de rua, identificada em seus elementos através do discurso de seus educadores/coordenadores. Se existem diversas concepções ou apenas uma.

-Que idéias embasam esta(s) concepção(ões). O que está por trás da concepção de rua. O que pretendem essas instituições, baseado no discurso de seus membros. Que objetivos implícitos, não declarados, encontram-se velados por esse discurso.

-Qual é o conteúdo ideológico contido nesse discurso. Como a concepção de mundo dessas organizações manifesta-se (ou não o faz) no seu discurso. Como eles se vêem enquanto educadores - e como vêem a realização do seu trabalho.

Entendemos ser este um problema relevante para pesquisa, posto que existe atualmente uma variedade de instituições dedicadas a esse tipo de trabalho, algumas das quais atuantes há

mais de 10 anos, sendo que até o momento não foi realizada nenhum tipo de análise desta atuação ou de seus resultados. Pretendo levantar quais são os objetivos visados por este tipo de ação, que direções são tomadas, para entender qual é a concepção de educação adotada por essas instituições. Quais idéias, representações e visões de mundo são próprias desses grupos. Como direcionam suas ações em função desses princípios norteadores. Identificar os elementos desse discurso indicadores da concepção de educação e de educador dos grupos em questão. Descobrir por que trabalham com os meninos de rua, e com que finalidade.

A etapa inicial da pesquisa nos levou a supor que:

1. As pessoas dedicadas à chamada "questão dos meninos/as de rua" no Rio de Janeiro pertencem em sua maioria aos setores progressistas da sociedade e atuam vinculados a setores de instituições não necessariamente progressistas e entidades da sociedade civil (geralmente ONGs). Estas, por sua vez, vinculam-se direta ou indiretamente a setores políticos e/ou ordens religiosas, substituindo a intermediação destes no encaminhamento de sugestões para a solução de questões sociais consideradas relevantes.
2. É possível inferir a(s) ideologia(s) desses grupos por meio de uma análise do discurso de pessoas-chave dentro dessas organizações.

O que será objeto da investigação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O enfoque da pesquisa segue os princípios do que Guba (1991,p.25-7) denomina paradigma alternativo, no qual reconhece-se: a) a independência entre as linguagens teórica e observacional. Entende-se que os fatos só se constituem como tal dentro de uma construção teórica. A "realidade" só existe no contexto de uma construção mental para pensá-la;. b) a subdeterminação da teoria pela impossibilidade de se testar plenamente qualquer uma delas,

devido ao problema da indução. A "realidade" só pode ser vista através da janela de uma teoria (implícita ou explícita). c) a indissociabilidade entre valor e realidade, já que são possíveis muitas construções sobre ela, e não apenas uma; d) e a natureza interativa da díade pesquisador-pesquisado.

Para investigar o objeto de estudo utilizar-se-á instrumental da Análise de Discurso (AD), perfazendo uma leitura mais profunda do texto, construindo interpretações e buscando o seu sentido oculto. Serão empregados tanto conceitos desenvolvidos pela linha francesa como pela linha anglo-saxã de AD. Comentando texto de Gadet (1982) no qual as duas são comparadas, Mainguenu (1993) observa que as diferenças entre as duas correntes reeferem-se tanto à origem quanto ao método, objetivo e tipo de discurso tornado objeto. A linha francesa privilegia o discurso escrito e a explicação, adotando uma metodologia baseada no estruturalismo de origem linguística e histórica. A anglo-saxã privilegia o discurso oral e a descrição, adotando uma metodologia calcada no interacionismo com base na psicologia e na sociologia, cuja origem encontra-se na antropologia. Portanto, a AD é uma metodologia abrangente o bastante para permitir a construção de "uma infinidade de objetos de análise" (Mainguenu, o.c., p.16).

Na análise das entrevistas, serão trabalhadas as categorias de sujeito, formação discursiva e formação ideológica. Na AD "olha-se o texto enquanto unidade significativa (...) em cujo processo de significação também entram os elementos do contexto situacional" (Orlandi, 1987, p.116). Ou seja, consideram-se as condições de produção do discurso. Por este motivo, uma outra categoria básica a ser utilizada é a de ideologia, na perspectiva de Althusser (1992). Devido à polémica que o assunto suscita, o conceito de poder na perspectiva de Foucault (1977) e da Análise Crítica de Discurso (van Dijk, 1993) também será abordado.

A utilização da forma de entrevista tem por objetivo possibilitar a emergência de elementos do imaginário deste grupo através da linguagem, posto que "tudo o que se nos

apresenta no mundo histórico-social está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico", embora não se esgote nele (Castoriadis,1982,p.142). Interessa à pesquisa vislumbrar o lado subjetivo do processo de engajamento dos profissionais denominados educadores sociais na questão dos meninos de rua, bem como obter uma visão do que é educação para os diferentes movimentos sociais dos quais fazem parte. Como as instituições não falam, utilizar-se-á o discurso de alguns de seus membros em posição de influência para chegar a esses conceitos.

A escolha da linguagem falada como objeto de análise levou em conta as limitações desta forma de comunicação, tais como a ausência de um planejamento detalhado, a pouca estruturação sintática, a generalidade. Por outro lado, ela é mais fácil de ser assimilada e o ouvinte pode deduzir melhor algumas intenções do interlocutor através de expressões faciais, posturas e gestos (pistas paralinguísticas) que não aparecem no texto escrito (Brown & Yule, 1983, p.4-5,15-8). A espontaneidade da linguagem falada é um ponto favorável neste tipo de estudo. As entrevistas foram gravadas segundo o roteiro previamente estabelecido, e posteriormente transcritas, procurando incorporar os elementos visuais registrados pela pesquisadora.

É necessário sublinhar que a transcrição de uma fita gravada, sua versão escrita, constitui uma interpretação, devido às dificuldades ortográficas de transcrição de ênfases, lapsos, hesitações, entonação, ritmo etc. Ao interpretar essas características da linguagem falada, o analista de certa forma cria um texto -- pois toda interpretação é subjetiva (O.c.,p.8-11). Diversos sentidos poderão se atribuídos aos diferentes signos que compõem a linguagem, seja ela escrita ou falada. Porisso há diferentes "leituras" para um mesmo texto.

A fim de evitar viézes comuns no estudo de grupos sociais dos quais não fazemos parte, a pesquisadora participou de cursos e encontros de educadores de rua durante dois anos consecutivos, antes de proceder à fase de coleta de material propriamente dita. Esta fase preliminar familiarizou a pesquisadora com possíveis sujeitos de pesquisa e com o seu

universo, tendo em vista a ausência de levantamentos sobre educadores de rua e sobre as instituições que patrocinam esse trabalho. Ademais, esta familiaridade permitiu o levantamento de questões para a pesquisa.

Consideramos esta fase essencial para os objetivos propostos, tendo em vista a enorme controvérsia que a atuação dessas instituições suscita nos diferentes segmentos da sociedade, gerando por parte delas uma natural desconfiança em relação a estranhos ao grupo. Uma tal desconfiança impossibilitaria o tipo de análise pretendida. Além disso, certos fenômenos precisam ser observados diretamente, pois sua natureza impede a sua percepção por meio de questionários e documentos. É o caso de sentimentos e atitudes, os quais pertencem à classe do que Malinowsky (1976,p.35) classifica de "aspectos imponderáveis da vida real e do comportamento típico" dos grupos estudados.

Um fator favorável à objetividade da pesquisa reside no fato da pesquisadora não estar vinculada a nenhuma das instituições sendo, portanto, isenta da influência de interesses particulares que poderiam intervir na formulação das inferências e conclusões finais de pesquisa. Como o lugar das formações sociais é inacessível - trata-se de um coletivo, como igreja, sociedade civil, instituição etc. - elas só se deixam conhecer através de seus membros, das pessoas que nelas atuam, que são suas formadoras ou são por elas formadas, e que representam de certa forma o pensamento desse coletivo. Por esta razão, a forma escolhida para atingir um conhecimento mais profundo do significado que adquirem certas categorias como educação e rua no interior das instituições dedicadas à questão é a análise do conteúdo do discurso de seus coordenadores e/ou formadores de opinião.

Pretende-se trilhar o caminho aberto pela ACD e ainda não percorrido pelas análises da reprodução do poder através do discurso das elites. Ou seja, analisar uma forma de resistência ao discurso de justificação da dominação e da desigualdade social utilizado pelas elites. O contra-discurso em questão é elaborado e difundido por um grupo ativo e militante que tenta,

há cerca de duas décadas, controlar o discurso sobre os/as meninos/as. Travando uma luta constante e desigual contra as elites dominantes, que possuem acesso privilegiado à mídia e através dela controlam a opinião pública, esse grupo almeja alterar o discurso dominante. E, desta forma, obter uma diminuição das desigualdades sociais, das quais os/as meninos/as são as maiores vítimas.

Procurar-se-á evidenciar, nos atos de fala desse grupo, estruturas discursivas que evidenciem estratégias de contra-poder, de resistência ao discurso dominante sobre a questão. Ciente de que as relações sociais que resultam em desigualdades sociais (econômicas, políticas, de classe, gênero etc) são reproduzidas por meio de formas/modos de discurso, focalizaremos no texto produzido pelos educadores não apenas os conceitos que norteiam seu trabalho, como também os elementos de desafio ao poder e à hegemonia das elites dominantes. Ou seja, uma forma de desafio que utiliza as mesmas armas do adversário, embora em condições desiguais.

Optou-se pela forma de entrevistas semi-estruturadas gravadas, transcritas e comparadas para avaliar possíveis convergências e divergências, bem como a observação sistemática de grupos de organizadores e freqüentadores de cursos para educadores sociais. Para alguns entrevistados a presença do gravador gerou surpresa e desconfiança. Foi necessário argumentar sobre a impossibilidade de anotar todos os pormenores da conversa, para poder utilizá-lo. O corpus assim constituído será analisado e posteriormente anexado à pesquisa.

Num primeiro momento considerou-se uma escolha aleatória dos sujeitos, bastando para tal que fosse atuante em alguma instituição, sorteados de uma lista inicial de 60 sujeitos participantes de dois cursos pesquisados, vinculados a diferentes instituições. Uma entrevista preliminar demonstrou a inviabilidade desse *approach*, devido à ausência de uma visão mais globalizante sobre o seu trabalho e a instituição a que está vinculado. Passou-se então a

considerar apenas aqueles sujeitos em posição de coordenação, ou com uma longa vivência do problema, ou ainda que demonstrassem profundo conhecimento da causa. À guisa de amostra, escolheu-se um sujeito nessas condições para a primeira entrevista, a qual foi analisada de forma esboçada, a fim de corrigir possíveis distorções metodológicas.

Após esta primeira experiência, partiu-se para as demais entrevistas, tendo esta fase decorrido num espaço de dezoito meses. Ao todo foram realizadas oito entrevistas gravadas e umavista guiada em nove projetos diferentes, dos quais: dois de defesa de direitos (tipo 1); cinco de atendimento direto a meninos e meninas nas ruas, abrigos ou lares (tipo 2); um em uma escola especial voltada para (ex) meninos.as de rua (tipo 3) e um voltado para a formação de educadores sociais (tipo 4). Além das entrevistas gravadas foi utilizado para fins de análise material recolhido em conversas informais, palestras e publicações de textos de educadores. Os entrevistados foram identificados por três letras, seguidas do número correspondente ao tipo de instituição ou projeto. Ex.: ABC1.

Os temas privilegiados nas entrevistas, os quais afloraram no decorrer da etapa inicial de contato com o objeto, foram: a família, o trabalho, a educação e o educador, e as perspectivas futuras. Também foi indagado dos educadores a forma como se deu o seu processo de engajamento na questão dos meninos e meninas de rua.

Os procedimentos básicos da análise seguem os saltos propostos por Orlandi (1987): o quantitativo, do nível segmental (a passagem frase-texto); e o qualitativo, no qual o texto é considerado uma unidade dinâmica de significação. Procuram-se marcas características dos textos; analisam-se palavras ou frases que determinem alguma especificidade do mesmo; tomam-se trechos de diferentes textos que tratem do mesmo assunto para comparação, com vistas à caracterização de funcionamentos discursivos distintos. Em suma, buscam-se marcas da fisionomia do discurso em questão.

2. DISCURSO, IDEOLOGIA E ESCOLA

Após a apresentação do atual estado da questão dos/as meninos/as de rua, passamos à discussão dos principais conceitos da teoria do discurso nas suas vertentes francesa e anglo-saxã, que constituem as bases metodológicas desta pesquisa. Em seguida apresentaremos alguns pressupostos da ideologia na perspectiva de Althusser (1985), pelo papel importante que o conceito desempenha no decorrer da nossa análise. Finalizando, questionamos o papel da escola formal na questão dos excluídos, enfocando algumas soluções alternativas adotadas em nossa história recente. Estas são discutidas em maior detalhe no Cap.5, por constituírem as bases das atuais propostas de educação de/na rua.

Na perspectiva aqui adotada, a linguagem é vista como a faculdade humana de simbolizar objetos. A representação simbólica é considerada a fonte comum do pensamento, da linguagem e da sociedade. O pensamento é o que permite ao homem “contruir representações das coisas e operar sobre essas representações”(Benveniste, 1976,p.29). Por outro lado, a linguagem nos permite tomar distância da vivência do real, pois ela reproduz a realidade. Sendo assim, o processo de simbolização é o que assegura a passagem da natureza para a cultura, passando pelo psíquico (Lemaire,1982,p.96 e 109).

Foucault (1985) acrescenta que as palavras traduzem a percepção. O homem só pode tornar-se objeto do seu próprio pensar devido ao sistema de signos que desenvolveu. Por isso toda análise de signos é, ao mesmo tempo, uma decifração do seu significado. A teoria geral do signos está ligada a uma teoria geral da representação (o.c,p.80-2). A representação é uma produção aomesmo tempo social e do sujeito. Sendo coletiva, ela interfere no pensar dos indivíduos e orienta as práticas sociais.

Ainda segundo o autor (1972) Todo enunciado faz parte de uma série ou de um conjunto, integra um jogo enunciativo, supõe outros enunciados e tem uma existência material que é o seu suporte Ou seja, há enunciado cada vez que um conjunto de signos é emitido. "A enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir" (o.c.,p.127).

Nas obras *Arqueologia do saber*(1972) e *As palavras e as coisas* (1985) Foucault desenvolve uma análise de discurso na qual busca estabelecer as diferentes significações que os homens atribuíram às palavras no decorrer da sua história. Para o autor os enunciados só adquirem sentido numa formação discursiva, a qual especifica suas condições de verdade e constitui o lugar da enunciação. Segundo ele os discursos são práticas que formam sistematicamente os objetos sobre os quais falam (1972,p.66). No espaço onde diversos objetos se perfilam e se transformam continuamente, o papel principal cabe às relações discursivas porque elas “estabelecem relações entre outros tipos de relações” (p.62). Os atos discursivos abrem diferentes possibilidades de “reanimar os temas já existentes, de suscitar estratégias opostas, de dar lugar a interesses irreconciliáveis”... É assim que uma formação discursiva dada descobre “um campo de opções possíveis”, tornando-se um espaço de mudança e de emergência de ações (p.88)..

Ainda nesta obra o autor afirma ser o discurso sério uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e sucessão (p.221). Assim, uma dada formação ideológica estabelece um sistema de relações discursivas que regula a espécie de discurso (e de locutor) que pode ser adotado, num dado período, para poder ser considerado seriamente. São essas regras que instauram uma determinada realidade (Rabinow & Dreyfus1995,p.74), porque elas permitem ou vedam o acesso ao discurso (Foucault, 1971).

Partindo desta perspectiva, guiamos a pesquisa para a busca de uma formação ideológica que contivesse uma ou mais formações discursivas, as quais por sua vez

englobassem os atos discursivos dos grupos dedicados à educação de meninos e meninas de rua no Rio de Janeiro, os quais inauguraram uma prática nova no campo da educação informal.

Como a noção de discurso (objeto teórico de análise) é instável, podendo referir-se tanto a um conjunto de enunciados produzidos a partir de uma determinada posição, quanto a um sistema de restrições que permite analisar a especificidade de uma superfície discursiva (Mainguenu,1993,p.23), trabalharemos preferencialmente com os conceitos de contexto histórico social, interação, formação discursiva ,formação ideológica e texto-- considerado como o objeto de análise, a unidade complexa de significação que permite estabelecer pontes entre os enunciados e o contexto da ideologia (Orlandi,1993,p.21).

Para Foucault (1972), uma formação discursiva é um conjunto de enunciados unidos por relações de forma e encadeamento. A identidade e a persistência dos temas é o que permite reagrupar os enunciados, descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam (O.c.,p.37-40). A formação discursiva constitui "o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada" , na forma de um sermão, um programa,etc. Ou seja, a função enunciativa é regulada por "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço" que definem "para uma área social, econômica ou linguística dada" as condições do seu exercício (O.c.,p.153). O discurso, entendido como regularidade de uma prática, tem sua unidade no sistema que torna possível e rege uma formação. Para caracterizá-lo é necessário remeter ao conjunto dos enunciados, produzíveis conforme as coerções da formação discursiva em que se insere

As regras de formação são condições de existência em uma dada formação discursiva: sempre que um certo número de enunciados apresentar uma sistema de dispersão e se puder definir uma *regularidade* (uma ordem, correlações, posições e funcionamento, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, trata-se de uma

formação discursiva. Esta só será individualizada se pudermos mostrar como as diferentes estratégias que nela se desenrolam derivam todas de um mesmo jogo de relações, tornando possível definir uma regularidade entre os enunciados.(Mainguenu, 1993, p.43, 84, 153 e 157).

Conforme esta autora, as formações discursivas não são imóveis nem fechadas -- "cada formação discursiva define-se em sua relação com as várias outras formações, em sua articulação (contraditória) com a ideologia". A relação formação discursiva/ideologia não é homogênea, nem automática, nem estática. Tampouco o são o sujeito e os sentidos, já que "contradição, reprodução, memória, esquecimento, o mesmo e o diferente, jogam todo o tempo na produção de um discurso ou de uma leitura" (Mainguenu., 1987, p.109-10).

Pêcheux (1988) acrescenta que o determinante do que pode e deve ser dito é "uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes" . Isto é, as palavras "recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas" (O.c.,p.160-1). A formação discursiva materializa "uma dada formação ideológica presente numa determinada formação social" (Fiorin,1990,p.81).

Devido às particularidades do discurso dos grupos dedicados à educação de meninos/as de rua no Rio de Janeiro, observado na etapa preliminar de pesquisa, julgamos estar diante de uma ou mais formações discursivas específicas. A escolha do discurso do educador de rua atuante numa instituição, e não de qualquer outra pessoa vinculada à questão do menino de rua, deve-se a uma busca da legitimidade desse discurso. Este só é autorizado e, conseqüentemente, eficaz, se for reconhecido como tal. E esse reconhecimento só é atribuído gratuitamente sob certas condições que definem o seu uso legítimo(Mainguenu,1993, p.36-7).

No caso, o educador detem essa legitimidade por ocupar o lugar de enunciação a ele correspondente Trata-se, portanto, de um discurso *autorizado*, pronunciado por quem possui o direito estatutariamente definido de articulá-lo (Foucault, 1972, p.68). Evitou-se, por conta

dessa busca de legitimidade, aquelas pessoas dedicadas à questão por diletantismo ou por razões particulares, sem qualquer vinculação a instituições ou movimentos sociais mais amplos. Isto fugiria ao escopo da pesquisa, que é o de apontar os elementos básicos constitutivos da formação ideológica à qual esses grupos encontram-se vinculados. Diante desse fato, as opiniões pessoais/individualizadas perdem a sua importância. Através do ritual da fala do educador, da definições das relações entre os diferentes enunciados e signos existentes no seu discurso, supomos ser possível destacar elementos identificadores do grupo a que pertence.

Como os sentidos de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos. Ele "se constitui a cada momento de forma múltipla e fragmentária". Situando-se no espaço discursivo criado pelo (nos) dois interlocutores, já que "o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possíveis" (Orlandi, 1993, p.11,21-2). Ou seja, os sentidos que produzimos não nascem em nós: apenas os retomamos. Por isso, todo discurso deve ser referido às suas condições de produção (O.c.,p.83-4 e 111).

As modalidades histórico-materiais sob as quais a necessidade-real determina as formas contraditórias de existência do pensamento são constituídas pelo conjunto complexo com dominante das formações discursivas, ou interdiscurso, intrincando no conjunto das formações ideológicas que caracterizam uma formação social dada em um momento dado do desenvolvimento da luta de classes que a atravessa (Pêcheux,1988,p.257).

Portanto, sabemos que esta formação discursiva será atravessada por "elementos pré-construídos produzidos fora dela" . Esse conjunto "complexo com dominante" -- que Pêcheux chama de interdiscurso (O.c.,p.278)-- é um trabalho de reconfiguração, redefinição e redirecionamento de uma formação discursiva. Ele fornece os objetos do discurso de que a enunciação se sustenta. Conforme Mainguenu (1993), todo discurso "nasce de um trabalho sobre outros discursos". A formação discursiva submete os falantes a diversas coerções e a ordem discursiva compreende uma interação entre formações discursivas (O.c.,p.119-20). É preciso notar, como aponta Orlandi (1987), que isto ocorre embora pareça ao locutor estar

estabelecendo a sua verdade ao aderir a determinados posicionamentos e ao emitir determinadas opiniões. Pois para ter sentido, "uma sequência deve pertencer a uma formação discursiva que, por sua vez, faz parte de uma formação ideológica determinada" (O.c., p.111 e26).

Entendemos que a enunciação de uma formação discursiva pressupõe uma comunidade, a existência de um grupo específico sociologicamente caracterizável - uma comunidade discursiva que, aliada a uma formação discursiva, constitui uma determinada prática discursiva. "Não existe relação de exterioridade entre o funcionamento do grupo e do seu discurso" (Mainguenu,1993, p.54-6). O discurso do educador de rua nasce e circula no interior de um conjunto de Organizações Não Governamentais (ONGs), cujo denominador comum é a participação da sociedade civil no encaminhamento de soluções para as questões sociais. As ONGs apresentam-se como elementos organizadores e mediadores dessa participação. O *ethos* dessas organizações voltadas para o trabalho com os meninos de rua no Rio de Janeiro deverá evidenciar-se no decorrer da análise. Bem como as idéias, representações, visões de mundo e redes de solidariedade próprias desses grupos.

Nos recortes feitos no discurso à procura dos temas (unidades discursivas), levamos em consideração a existência de relações de força no interior de todo discurso. Pois este aparece como um bem que coloca, desde sua existência, a questão do poder; um bem que é, por natureza, objeto de uma luta política (Foucault,1972,p.150-1). As práticas discursivas são também práticas sociais organizadas e constituídas em relações de desigualdade, de poder e de controle. A consciência de si no tempo resulta de uma fabricação narrativa realizada através de um conjunto de organizações discursivas. E "essa fabricação não se faz sem violência" (Larrosa,1994,p. 71).Pois

Todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação. Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso: são as formações imaginárias.

O lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo das significações. Tecnicamente, é o que chamamos relação de forças no discurso.(Orlandi, 1993, p.18)

A análise não procurará deter-se no levantamento das particularidades da(s) formação(s) discursiva(s) em questão, embora estas se evidenciem ao longo do trabalho. Pretende-se estabelecer uma ligação entre a ideologia das instituições e o discurso do educador, a partir da análise das condições de produção desse discurso. Esta perspectiva decorre de uma visão da linguagem como trabalho, embora um trabalho de natureza simbólica. Por isso interessa à análise não apenas a sua função referencial, como também os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, ideológico. Entendemos que as condições de produção do discurso constituem o sentido da seqüência verbal produzida - não são meros complementos do discurso (Pêcheux,1969,p. 161). Elas representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso (Orlandi, 1987, p.117).

Tendo por objetivo a análise da prática pedagógica - das formas de como acontece essa prática - no discurso do educador de rua, buscamos estabelecer o que é educação nas palavras desse educador. Isto é, como ele (enquanto membro de uma instituição) representa a sua prática. Ou seja, em que medida a instituição (e a sua ideologia) passa(m) para o discurso.

Para Pêcheux (1969), os fenômenos linguísticos com dimensões superiores à da frase podem ser efetivamente concebidos como um funcionamento...Este funcionamento não é integralmente linguístico ... (e) só pode ser definido em referência ao mecanismo de *colocação dos protagonistas* e do objeto do discurso, mecanismo este a que ele chama "condições de produção" do discurso. O discurso estaria situado e determinado pelo referente, pela posição do emissor nas relações de força, e pela sua relação com o receptor. O emissor e o receptor do discurso correspondem a lugares determinados na estrutura de uma formação social, por sua inserção na esfera produtiva. "Estes *lugares* estão *representados* nos processos discursivos", e isto afeta o discurso. "O que funciona no processo discursivo, é uma série de formações

imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem *mutuamente* e a si próprios" (O.c., p.214-5).

Ainda segundo o autor, "o processo de produção de um discurso (num determinado estado) resulta da composição das condições de produção deste discurso com um determinado sistema linguístico". As condições de produção funcionam como um princípio de seleção-valorização sobre os elementos da língua. Constituem, a partir destes, os *domínios semânticos* e as *dependências* entre esses domínios que representam a matriz do discurso analisado. Trata-se de descobrir esses domínios e as suas relações através de uma análise semântica, sintática e lógica de um corpus ou amostra representativa do conjunto considerado para análise (Pêcheux, p.215-6). No caso presente, do discurso do educador de rua atuante no Rio de Janeiro.

Ele define o processo de produção como "o conjunto dos mecanismos formais que produzem um dado tipo de discurso, em determinadas circunstâncias, ou *condições de produção*". Este mecanismo do processo de produção seria caracterizado "pela repetição do idêntico através de formas necessariamente diferentes" (O.c.p.216)

Orlandi (1987) discute as contribuições de Pêcheux e acrescenta que "a atividade do dizer é *tipologizante*, ou seja, todo falante, quando diz algo o diz estabelecendo uma *fisionomia* para o seu discurso de tal forma que, ao analisar, podemos reconhecer essa fisionomia como um tipo, ou melhor, (...) um funcionamento discursivo". Por funcionamento discursivo a autora entende "uma atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas" (Op.cit., p.61).

Segundo a autora, o funcionamento é caracterizado no lugar da interação (confronto) entre locutor e receptor - dele fazem parte as condições de produção, "que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso". A relação existente entre "condições materiais de base" e "processo" constitui o funcionamento discursivo. A diferença de construções tem sempre uma razão " que não é a simples diferença de *informação* mas sim

de *efeitos de sentido*". Estes "são produzidos por mecanismos tais como o dos registros, o dos tipos de discurso, sem esquecer o fato de que o *lugar* dos interlocutores significa". E é nas marcas de interlocução - em que os sujeitos falam de seus lugares - que se encontram vestígios da relação entre a formação discursiva e a formação ideológica (O.c., p.117-21).

Prossegue afirmando que o funcionamento discursivo é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas. Em um discurso, então, não só se representam os interlocutores, mas também a relação que eles mantêm com a formação ideológica. E isto está marcado *no e pelo* funcionamento discursivo (O.c., p.125).

Para ela "três coisas presidem a argumentação em termos de discurso: relação de forças (lugares "sociais" e posição relativa no discurso), relação de sentido (o "coro de vozes" em um dizer, a relação que existe entre os vários discursos) e a antecipação. Esses fatores derivam das condições de produção do discurso, constituindo formações imaginárias". No processo de interação instaurado entre locutor e ouvinte interessa, mais do que a imagem do outro, a imagem (ideológica) *do lugar do outro no discurso*. O funcionamento discursivo está atravessado, sobredeterminado pela tipologia (O.c.,p.128-30).

Prossegue afirmando que a formação discursiva se define na sua relação com a formação ideológica. As marcas estilísticas e tipológicas que caracterizam a formação discursiva constituem-se na relação da linguagem com as suas condições de produção. Essas marcas são definidas pela sua relação com a ideologia, de um lado, e derivam das condições de produção do discurso, de outro. Elas são determinadas pela atividade estruturante, que determina o tipo de relação: autoritária, polêmica ou lúdica - o que será definido na relação de interlocução (O.c.,p.131-2). Citando Marandin (1979), enquanto cristalização de funcionamento discursivo, o tipo é "uma configuração de traços formais associados a um efeito

de sentido caracterizando a atitude do locutor face a seu discurso e através desse face ao destinatário" .

Para Orlandi existem, fundamentalmente, três tipos de discurso em seu funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário. O critério para a sua definição está nas condições de produção do discurso.

...no discurso lúdico, há a expansão da polissemia pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer (O.,c.,p.29)

Estes tipos, ou funcionamentos discursivos sedimentados, constituem diferentes formas de incorporar as diferentes noções de contexto em suas diversidades. Distinguem-se pelo referente e pelos participantes do discurso: o objeto do discurso e os interlocutores. "Consideramos que há dois processos -- o parafrástico e o polissêmico -- que são constitutivos da tensão que produz o texto". A polissemia "representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo (texto e contexto histórico-social), pela intromissão da prática e do referente na linguagem" (O.c.,p.15). No discurso lúdico, o objeto se mantém presente e os interlocutores se expõem a essa presença (polissemia aberta). No polêmico, o objeto está presente mas os participantes procuram dominar o seu referente (polissemia controlada). No autoritário, o referente está ausente e não há interlocutores (polissemia contida) . No decorrer da análise procuraremos classificar o discurso em questão de acordo com esta tipologia, cientes de que não existem tipos "puros" de discurso, a não ser idealmente.

A ANÁLISE DE DISCURSO

Nesta análise do discurso sobre educação de rua buscamos encontrar marcas formais, destacar propriedades e formas que caracterizam os funcionamentos discursivos e a sua relação

com a tipologia, estabelecendo assim uma ponte entre funcionamento e formação discursiva, a qual, por sua vez, remete a uma certa formação ideológica (Orlandi,1993,p. 26). Considerar-se-á, para fins de análise, o enunciador inscrito no discurso, procurando demonstrar a que formação discursiva pertence o discurso do educador social de rua e a que formação ideológica ele remete. E também como esta formação ideológica procura rebater as noções veiculadas através do discurso dominante (via mídia e opinião pública) acerca da questão dos/as meninos/as de rua, constituindo uma forma de discurso contra-hegemônico ou contra-discurso, visível desde os primeiros contatos com esta comunidade.

O modelo de análise de discurso adotado nesta pesquisa (van Dijk,1996) deriva de contribuições de diversos campos do conhecimento, tais como a sociolinguística, a antropologia, a etnografia, a sociologia e a psicologia. O desenvolvimento dos conceitos de memória semântica, coerência local e global, macroestruturas e superestruturas deu origem a um modelo dinâmico de processamento do discurso que utiliza uma abordagem estratégica (O.c.,p.9-13). A fim de facilitar a compreensão do modelo, os pressupostos básicos que sustentam essa abordagem serão comentados de forma breve, divididos em pressupostos de natureza cognitiva e contextual.

Quanto aos pressupostos de natureza cognitiva: inicialmente, as pessoas que presenciam fatos e ouvem relatos constroem “uma representação na memória com base em informações visuais e linguísticas, respectivamente”(O.c.,p.14). Num segundo momento elas interpretam os acontecimentos e o enunciado em questão (pressuposto interpretativo). A construção dessa representação ou história, bem como do significado da informação, ocorrem mais ou menos simultaneamente ao processamento da informação (pressuposição *on line*). A compreensão envolve tanto o processamento e a interpretação de informações exteriores como a ativação e uso de informações internas e cognitivas. O pressuposto estratégico do modelo reza que não existe uma ordem fixa entre a informação que entra e a sua interpretação: esta

pode preceder a comparação com aquela. Ou seja, o processamento de um discurso “é um processo estratégico no qual uma representação mental na memória é construída a partir do discurso, usando informações internas e externas, com o objetivo de interpretar o discurso” (O.c.,p.15-6).

O modelo possui também alguns pressupostos contextuais: primeiramente, as dimensões sociais do discurso interagem com suas dimensões cognitivas (pressuposto da funcionalidade). Os usuários de uma língua constroem representações do texto e do contexto social, e ambas interagem. Isto é, lidamos não apenas com objetos linguísticos, mas também com os resultados de algum tipo de ação social decorrente de um ato de fala (pressuposto pragmático do modelo de processamento do discurso). Este torna-se também um alvo de interpretação, assim como todo o processo de interação entre os participantes da conversa, transformando o pressuposto pragmático num pressuposto interacionista que engloba tanto a interação verbal quanto a não-verbal (O.c.,p.17-8).

A interação é parte de uma situação social na qual os participantes exercem diferentes funções e seguem determinadas regras, convenções ou estratégias. Com base nesse princípio, possíveis objetos e possíveis discursos serão restringidos pelas dimensões das diferentes situações. Portanto, para se compreender um discurso será necessário “ligar sua função pragmática aos delimitadores interacionais gerais, que são determinados ou que determinam a situação social” em questão (pressuposto situacional sobre o processamento de discurso). Com base no pressuposto funcional geral do modelo, pode-se concluir que “as representações são construídas a partir do ato da fala, das interações comunicativas e de toda a situação, e que estas representações irão também interagir com a própria compreensão do discurso” (O.c.,p.18-9).

Os dados de entrada no processo de análise de discurso na linha proposta são: as estruturas de superfície do discurso; os sinais paratextuais (não-verbais, visuais); a informação

cognitiva (conhecimentos e crenças) e a informação contextual. O conhecimento é estruturado em *frames (scripts)* ou unidades de conhecimento e estas são organizadas segundo um certo conceito de forma mais ou menos convencional, de acordo com a cultura em questão. Esta organização dá origem a seqüências típicas de atos de fala, que são interpretadas com base em conhecimentos do mundo tipo *frame*. O que exige do analista um conhecimento de *meta-frames* e do mundo em geral para interpretar os atos de fala considerados significativos (O.c.,p.72-80).

Os conhecimentos presentes na memória do analista permitem-lhe analisar o *contexto social* em relação ao qual um ato de fala é realizado. As estratégias e esquemas mentais (pressuposições) constituem recursos para um processamento rápido da informação, tanto na análise do texto quanto do contexto. A compreensão pragmática se dá paralelamente à compreensão semântica, num processo em que os discursos e conhecimentos prévios são peças importantes na interpretação. Desta forma, os contextos pragmáticos são hierarquicamente estruturados, permitindo um processamento cognitivo rápido (O.c.,p.81-2).

Como os contextos sociais são construtos abstratos em relação a situações verdadeiras, sua análise começa no nível do contexto social geral segundo as categorias privado, público, institucional/formal ou informal. Os diferentes contextos sociais são definidos pelas categorias posições, propriedades, relações e funções. Estas, por sua vez, definem as possíveis ações dos membros sociais nos respectivos contextos, segundo um conjunto convenções, associado a determinadas posições e funções (O.c.,p.83-4).

Os próprios contextos sociais podem ser organizados por uma certa estrutura de *frames* que regulam o conjunto de ações consideradas próprias dentro dele. É dentro desta estrutura mais ampla de análise do contexto social que serão analisadas as propriedades específicas e as relações do falante, sendo consideradas apropriadas ou não ao contexto referido, já que os contextos são dinâmicos e não estáticos. O contexto, aliado ao texto,

fornece ao ouvinte as postas necessárias à análise do enunciado. Entretanto, as bases cognitivas das estruturas pragmáticas ainda não foram suficientemente esclarecidas. A compreensão do “complexo domínio interdisciplinar entre a língua, ações, significados, cognição e estruturas sociais” ainda se encontra em estágio inicial (O.c.,p.97).

Estas são, em linhas gerais, as bases que possibilitaram o desenvolvimento da Análise Crítica do Discurso (ACD), adotada nesta pesquisa por ser considerada a que mais se aproxima dos objetivos propostos, devido às características do tema.

A ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO

Dentre as várias linhas de análise de discurso em uso, há uma que se dedica ao estudo das relações de dominação de grupos de elite e suas instituições através do texto e da fala. Sua origem remonta às perspectivas críticas no estudo da linguagem desenvolvidas por Marx, Escola de Frankfurt (anos 60), Althusser (1985), Foucault (1972; 1977), Pecheux (1982), Bernstein (1971-5), Apple (1989) e outros. Trata-se da Análise Crítica de Discurso, cujo foco de pesquisa é o papel do discurso na (re)produção e no desafio à dominação. Tomando por base o texto de van Dijk, 1993, por dominação entende-se o exercício do poder social por grupos e instituições, resultando em desigualdade social, inclusive política, cultural, de classe, étnica, racial e de gênero. Este grupo de pesquisa propõe-se a analisar as estruturas, estratégias e outras propriedades do texto, da fala e da interação verbal nesses modos de reprodução. O objeto das pesquisas são as estratégias discursivas adotadas pelas elites na manutenção das desigualdades sociais (O.c., p.249-50).

Embora admita que a dominação possa ser produzida de forma bilateral, como no caso da persuasão, o analista crítico do discurso entende que ela geralmente envolve condições questionáveis de legitimação ou aceitação, tais como o chamado abuso de poder; e efeitos

negativos do exercício do poder, como a desigualdade social (relações “de cima para baixo”). Propõe-se a examinar detalhadamente o papel que as representações sociais desempenham na mente dos atores sociais. É a demonstrar que a cognição social é a interface teórica entre discurso e dominação. O objetivo final do seu trabalho é contribuir para a formação de um arcabouço teórico capaz de integrar e desenvolver ao máximo as análises de discurso e as análises sociopolíticas, com o intuito de motivar e pressionar questões sociais, contribuindo para a sua melhor compreensão através da análise de discurso, numa abordagem interdisciplinar. Seu trabalho possui uma finalidade política e adota a perspectiva dos que mais sofrem a dominação e a desigualdade. Portanto, o foco da análise recai sobre os problemas “reais” que ameaçam a vida e o bem-estar de muitos, analisados sob o ponto de vista dos que sofrem as suas consequências (O.c.,p.251-2).

Um dos pressupostos da ACD é estudar a natureza do poder social e da dominação a fim de formular idéias sobre a contribuição do discurso na sua reprodução. Para tanto propõe-se a compreender as propriedades das relações sociais entre grupos, ignorando as manifestações de poder individual e enfocando o poder social. Este baseia-se no acesso privilegiado a recursos socialmente valorizados, incluindo o acesso a vários gêneros, formas ou contextos do discurso e da comunicação. Nas sociedade modernas, o poder busca formas mais democráticas e eficientes . “Fazer a cabeça” do outro é uma função do texto e da fala. Essa manipulação pode assumir formas sutis e rotineiras que aparecem como naturais. Porisso a ACD focaliza não apenas o texto e a fala, como também as estratégias discursivas que legitimam o controle e “naturalizam” a ordem social, especialmente as relações de desigualdade (O.c., p.254).

A ACD interessa-se fundamentalmente pelo abuso de poder, ou dominação. Mas, como esta nunca é total, ela é constantemente contestada por vários tipos de desafios, chamados de contra-poder. Uma das funções do discurso das elites é anular essa formas de contra-poder

através da fabricação do consenso, da aceitação e da legitimação da dominação - ou seja, a obtenção de hegemonia. Poder e dominação são produzidos não apenas por intermédio da comunicação e do discurso, mas também pela interação social. Eles são organizados e institucionalizados, e exercidos por várias instâncias (cortes, leis, polícia, mídia, livros etc.). Uma tal organização implica uma hierarquia de poder. Certos membros dos grupos dominantes - as elites dominantes - exercem um papel relevante no planejamento, na tomada de decisão e no controle das relações e processos de desempenho do poder (O.c.,p.255). Essas elites possuem um acesso especial ao discurso e à comunicação, que se constitui no seu “poder simbólico”(Bourdieu, 1982).

Ou seja, verifica-se um paralelismo entre poder social e acesso ao discurso. A ausência de poder pode ser medida pela falta de acesso ativo ou controlado ao discurso. O poder e a dominação de certos grupos, por seu turno, pode ser medido pelo seu controle sobre (e acesso ao) discurso. Esse controle implica gerenciamento de representações sociais, e constitui uma das dimensões essenciais da dominação. Como o poder moderno possui uma dimensão cognitiva significativa, ele pressupõe a manipulação da mente. Dá-se o nome de cognição social ao acesso à mente do público, que engloba representações sociais compartilhadas de arranjos societais, de relações e de operações mentais. O discurso, a comunicação e as formas de ação/interação são monitoradas pela cognição social. Sua atuação é de uma mediadora entre os níveis micro e macro da sociedade, já que ela permite vincular dominação e discurso (O.c.,p.256-7).

A estrutura das opiniões, atitudes, ideologias, normas e valores ainda é grandemente desconhecida. Supõe-se que seu conteúdo seja formado por opiniões socialmente compartilhadas ou crenças avaliativas. As normas e valores que as perpassam seriam organizadas na forma de ideologias básicas. Por ideologias entende-se um conjunto de

cognições sociais primárias que refletem os objetivos, interesses e valores básicos dos grupos e de seus membros. Mas a forma como elas controlam o desenvolvimento e a mudança de atitudes ainda é desconhecida. Por outro lado, acredita-se que a produção e interpretação de textos baseia-se em modelos, ou representações mentais de experiências, eventos ou situações, bem como de opiniões sobre estes. Os modelos seriam moldados pelo conhecimento existente sobre o assunto e por atitudes e ideologias mais ou menos variáveis e socialmente compartilhadas (O.c.,p.258).

Modelos específicos são únicos, pessoais e contextualizados. Eles permitem vincular o pessoal ao social, ações individuais e discursos com a ordem social, opiniões pessoais e experiências com atitudes e relações de grupos, inclusive as de poder e dominação. A ACD busca descrever, explicar e criticar as formas sob as quais os discursos dominantes influenciam (indiretamente) esse conhecimento, essas atitudes e ideologias, particularmente na sua função de fabricação de modelos concretos. Ou de que forma estruturas de discurso específicas determinam processos mentais específicos ou facilitam a formação de representações sociais específicas. Ao analisar as relações entre estruturas discursivas e estruturas de cognição social, a ACD reconhece a necessidade de adotar uma teoria social, política e cultural mais ampla, que dê conta das situações, contextos, instituições, grupos e relações de poder que possibilitem ou resultem dessas estruturas simbólicas (O.c.,p.259).

A ACD focaliza as estruturas do texto e da fala na reprodução discursiva da dominação, pois elas constituem-se no meio facilitador da reprodução simbólica da dominação. A compreensão de seus mecanismos envolve a reconstrução dos processos sociais e cognitivos da sua produção, tais como o controle do contexto. Alguns meios utilizadas para o controle do contexto constituem discriminação comunicativa ou outras formas de exclusão. Grupos menos poderosos são menos falados ou são dominados no discurso, seja por

convenções, regras e leis, ou por formas de organização das discussões. A restrição dos seus atos comunicativos também poderá ocorrer de forma ilegal ou ilegítima, como a proibição da sua expressão (crianças, presos, grupos marginalizados, “outsiders” etc.). Todas as dimensões do discurso que permitem escolhas variáveis estão sujeitas a formas de controle, e o poder dos participantes relaciona-se à extensão do seu controle sobre as variáveis do discurso (O.c.,p.259-61).

ESTRUTURAS E ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS

O exercício da dominação na produção do discurso é um processo no qual os falantes se dão ao direito de quebrar regras discursivas, negando assim igualdade de direitos aos participantes do discurso. Já a reprodução da dominação através do discurso é menos direta, exigindo uma compreensão específica do contexto. O discurso é utilizado para produzir ou ativar modelos mentais episódicos sobre minorias, de modo a confirmar as atitudes mentais e ideológicas do auditório. E essas representações sociais negativas já estabelecidas servem para formar modelos que monitoram atos discriminatórios. Resta ainda definir como as estruturas discursivas afetam as estruturas e conteúdos dos modelos, ou o processo de generalização que vincula modelos com atitudes, de modo a permitir a formação de representações sociais que sustentam a dominação (O.c.,p.262-3) .

Concluindo, cada forma de dominação possui características históricas, sociais, políticas e culturais próprias, bem como diferentes modos de reprodução via discurso. Mas na produção discursiva é mais comum a ocorrência de abuso de poder, como na quebra das regras que pressupõem igualdade frente ao discurso, ou na manipulação da opinião pública através da mídia.

Uma das estratégias mais utilizadas é a negação da dominação pela justificação da desigualdade. Ela é realizada através de uma dupla estratégia: a representação positiva de um

grupo, aliada à representação negativa dos Outros (contraste Nós-Eles). Esse modelos polarizados, quando consistentes com atitudes ou ideologias negativas, poderão servir de sustentáculo para atitudes negativas existentes ou novas. As estruturas discursivas mais comumente utilizadas em tais processos são: argumentação; figuras de retórica; estilo léxico; estilo narrativo; ênfase estrutural nas ações negativas Deles; utilização de testemunhos fidedignos. Estas e outras estruturas, por vezes muito sutis, são utilizadas para gerenciar os processos de compreensão no sentido de levar os ouvintes/leitores a construir 'modelos preferenciais' (O.c.,p.264).

Esta estratégia particular é muito utilizada em relação aos meninos/as de rua. Embora o percentual de atos criminosos nesta população seja muito pequeno em relação ao total de atos criminosos praticados na sociedade, esses atos são enfatizados e explorados ao máximo, ganhando constantemente as manchetes dos jornais. O que serve ao propósito estratégico de confirmar a discriminação e exclusão dessa parcela da população, justificando ao mesmo tempo a ausência de ações consistentes por parte do poder público no sentido de alterar sua situação (eles não as merecem).

E ainda explica a existência de grande número de entidades voltadas para a formação de opinião em relação a esse grupos e a outras minorias, verificadas no decorrer da pesquisa. A função básica dessas entidades consiste na divulgação de contra-informações e na elaboração de um contra-discurso para fazer face ao discurso dominante, numa situação de inferioridade numérica e ausência de poder. Como a mídia é controlada pelas elites dominantes, esses grupos dificilmente obtêm acesso preferencial a ela. Por isso organizam grupos especialmente para fins de divulgação de ações e intenções, tendo muitas vezes de recorrer a matérias pagas ou a meios alternativos de divulgação do seu discurso.

Optou-se por esta linha de análise de discurso para interpretar alguns dos atos de fala de educadores sociais e populares por considerá-la adequada ao estudo de grupos sociais

empenhados em produzir e fazer circular um discurso contra-hegemônico. A perspectiva analisada nesta pesquisa é a do grupo formado pelas entidades e projetos voltados para o atendimento a meninos e meninas de rua ou para a produção de um discurso favorável à sua inclusão na sociedade maior. A análise será centrada nesta formação ideológica e na(s) sua(s) respectiva(s) formação(s) discursiva(s), a partir do texto produzido pelos educadores em questão.

SOBRE IDEOLOGIA

Mesmo possuindo uma natureza imaginária, a ideologia tem uma existência material em um aparelho ideológico e em suas práticas, pois os indivíduos imprimem "nos atos de sua prática material as suas próprias idéias enquanto sujeito livre", apesar de os que estão dentro da ideologia se pensarem fora dela. A ideologia "interpela os indivíduos enquanto sujeitos" - é sua função constituir indivíduos concretos em sujeitos através da operação de interpelação (Althusser, 1985, p.88-90 e 93-6). A estrutura especular duplicada da ideologia garante essa interpelação, ao mesmo tempo em que assegura ser este um processo normal, natural, não-questionável por parte do indivíduo (O.c., p.102). Por meio da interpelação o sujeito se identifica (Pêcheux, 1988., p.117), se reconhece como "homem", "brasileiro", "educador social" etc.

O sujeito se constitui através do outro, que o interpela e o constitui em sujeito falante. A palavra constitui o sujeito e para cada enunciado existem posicionamentos do sujeito. O eu e o outro se constituem pela interpelação. "O sujeito é uma variável do enunciado. E são esses posicionamentos, essas posições discursivas, as que literalmente constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo" (Larrosa, 1994, p.66-7).

Os indivíduos são interpelados em "sujeitos falantes (em sujeitos do seu discurso) pelas formações discursivas que representam *na linguagem* as formações ideológicas que lhe são correspondentes" (Pêcheux, 1988, p.161). Essa correspondência não é pura equivalência, já que ocorre uma "intrincação das formações discursivas nas formações ideológicas, cujo princípio se encontra precisamente na *interpelação*". As formações discursivas constituem extensões das formações ideológicas: portanto, todo discurso é ideológico (O.c.,p.182 e 208).

O processo de significação é histórico. As formações discursivas se inscrevem nas formações ideológicas existentes numa dada conjuntura, as quais determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. "A formação discursiva se constitui na remissão que podemos fazer de todo texto a uma formação ideológica, de tal forma que seu sentido se define por essa relação. (...) Todo texto tem a sua ideologia", e essa relação é determinada pela caracterização da formação discursiva da qual o texto faz parte (Orlandi, 1987, p. 73-4).

Há uma relação necessária do dizer com a ideologia, pois o sujeito se apropria da linguagem pela via do social. Ao produzir linguagem portanto, ele retoma sentidos preexistentes, mesmo que o ignore. Pensar-se como a fonte do sentido do que diz constitui a ilusão discursiva do sujeito descrita por Pêcheux e Fuchs (1975). Essa ilusão se desfaz ao constatar-se que, "para ter sentido, qualquer seqüência deve pertencer a uma formação discursiva que, por sua vez, faz parte de uma formação ideológica determinada" (Orlandi, 1978, p.26)

A formação discursiva é o "lugar da construção do sentido", segundo Pêcheux (1975), a sua matriz. O que faz da palavra uma palavra é a sua significação", já que "a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial" - é assim que o indivíduo a compreende, reagindo apenas àquela que desperta nele "ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida" . Para Bakhtin (1986), a situação social imediata e o meio social mais

amplo determinam a estrutura da enunciação. Portanto, a língua "no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida" (O.c.,p.49 e 95).

A cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é assimilada pelos membros de uma sociedade no decorrer do processo de aprendizagem da língua. É com esta formação discursiva que o indivíduo constrói seus discursos. Ela determina ao indivíduo o que dizer, já que pensamento e linguagem são indissociáveis. Ao construir seu discurso, ele materializa os valores, explicações, e racionalizações existentes em sua formação social. Ele "assimila uma ou várias formações discursivas" existentes em sua formação social e as reproduz no seu discurso (Fiorin, 1990, p.32-3,44).

A seleção que o indivíduo realiza dentro das inúmeras possibilidades apresentadas pela língua ocorre dentro de um contexto social. A escolha do que ele diz e do que não diz é significativa: "ao longo do dizer vão-se formando famílias parafrásticas que significam", que contêm aquilo que o sujeito "poderia dizer mas vai rejeitando para o não-dito, e que também constitui o seu dizer". O dizer tem sua história (Orlandi, 1978, p.18,19 e 108). Ele relaciona-se tanto às condições em que é produzido quanto a outros dizeres. Um discurso constitui-se em *signo de alguma coisa, para alguém, em um contexto de signos e experiências* (Borel, 1981, p.23).

Interessa à análise determinar as condições de produção desse discurso. Isto é: quem é o seu sujeito? O que diz? De que lugar e pontos-de-vista fala? Para quem fala? Tentar perceber quem é o sujeito do enunciado e da enunciação neste discurso, quais são as suas vozes. Consideramos, para efeito dessa análise, que o educador de rua é o sujeito do enunciado. Já a instituição para a qual trabalha é considerada o sujeito da enunciação. O espaço social significa. Pois em AD "o que define o sujeito é o lugar do qual ele fala em relação aos diferentes lugares de uma formação social". Ele pode aparecer em várias posições no texto. (Orlandi, o.c., p.109 e 112)

Em sentido lato, todo discurso é referido e referidor ao mesmo tempo: “referidor, pois contém sempre uma análise de outros discursos, responde a outros; referido, porque é sempre produzido no interior de instituições que possuem regras, as quais determinam quem pode e deve falar sobre que tema em qual situação (O.c.,p.78). Mas o discurso pode aceitar, rejeitar ou refutar outro discurso. Por isso ele é “o espaço da reprodução, do conflito ou da heterogeneidade” e as relações discursivas podem ser contratuais ou “polêmicas” (Fiorin,1990 p.45).

No decorrer desta análise pretende-se determinar o lugar (instância de enunciação) que o falante ocupa. Com isso enfatiza-se a preeminência e preexistência da topografia social sobre os falantes que aí vêm se inscrever - "cada um alcança sua identidade a partir e no interior de um sistema de lugares que o ultrapassa" (Flahault, 1978, citado por Mainguenu, 1993, p. 34). E "os lugares sociais só podem existir através de uma rede de lugares discursivos" ..

É o lugar enquanto espaço de representações sociais que é constitutivo da significação discursiva. Todo discurso nasce de outro discurso (sua matéria prima) e reenvia a outro (seu futuro discursivo). Por isso fala-se em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultante de processos discursivos sedimentados. Portanto, a nossa análise será circunscrita ao estado atual (1995-6) do discurso sobre a educação de /na rua.

Finalmente, faz parte da estratégia discursiva "prever, situar-se no lugar do ouvinte, antecipando representações, a partir de seu próprio lugar de locutor, o que regula a possibilidade de respostas, o escopo do discurso" - processo esse denominado de antecipação (Pêcheux, 1969) ."A antecipação do que o outro vai pensar é constitutiva do discurso, a nível das formações imaginárias". Ela lida com a distância, presumida pelo locutor, entre ele e seu interlocutor . (Orlandi, 1987, p. 126-8). A aceitação dessa premissa significou uma cautela redobrada do pesquisador no decorrer das entrevistas, procurando-se criar um clima de

empatia para deixar fluir o texto o mais livremente possível. O que nem sempre foi plenamente alcançado devido à artificialidade da situação de entrevista gravada.

AINDA SOBRE IDEOLOGIA

Em sua Notas sobre os AIE, Althusser (1985) enfatiza dois pontos: 1) a primazia da luta de classes sobre as funções e o funcionamento do aparelho (repressivo) de Estado, dos aparelhos ideológicos de Estado; 2) o reconhecimento dos AIE como sendo "o lugar e o marco de uma luta de classes que prolonga, nos aparelhos da ideologia dominante, a luta de classes geral que domina a formação social em seu conjunto". Esta constatação decorre do fato da ideologia (da classe) dominante ser o resultado de "uma dura e muito longa luta de classes". Esta luta ocorre em duas frentes: uma externa, contra a antiga ideologia dominante da aristocracia agrária (os costumes) e contra a ideologia da classe operária explorada, a qual busca constantemente formas próprias de organização e de luta pela hegemonia, pelo poder. E outra frente interna, já que a classe dominante é constituída da fusão de frações de classes diferentes, dificultando a colocação de "seus interesses gerais como classe acima das contradições dos interesses particulares dos capitalistas individuais". O fato de existirem AIE cuja função é inculcar a ideologia dominante comprova a existência de resistências dentro mesmo dos aparelhos da ideologia dominante, refletindo a luta de classes que viceja no conjunto da sociedade (o.c.,p.110-2).

Segundo Pêcheux (1975), "as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições mantidas pelos que as empregam, o que significa que elas tomam seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem".

O processo de significação é histórico. As formações ideológicas constituem “um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais mas se reportam, mais ou menos diretamente, às *posições de classe* em conflito umas com as outras”. Dessas formações ideológicas fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas (Orlandi, 1987, p.27). Portanto, buscaremos no decorrer da análise, situar o discurso sobre educação de/na rua em uma(s) formação(s) discursiva(s) determinada. Só assim será possível a tentativa de atribuir sentidos aos conceitos utilizados.

No discurso manifestam-se, “com toda plenitude, as coerções ideológicas que incidem sobre a linguagem” (Fiorin, 1990, p. 80). Pois o discurso relaciona-se ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz para quem se diz, em relação a outros discurso, etc. Isso tudo se articula com formações imaginárias e “pode ser analisado na relação existente entre as formações discursivas e a formação ideológica dominante” . Analisando esta determinada formação discursiva pretende-se chegar à formação ideológica da qual faz parte, já que “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia” (Orlandi, 1987, p.83 e 13).

O homem é por natureza um animal ideológico” -- ele “se representa” na ideologia não as suas condições reais de existência, e sim “a sua relação com as condições reais de existência” (Althusser, o.c., p. 94 e 85). Essa relação se dá através de uma representação, que aparece como natural ao indivíduo; por isso, ela não é questionada. Tanto o discurso quanto o sujeito do discurso encontram-se imbricados numa formação imaginária. Existe um afastamento entre o real e a representação do real, que é preenchido pela ideologia. Ao produzir um discurso, o indivíduo reflete uma determinada ideologia, embora não o perceba - e é essa ideologia que nos interessa desvelar, chegando ao que está na origem desse discurso. Analisando o discurso através do qual a instituição fala, na pessoa do educador que nela trabalha. Pois é no nível superficial, “na concretização dos elementos semânticos da estrutura profunda, que se revelam, com plenitude, as determinações ideológicas” (Fiorin, 1990, p.21).

Embora possuidor de uma visão diferente de Althusser acerca da ideologia, Bakhtin (1986) enfatiza a importância da linguagem como o caminho para se estabelecer uma relação entre a infra-estrutura e as superestruturas (das quais faz parte a instância ideológica). Como interação viva das forças sociais, a palavra veicula de maneira privilegiada a ideologia. Sendo a palavra uma superestrutura, as transformações de base refletem-se nela e, portanto, na língua que as veicula. A palavra serve como indicador de mudanças. Por ser um signo puro, indicativo e neutro, ela é o fenômeno ideológico por natureza, o objeto fundamental do estudo das ideologias. Ela acompanha e comenta todo ato ideológico. Até as manifestações não-verbais da criação ideológica banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. O imaginário fala mediante a linguagem (o.c.,p.17, 36-40, 66).

Ainda segundo este autor, a consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida. “O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala”. Ou seja, não há “uma individualidade de espírito nem uma individualidade discursiva absoluta”, pois no discurso o homem encontra-se preso aos temas e figuras existentes na formação social em que se insere. Seu dizer é a reprodução inconsciente do dizer de seu grupo social (Fiorin, 1990, p. 35-6, 41-2). O que vem reforçar a proposta desta pesquisa.

Conforme já foi colocado em inúmeros estudos, particularmente naqueles denominados “teorias crítico-reprodutivistas” da educação, nos quais se incluem o próprio Althusser (1969.), Bourdieu e Passeron (1970), Baudelot e Establet (1971), a cultura (e a educação) é um fenômeno superestrutural; integra, pois, a instância ideológica. Sendo determinada pela base material, não tem o poder de alterar esta base através de uma revolução cultural, como queriam os jovens de maio de 68 (Saviani, 1991,p.71) . O discurso da escola oficial é um discurso autoritário cuja função é inculcar a ideologia dominante, garantindo a reprodução da força de trabalho via escola. A legitimidade social atribuída ao saber escolar permite à escola

cumprir esta sua função social de reprodução (Orlandi, 1987,p. 86) sem grandes contestações internas ou externas.

IDEOLOGIA E ESCOLA

Ocorre que as camadas populares urbanas possuem uma lógica cultural própria, na qual é difundida a ideologia do trabalho como parte integrante da formação das crianças a partir dos 7 anos, baseada no sistema relacional de ajuda e troca. O trabalho de crianças e jovens é valorizado pelos pais como preventivo contra a formação de maus hábitos, e pelos filhos tanto como uma forma de contribuição à família como de consumo de bens fora do alcance do padrão de consumo familiar. Esse trabalho precoce leva crianças e jovens a uma atitude de resistência à escola, a qual ignora o mundo do trabalho que a família valoriza. (Dauster, 1992, p.31-3) Gradativamente vai-se formando um fosso entre os dois, que aumenta até tornarem-se incompatíveis.

O trabalho precoce conduz a uma passagem forçada à vida adulta que lembra o conceito de *infância curta* de Ariès (1978). Como a escola tem por modelo a *infância de longa duração*, incompatível com o trabalho, as crianças das camadas populares sofrem "uma dupla exclusão: de um lado, a expulsão que se opera no palco da instituição escolar; de outro, a chamada "construção social do *fracasso escolar*" no relacionamento entre essa criança e a escola, gerando, "nas relações sociais concretas, uma *escola de curta duração*"(Dauster,o.,c., p.34-6). Some-se a isso a omissão das autoridades em relação à evasão escolar, e da escola em relação à sua parcela de culpa pelo fracasso escolar que atinge basicamente os alunos das classes populares, e obtém-se uma possível explicação para o quadro educacional brasileiro. Que não será objeto de análise neste trabalho, pelos motivos já aludidos inicialmente.

Devido à característica supracitada do aparelho escolar e à sua rejeição total aos meninos/as, a escola deixou de ser o lugar desta luta hegemônica. Até porque seus professores e funcionários, salvo exceções, deixaram de identificar-se com esses interesses -- apesar de e até mesmo contra a sua própria origem de classe, raça ou gênero. Tornou-se necessário criar espaços que possibilitassem o desenvolvimento de uma ideologia progressista, que concomitantemente não estivessem vinculados diretamente a partidos políticos, o que provocaria dissensões inevitáveis. Num momento em que era necessário unir forças contra o inimigo comum - a ideologia dominante, veiculadora de toda sorte de preconceitos contra os meninos -- começam a surgir grupos com posicionamentos ideológicos relativamente comuns, ou pelo menos contrários à visão que essa ideologia possuía acerca dos meninos/as de rua. Vemos assim, nos anos 80, desenvolverem-se os conceitos de menino/a de rua e educador de rua, para a seguir surgirem instituições dedicadas à educação dessas crianças e jovens.

No decorrer de nossa análise pretendemos caracterizar as ONGs ligadas à questão dos meninos de rua como o locus de uma contra-hegemonia, ou do desenvolvimento e da formulação de uma ideologia em prol dos interesses (educacionais e gerais) das crianças e jovens provenientes da classe operária da sociedade brasileira em geral e carioca em particular, visto que o único ponto comum a todos os meninos/as de rua é a sua condição proletária. A consideração de classe situa-se acima mesmo das considerações de raça e gênero.

Enfatizamos mais uma vez que o surgimento dessas ONGs, decorrente de um movimento social protagonizado por grupos sociais diversos, deveu-se à falência das instituições totais no trato do problema e à ausência de uma política oficial com propostas mais modernas para a questão dos antigos menores abandonados e/ou carentes. A própria escola regular não soube adequar-se às novas exigências advindas da democratização e modernização da sociedade em relação a essas crianças e jovens. Ou seja, a educação escolar deu as costas a esse contingente populacional, o qual passou a ser atendido por instituições

que, não podendo fornecer-lhes uma educação formal, passaram a ofertar-lhes uma educação alternativa, criando uma rede paralela de educação.

Os exemplos de educação alternativa não são propriamente uma novidade no Brasil. Os anos 50 e 60 viram surgir propostas de educação popular que passavam ao largo da escola tradicional, numa crítica aberta ao modelo excludente do sistema escolar. A principal característica desses movimentos de educação popular era a valorização da fala e das demais manifestações culturais das minorias excluídas. Procuravam aliar a alfabetização ao movimento de organização popular, visualizando o processo educativo como emancipador. A promoção da conscientização política dos setores populares e o incentivo à sua organização e autonomia inscreviam-se num projeto mais amplo de transformação social. (Fischer, 1992, p.70).

Nos anos 70, grupos ligados a movimentos populares, a comunidades eclesiais de base e a movimentos de bairro passaram a realizar trabalhos de educação de jovens e adultos, incorporando setores não atingidos pela educação formal numa variedade de processos educativos. Essas experiências contribuíram para ampliar o universo das concepções e das práticas de trabalhos com os setores populares. Mas a falta de estabilidade, de institucionalidade e de continuidade das organizações populares comprometeram os resultados desse trabalho a médio e longo prazos. Além do que as experiências, não sendo sistematizadas, exigiam um eterno recomeçar a cada uma que se implantava. Apesar de todas as críticas, a inadequação da escola atual às necessidades da juventude, particularmente das camadas populares, torna inviável o simples desaparecimento dessa educação alternativa. Ao menos enquanto a escola pública não se transformar numa escola de qualidade para todos, sem exceção (Haddad, 1992, p.3-13). Até lá, essa dualidade permanecerá, com todas as suas implicações, tais como o não reconhecimento dessas propostas por parte do sistema formal de ensino. O que só serve, em última instância, para aumentar o fosso existente entre os dois sistemas - formal e informal - em prejuízo dos jovens e adultos das classes populares.

A questão de fundo da educação brasileira, apontada por Pino (1992,p.20), é a desigualdade dos indivíduos quanto às suas possibilidades de apropriação do conhecimento via escola. Para piorar ainda mais essa situação de desigualdade, há uma crença generalizada de que certos *fazeres* não exigem *saberes especiais* (grifo do autor), tornando dispensável e educação formal continuada para as classes subalternas. Reforçada pelo fato do baixo nível de renda da população economicamente ativa exigir um ingresso precoce no mundo do trabalho, inviabilizando a freqüência à escola regular. Nessa ciranda dá-se uma produção continuada de mão-de-obra não qualificada e de baixa remuneração, gerando uma associação perversa entre pobreza e não saber. Conclui o autor que é preciso encontrar formas de superar a contradição estrutural existente entre a declaração constitucional dos direitos sociais (entre eles a educação) e a negação da prática desses direitos (p.23).

Para fazer frente ao desafio de conseguir com que os excluídos da sociedade tenham direito a uma educação pública popular e à cidadania (Fischer, 1992 , p. 72), o espaço social criado pela inoperância do sistema regular de ensino é ocupado por diferentes grupos, com propostas igualmente diversas, porém com alguns pontos em comum. São estes pontos que caracterizam a formação ideológica (Orlandi, 1987, p.27) desses grupos, e que nos interessa analisar nesse trabalho. Ou seja, buscamos encontrar *marcas formais* que explicitem a fisionomia desse discurso, o seu funcionamento. Somente o estudo comparativo de textos pode levar a uma caracterização de funcionamentos discursivos distintos - por isso buscamos destacar nesses discursos elementos de originalidade, característicos dessa(s) formação(s) discursiva(s) específica(s).

3. TEXTO E CONTEXTO

No capítulo 2 discutimos as categorias teóricas comunidade discursiva, formação discursiva, ideologia e formação ideológica, entre outras. No presente capítulo pretendemos situar o contexto teórico de análise no contexto real, representada pelo discurso de grupos sociais dedicados à educação de meninos e meninas de/na rua no interior de determinadas instituições atuantes no Rio de Janeiro. Inicialmente procuraremos descrever o contexto no qual esses grupos atuam.

A descrição do contexto da educação de rua tem por objetivo compreender a motivação dos educadores em questão, o que os levou a esse campo de atuação e os conserva nele. Essa descrição é essencial para uma compreensão adequada do seu texto. Concordamos com Vygotsky (1989,p.130) quando ele afirma que “para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras -- temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente -- também é preciso que conheçamos a sua motivação”.

A seguir analisaremos o(s) texto(s) por eles produzidos, caracterizando esta formação ideológica específica. Todas as entrevistas, com exceção de uma, foram negociadas com antecedência, gravadas, posteriormente transcritas e corrigidas pelos educadores. Outras citações no decorrer de textos são provenientes de publicações de educadores a respeito dos temas em questão. As temáticas trabalhadas são: a família, o trabalho, a educação, o educador e as perspectivas futuras. O processo de engajamento dos educadores e o papel dos projetos no processo pedagógico/educacional dos meninos e meninas será analisado no final do capítulo, buscando sempre os elementos de convergência/divergência desse discurso.

O CONTEXTO

A formação ideológica objeto dessa análise desenvolveu-se no bojo de um movimento social mais amplo de tentativa de construção de um discurso novo, em substituição ao discurso existente sobre o menor em situação irregular. Na base desse novo discurso estava a anulação dos preconceitos veiculados pela ideologia dominante em relação aos menores e na adoção de novas metodologias e até de uma outra nomenclatura no trato da questão. Nesse momento histórico constitui-se o “sujeito de conhecimento” (Foucault, 1986,p.16) menino/a de rua, “através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que formam parte das práticas sociais”.

Trata-se de um modo novo e particular de conceber o problema da infância e da adolescência abandonadas e, ao mesmo tempo, de uma nova proposta de como lidar com ele. Surgem os termos meninos e meninas de rua, e o Projeto Alternativo de Atendimento aos Meninos de Rua -- que reunia as experiências isoladas de atendimento a essa população sob a coordenação da UNICEF, da Secretaria de Ação Social e da FUNABEM -- passa a denominar-se Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, em 1984. A luta pelo reconhecimento das especificidade e necessidades desse segmento populacional, iniciado no final da década de 70, uniu forças sociais diversificadas, como elementos da Igreja Católica, das áreas jurídicas, de serviço social, de pedagogia e de psicologia. Respondeu tanto a pressões internas de certos setores da sociedade civil, quanto a pressões internacionais pelo reconhecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Abriu-se um espaço social novo, que possibilitou o surgimento de inúmeras instituições de natureza diversa, com propostas igualmente diferenciadas para o trato da questão, a maioria das quais ONGs. Esse direcionamento particularizante pode ser imputado à falência das

instituições totais estatais na solução do problema e ao fortalecimento da sociedade civil brasileira no período.

O auge desse movimento ocorreu com a aprovação, pelo Congresso Nacional, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Nele estes sujeitos são vistos como “sujeitos de direito”, como cidadãos. Mas a mera aprovação da lei não significou a sua pronta execução. Fato, aliás, muito comum no Brasil, onde algumas leis simplesmente não “pegam”, ou seja, não são obedecidas pelas partes encarregadas da sua observância. O Estatuto é um desses casos típicos. Faltam políticas para a sua implementação. Apenas recentemente foram criados os Conselhos Tutelares a nível municipal e muitos não funcionam por falta de verbas e de infra-estrutura. São estes Conselhos os encarregados do primeiro atendimento às crianças e aos adolescentes, incorporando algumas funções do Juizado de Menores.

Esta situação foi sintetizada na posterior constatação de Koshiyama (1995). “A cidadania é uma conquista cotidiana, porque o simples reconhecimento legal de direitos é insuficiente para que eles se tornem práticas. A efetivação dos direitos depende da aceitação cultural das pessoas, necessita da ação política contínua para mudar preconceitos e enfrentar interesses dominantes. A permanência dos direitos só acontece pela prática constante dos interessados”. E “vencer legalmente as exclusões de gênero e de classe é um processo da história ainda em curso” (O.c.,p.28).

Criado num momento de coligação de forças sociais e políticas progressistas em prol do asseveramento dos direitos básicos dos cidadãos no período de abertura política que se seguiu a uma longa ditadura militar, o ECA ultrapassou os sentimentos e expectativas da opinião pública em relação à questão da infância e adolescência pobres, abandonadas à sua própria sorte, especialmente daqueles segmentos sociais que lidam diretamente com o problema dos/as meninos/as: o poder judiciário em geral e o aparato policial em particular.

Estes segmentos, tradicionalmente conservadores (com raras e honrosas exceções), encarregaram-se de “minar” o referido Estatuto e de difundir, com o auxílio da mídia, um discurso preconceituoso sobre os/as meninos/as, alimentando atitudes e opiniões negativas em relação aos mesmos por parte da população em geral. E justificando, dessa forma, as atrocidades cometidas contra crianças e adolescentes das classes subalternas, fruto de uma ideologia da exclusão. Como o objeto da presente pesquisa não é o discurso conservador, ele será referido aqui a de passagem, somente para ilustrar o contra-discurso desenvolvido e difundido pelos grupos progressistas que lidam diretamente com a questão dos/as meninos/as de/na rua, na sua luta pela hegemonia (Gramsci, 1989, p. 10-11) no seio da sociedade brasileira em geral e carioca em particular.

Em primeiro lugar é necessário esclarecer que inexistem nessa comunidade traços de uniformidade, mesmo longínquos, em relação à solução para a questão. Muito ao contrário: a facilidade em obter financiamentos, principalmente internacionais, para propostas educativas e culturais voltadas para essa população nos anos 80 facilitou o surgimento de inúmeros projetos com matizes ideológicas variadas. Alguns desses foram criados de forma precipitada, apenas para beneficiar pequenos grupos ou indivíduos sem propostas claramente definidas, propiciando ao segmento conservador estender o seu discurso preconceituoso às ONGs em geral e às demais entidades atuantes no atendimento aos meninos/as de/na rua. Tal discurso, inclusive, divulgou a impressão de que as ONGS estão muito bem financeiramente e não precisam da ajuda do governo ou das empresas privadas, “o que é absolutamente falso” (SGP2).

Como consequência, esses grupos fecharam-se mais e começaram a buscar pontos de convergência para fortalecer o seu projeto político. O resultado positivo desse “fechamento” foi o aumento da competência política das ONGs ligadas à questão. Algumas passaram das funções de atendimento direto aos meninos/as para funções de assessoria, treinamento de

educadores e orientação de políticas públicas para essa população. Criaram-se entidades do tipo “guarda-chuva”, encarregadas de captar recursos e fornecer suporte técnico, material e financeiro para outras ONGs e projetos menores. Outro aspecto a considerar é o de, nos anos 90, ter havido uma diminuição sensível dos financiamentos externos para projetos sociais na América Latina. E ainda a Chacina da Candelária em 93, que contribuiu para afastar muitos diletantes e aproveitadores e para alterar a forma de atendimento de algumas instituições, diminuindo consideravelmente o número de projetos voltados para o atendimento direto de meninos/as de/na rua.

A característica principal do discurso dessa comunidade é o seu caráter polêmico, no qual cada grupo participante procura dominar e direcionar o referente do discurso em torno do objeto -- a educação de/na rua -- indicando as suas perspectivas particularizantes. Entretanto, ao menos um elemento de união acha-se presente na totalidade das entrevistas: todos os grupos ligados à questão, independentes de sua filiação ideológica, acham-se engajados na luta política pelo reconhecimento dos direitos de cidadania dos meninos e meninas de/na rua. Tal engajamento constitui-se no principal ponto de união dessa comunidade com os segmentos progressistas da sociedade brasileira em geral e com os segmentos e organismos internacionais responsáveis pelo financiamento aos diferentes projetos, entre os quais a UNICEF.

A condenação do extermínio e da exploração de crianças e adolescentes das classe subalternas é uma unanimidade, assim como o recrudescimento da questão das populações de rua, atribuído por todos aos problemas sociais brasileiros, particularmente à má distribuição da renda. São estes os elementos catalisadores desse discurso, o que garante a unidade mínima propiciadora do surgimento e da continuidade dessa formação ideológica, muito embora, no seu interior, não haja clareza quanto à direção a ser seguida para atingir uma solução satisfatória para o problema, nem seja conhecido o número exato de meninos/as, instituições,

projetos e educadores envolvidos nesse trabalho e nem os resultados concretos alcançados por cada um.

A criação de associações tipo ABRAPIA, CONANDA, o Fórum Permanente de Defesa da Criança e do Adolescente e os Conselhos Estaduais e Municipais, busca suprir aquela lacuna. Mas como a participação das entidades é voluntária, não existe garantia da representação de todas nessas associações e conselhos. Além disso, há disputas internas de poder pela participação nos conselhos e até mesmo pela representação dos diversos segmentos ideológicos nas diferentes entidades e projetos, especialmente nos mais tradicionais. Essa disputas refletem não apenas a busca de prestígio, mas também a luta pela ocupação de um espaço e pela garantia de verbas para a consecução dos projetos individuais. Numa leitura foucaultiana dessa característica da comunidade estudada, diríamos que, longe de ser um efeito indesejável ou um sinal de desorganização dentro da comunidade, essas disputas são normais. As relações de poder são coexistentes à vida social (Maia, 1995,p.87).

Quando os setores mais progressistas não conseguem representatividade dentro das instituições, freqüentemente “emigram” para outras entidades ou fundam suas próprias ONGs e saem em busca de patrocínio para seus projetos. Às vezes torna-se necessário compor com grupos com idéias um tanto diferentes das suas para poder sobreviver, para assegurar um espaço de atuação, e também como estratégia política de certas instituições, para não manter-se à margem das articulações que ocorrem entre as instituições mais afinadas em suas propostas de ação.

Isto leva à constatação de que as diferenças ideológicas entre as instituições ligadas à questão dos/as meninos/as de/na rua no Rio de Janeiro não são tão profundas a ponto de inviabilizar composições e trabalhos conjuntos. O ponto comum a todas elas é o compromisso político já aludido, o que nos permite concluir que a característica básica de todas essas instituições, apesar da sua aparente diversidade, é o fato de pertencerem aos chamados

“setores progressistas” da sociedade. Porém a semelhança observada no discurso teórico não implica em semelhança no discurso da prática, e é aí que se viabiliza uma observação mais atenta da disputa interna pelo poder dentro dessa comunidade.

Mesmo quando vinculadas a instituições e entidades tradicionais (como organizações religiosas, por exemplo), predomina nessas propostas o novo enfoque no trato da questão. Embora as soluções apontadas para o problema privilegiem ora o assistencialismo, ora a conversão religiosa, ora a participação política, todas concordam com a falência do modelo baseado no confinamento e repudiam a eliminação e exploração dos/as meninos/as. Este constitui o ponto-de-vista ideológico comum a todos os grupos analisados. As variações desse discurso podem ser imputadas à natureza das instituições nas quais os indivíduos trabalham -- política, religiosa, educacional ou independente.

É interessante observar que essa ideologia progressista não está vinculada diretamente a partidos políticos, e sim a uma certa “militância” política em prol dos direitos dos/as meninos/as e, por extensão, dos interesses das classes subalternas. As pessoas “se mobilizam” para a questão por motivos diversos e com intenções diferenciadas, muitas vezes iniciando a sua prática com trabalhos comunitários voluntários, mesmo tendo de “passear” de um projeto para outro, permanecem atuando na área. Sua explicação para o fato é a “paixão” pela questão, capaz de superar as razões de ordem prática, o que vem reforçar a asserção de que se trata de um discurso polêmico. Acima dos interesses e disputas partidárias, religiosas e políticas, essa comunidade preza sobretudo o enfoque comum no trato da questão. Homogeneidade de princípios, mas não de posicionamentos individuais ou institucionais. Estes princípios constituem o elo de união entre as instituições e projetos, o fator que viabiliza a existência dessa comunidade ideológica específica.

A concordância em torno da especificidade dessa clientela e a rejeição ao confinamento levam à busca de soluções alternativas para o trabalho educativo com os/as meninos/as. Reside

aí o ponto de maior diversidade entre os diferentes projetos analisados, diversidade esta proveniente das diferentes perspectivas futuras visualizadas para os educandos, as quais serão discutidas em pormenor no final do capítulo. O objetivo final do trabalho do educador social de rua é a eventual (re)inserção deles/delas na sociedade legítima (legitimada), longe da rua (estigmatizada). Já os educadores populares visam formar elementos críticos para modificar as estruturas sociais. E os professores buscam fornecer elementos para uma inserção mais satisfatória dos/as meninos/as no mercado de trabalho.

Esse tipo de trabalho envolve confrontos de valores: dos valores dominantes da sociedade, incorporados pelos educadores através do senso comum, com os valores dominados dos educandos, fruto de suas vivências, dos seus saberes de classe (subalterna). Os próprios educadores sentem dificuldade em fazer uma releitura das contribuições da ciência para o tema, tendo que abrir mão de uma série de preconceitos profundamente enraizados na sociedade e divulgados através dos meios de comunicação de massas (TSR4). Alguns deles já foram vítimas de atos anti-sociais praticados por meninos ou conhecem alguém nessas condições, o que gera conflitos na sua prática cotidiana e leva certos setores sociais a qualificá-los de “professores de bandido” (Silva, 1996,p.19).

Nesse confronto nem sempre os valores dominantes são aceitos e incorporados pelos/as meninos/as, e nem essa incorporação é desejada por certos grupos que defendem a valorização da especificidade dos meninos/as e sabem ser estes valores uma garantia da sua sobrevivência num meio tão hostil. Estas contradições, aliadas às limitações próprias dessa clientela, levam muitos educadores à sensação de frustração em face dos poucos resultados obtidos, às vezes após anos de trabalho, e que pode ser bruscamente interrompido pela prisão ou assassinato do educando. São lógicas diferentes em constante conflito. Descobrir como funciona essa lógica “diferente”, como os meninos “constróem” os seus valores, como os valores do educador interagem com os deles, constitui o ponto chave da questão” da educação de rua (TSR4).

O propósito da nossa análise é entender o fenômeno da educação de rua: como ele surge, como se sustenta, quais são as suas filiações ideológicas, sociais, etc. Como vimos, a ideologia em relação à criança e ao jovem veiculada por ele constiu-se fora desses grupos, no bojo de um movimento social mais amplo, que por sua vez subordina-se aos setores progressistas da sociedade brasileira e internacional. As pessoas envolvidas nesse movimento social procuram vincular-se a determinadas entidades mais ou menos afinadas com suas idéias para colocá-las em prática -- ocupando um espaço de atuação e garantindo uma fatia desse mercado de trabalho. Ou pelo menos mantêm-se em permanente contato com esta comunidade, onde são veiculadas as oportunidades de trabalho na área.

Esse espaço é disputado pelas diferentes correntes ideológicas que compõem o referido movimento social. Segue-se então que, embora possuidores de um propósito básico comum -- cuidar das crianças e jovens de/na rua -- as diferentes instituições e grupos atuantes dentro delas propõem formas diferenciadas de atingi-lo. Através da análise do discurso de educadores significativos dentro dos principais projetos atuantes no Rio de Janeiro, buscaremos definir: 1) o que é (qual a ideologia da) educação de rua; 2) qual é a filiação ideológica dos educadores de rua; 3) quais são as diferentes formações discursivas presentes no discurso desses educadores de rua. Em suma: quem são os educadores de rua? Em nome de quem falam? Por que? Para que? Para quem?

O TEXTO

A população atendida pelos projetos e instituições analisados é basicamente a mesma: crianças e jovens provenientes de comunidades carentes, favelados, de famílias paupérrimas, geralmente aglutinados em torno de uma figura feminina, a mãe ou a avó. O que varia -- e cada instituição ou projeto elege este ou aquele grupo como o seu público-alvo -- são algumas

circunstâncias. Há basicamente sete grandes grupos alvo da ação pedagógica dessas instituições, a saber:

a) crianças e jovens, órfãos ou abandonados pelos responsáveis, que se encontram em orfanatos ou instituições fechadas similares;

b) crianças e jovens que ainda não se desligaram totalmente de suas famílias e comunidades, mas encontram-se sob risco iminente de fazê-lo;

c) crianças e jovens que abandonam periodicamente as suas famílias e comunidades em busca de meios de sobrevivência no centro e nos bairros mais ricos da cidade exercendo atividades diversas, todas dentro da chamada “economia informal”. Embora durmam ocasionalmente nas ruas (às vezes com alguma parente), não romperam totalmente os laços que os prendem às famílias e contribuem de forma regular para o seu sustento;

d) crianças e jovens que romperam os laços familiares e comunitários por motivo de carência material extrema, tragédias, problemas de relacionamento familiar ou envolvimento com o tráfico de drogas local. Alguns visitam ocasionalmente um membro da família, quando conseguem um ganho extra para ofertar;

e) jovens que se encontram na rua há vários anos e já tiveram diversas passagens pelo juizado por atos infracionais. Este grupo, o mais arredoio, já rompeu definitivamente os laços familiares e mantém apenas contatos esporádicos com algum membro da família (ou nenhum);

f) jovens que já passaram pela rua, conseguiram retornar ao convívio familiar com ou sem a ajuda dos projetos, mas ainda precisam de assistência psicológica, social e/ou material e

g) famílias empobrecidas e/ou desabrigadas que fazem da rua o seu *habitat*. Segundo cálculos da Secretaria Municipal de Desenvolvimento da Prefeitura, são cerca de 164 famílias e 757 pessoas, das quais 42% são crianças com menos de 6 anos (O Globo, 27/11/96); e em alguns casos (64%) estas famílias possuem casa, mas não têm um rendimento fixo no local da

sua moradia que lhes permita lá permanecer ou retornar todos os dias, tendo de sair em busca de sustento nas zonas mais ricas da cidade.

Quanto à categoria FAMÍLIA, o discurso dos educadores é muito diversificado. Nas instituições vinculadas à Igreja Católica e à educação formal, ele adquire um caráter mais conservador. Numa das instituições estudadas, cujo propósito é colocar crianças e jovens órfãos ou abandonados em famílias substitutas ou adotivas, ela é a categoria básica norteadora do trabalho, a ponto da instituição trabalhar preferencialmente com aquelas crianças e jovens que estejam preparadas “para investir nesse tipo de relação”, ou seja, que se encontram em orfanatos ou instituições fechadas. Apenas esporadicamente a instituição dedica-se ao trabalho com meninos/as de rua (fora do Rio de Janeiro), deslocando-os desta para casas de acolhida distantes do local onde são encontrados a fim de ressocializá-los, para só então trabalhar o seu retorno para a família biológica ou o seu encaminhamento para famílias substitutas no Brasil e no exterior.

Para ela, a criança tem o direito de desenvolver-se numa família e não numa instituição ou na rua. Por isso investe na assistência à família biológica ou na adoção. A consideração maior é com o bem estar da criança, o seu projeto de vida, a sua formação moral e o seu desenvolvimento bio-psico-social. Esta proposta foi a mais conservadora encontrada entre as ONGs dedicadas ao trabalho com meninos/as de/na rua.

No extremo oposto encontra-se um grupo para o qual os laços familiares de sua clientela foram rompidos de forma definitiva e irrevogável. “Não somente por conta das questões, dos conflitos sociais que aconteceram em casa, das violências domésticas, [como também] das pressões dos grupos de narcotráfico que existem nessas comunidades” (CBA2). Ou seja, não ocorrem tentativas de reencaminhar esses jovens às famílias de origem, apesar do problema criado com a saída de casa, responsável pela sua situação de isolamento social. “São pessoas

sós, cujos projetos de promoção social têm de ser construídos a partir deles, visando construir[se] enquanto sujeito, enquanto indivíduo” (Idem).

O projeto investe em repúblicas de jovens, em programas de autonomia progressiva. As pessoas “se identificam e acham que podem construir juntas um projeto”, constituir uma família. “Aí, de fato, a sua família, não mais aquela que ele teve referência no passado” (Idem). Em algum momento no decorrer desse processo, quando ele obtém êxito, o jovem desenvolve a sua auto-estima suficientemente para conseguir retomar alguns laços familiares. Isso significa principalmente alguma melhoria na situação econômica, seja participando de projetos que fornecem ajuda financeira (como esportes), seja “estabelecendo-se” por conta própria (como camelô ou similar).

A miserabilidade das famílias é definitivamente o fator propulsor da ida para a rua., embora os problemas de desestruturação familiar, violência e maus tratos, seu corolário, apareçam como o estopim da crise. Nesse processo de saída de casa, “não são poucas as tentativas de membros isolados da família de resgatar o menino” (AFJ2) e até mesmo de vizinhos. Famílias (biológicas ou substitutas) com uma estrutura mínima, pessoal, financeira e social, irão tentar trazê-lo/la de volta. Mas quando a situação financeira periclita, ela abre mão e dá o caso por perdido, para não prejudicar os outros membros da família. Só depois de (e se) ele/ela conseguir superar o problema da sobrevivência, retorna ao convívio familiar (Idem).

A fase da adolescência só piora os conflitos familiares naturais. Mesmo os projetos que trabalham com crianças e jovens que já conseguiram retomar o vínculo familiar mantêm casas de acolhida, para eventualidades e para aqueles que ainda não conseguiram ou perderam todo contato com suas famílias de origem. O problema desse tipo de atendimento é que ele cessa aos 18 anos, quando na maioria das vezes o/a menino/a não está ainda preparado/a para ingressar no mercado de trabalho e nem tem o apoio familiar. Por isso

hoje em dia é comum ver meninos de rua de 19, 20 anos, que já foram abandonados pelos projetos mas ainda não conseguiram independência. Seu processo “de formação bio-psico-social (...) está institucionalizado na rua”. E esse ponto de estrangulamento dos projetos não é suprido pelas políticas públicas (CHN1). “A ausência do poder público se reflete na família” (AFJ2), o que deixa como única opção de vida para essa população a marginalidade. Vêm-se famílias inteiras que já não podem mais bancar um aluguel nem nas favelas, desempregadas, doentes, que buscam a ocupação de camelô (por não exigir mais do que um pequeno capital inicial) ou simplesmente perambulam pelas ruas.

Alguns projetos trabalham com o acompanhamento psicológico e social das famílias envolvidas em maus tratos e negligência, ajudando “a estruturar a família”. Nesse trabalho, deparam-se com três problemas principais: 1) a cultura da violência, pela qual pais agredidos tornam-se agressores de seus filhos “naturalmente”; 2) as barreiras representadas pela falta dos serviços públicos necessários ao atendimento satisfatório dos casos (creches, escolas, clínicas etc.); e 3) a situação de pobreza e ignorância da maioria das famílias, que acabam descontando os seus problemas nos menores (MFA1). Uma outra dificuldade apontada é a pouca fé depositada nos “técnicos” que se propõem a mediar os conflitos na tentativa de resolvê-los, antes de encaminhá-los aos juristas. Para essa população o que conta é a experiência pessoal, não o conhecimento teórico (MFA1 e LMN2).

Muitas vezes o jovem é “obrigado a romper com aquilo que era mais sagrado”: a casa, a igreja, a família. Os projetos começam a trabalhar com ele/a essas questões, ele/a deseja retornar, mas “a resistência é encontrada na família”. Esta se encontra “em destroços”. A figura fixa é a da mulher, da mãe. A figura masculina apresenta grande rotatividade e freqüentemente opõe-se ao retorno do jovem. A mãe acaba cedendo ao amante ocasional, muitas vezes porque ele sustenta e/ou protege a família, ao menos temporariamente. Quando

isso ocorre, é preciso buscar alternativas de ajuda `a família, desde que não esteja em jogo a violência e o abuso sexual contra a jovem por parte do padrasto (SGP2).

As meninas costumam mais a sair de casa: elas representam apenas 20% da população atendida pela entidade. Elas sofrem muito mais violência caladas, mas quando se decidem a sair, torna-se muito mais difícil trabalhar com ela, “no sentido do trabalho pedagógico, pelos vários tipos de agressividade” por que ela já passou. “É maior a violência que ela sofre, então é muito maior a carga emocional de revolta. É preciso mais empenho. Porque na rua também ela é explorada pelo próprio menino” (SGP2). Quando todas as opções de permanência na família se esgotam, parte-se para a criação de abrigos temporários, onde se procura superar as dificuldades nas quais eles estão envolvidos e “trilhar um projeto de vida pessoal, com ou sem a família de origem”(Idem).

Mas a criação de casas-dia, repúblicas e casas-lar esbarra numa série de dificuldades. A primeira delas é a financeira. O custo de manutenção desse tipo de instituição é alto e demanda um profissional treinado -- o educador social ou popular. Além disso, os/as meninos/as relutam em sair da rua, pois isso significa que eles precisarão aceitar certas regras básicas de convivência adotadas na casa (mesmo sendo a “sua” casa), o que se torna muito difícil para aqueles que passaram anos se virando sozinhos e fazendo suas próprias regras. As etapas que antecedem a saída da rua são longas e quanto maior o tempo de permanência do/a menino/a na rua, maior é a sua dificuldade. Além disso, eles pressionam constantemente os educadores por oportunidades, sem se dispor a dar a contrapartida necessária a qualquer projeto de médio e longo prazo, como são os projetos educativos de modo geral. Por isso muitos desistem e abandonam o projeto, retornando para a rua e frustrando os educadores envolvidos com o seu “caso” (TSR4).

É aí que entra a habilidade do educador em conseguir atrair e conservar esse/a menino/a nos projetos. Porque “a rua é um monstro sedutor muito grande”, e o educador está

constantemente “procurando estratégias mais sedutoras p’ra que esse menino não vá p’ra rua” (JNS2). Não é possível forçá-lo devido ao ECA, e também porque ele “já vem de um ambiente de forçar” em casa, que muitas vezes foi o motivo pelo qual ele saiu de lá. Reproduzir isso resulta na perda do menino (Idem), mesmo quando a casa do projeto é “a cara dele” e as regras são estabelecidas de comum acordo. É a questão das “lógicas diferentes”(TSR4) e da tentativa de sobrepor a lógica do educador à do/ menino/a, desrespeitando e menosprezando essa clientela, não dando tempo p’ra ele pensar (J.N.S.). É por isso que soluções simplistas do tipo tirar o/a menino/a da rua e encaminhá-lo direto p’ra uma casa, seja a da sua família biológica ou substituta, raramente funcionam. E muitos financiadores de projetos não entendem o motivo para a ocorrência desses fracassos, abandonando aqueles que não apresentam resultados satisfatórios imediatos (TSR4 e AFJ2).

A necessidade dos abrigos, repúblicas e casas-lares decorre dessa dificuldade de readaptação, principalmente depois do/a menino/a ter descoberto como sobreviver nas ruas, sem ter de se sujeitar às regras mais ou menos rígidas da família. Trata-se de uma questão de tempo: é preciso “respeitar essa questão, construir um processo. É um entrave, e você tem muito mais insucesso do que sucessos, muito mais dificuldades e frustrações do que realizações” (TSR4).

Mas quando o/a menino/a aceita permanecer nas casas de acolhida, o seu comportamento muda de forma visível; ele/ela “já tem um compromisso maior com a vida”, com o corpo, com a escola, “já não é tão agressivo”. A prioridade dos projetos é para os mais antigos e os que não possuem referência nem de família nem de parentes. São escolhidos os mais necessitados e os que estão “a fim”, porque lá “tem referência de casa, tem regras”. Alguns não querem ficar e a sua opção é respeitada, porque “quando você chega p’ro menino e coloca os prós e contras, dá oportunidade dele pensar, você consegue melhores resultados do que forçando” (JNS2).

A regra básica de permanência nesses abrigos é a de não consumir drogas no local, nem portar armas. As outras regras existentes não são seguidas tão rigidamente. Em alguns casos, a descoberta de drogas ou o seu consumo no local resultam na expulsão do/a menino/a. Aliás, esse é o único fator que provoca de fato a expulsão do projeto (MHD3). Outros coíbem o consumo, porém de forma menos rígida, tentando mostrar p'ro/a menino/a a queda no seu rendimento nas atividades esportivas (AFJ2) ou de lazer (JNS2) como resultante do consumo de drogas (principalmente a cola de sapateiro, que eles conseguem sem dificuldade).

Quanto mais jovem e menos comprometido, mais fácil é a renúncia. A droga funciona nos grupos de meninos/as como uma espécie de ração diária, um complemento alimentar, um cobertor, um companheiro, e a sua comercialização uma fonte de renda fácil. “A cola é um alibi para os vazios que imperam no espaço da rua” (Botelho, 1995,p.22). Nos abrigos noturnos para meninos “barra pesada” há revista na entrada e a cola encontrada é queimada na frente do menino. Cedo ele percebe que a recompensa por aceitar essa norma -- um local limpo e seguro para dormir, uma boa refeição com sobremesa e biscoito, banho e televisão -- vale a renúncia, e entrega a cola espontaneamente. Quando droga escondida é encontrada, ele perde o direito à sobremesa, o que é encarado como uma humilhação pelo fato de ser flagrado em falta e denunciado, além de um castigo, embora brando. A coisa funciona como uma troca entre ele e o educador, aceita pelos meninos como legítima (AFJ2).

Há sempre um grupo de meninos que não aceita nem mesmo essa regra básica, “está tão mal que não consegue fazer nada. Você até estabelece a condição pra ele ficar na casa, mas não adianta nada. Ele já não toma banho porque ele não se incomoda mais com a sensação de estar sujo”. Quando ele para de reagir, mesmo que seja roubando, ele vira um mendigo, ele “tá desistindo de tudo”(AFJ2). E é isso que os projetos procuram evitar a qualquer custo. Já outros chegam acreditando que não valem nada, que matar ou morrer é a mesma coisa. É preciso “todo um trabalho de fazer o fulano descobrir a própria identidade. Ele chega dizendo

que não tem nome, não tem família, não tem... A negação é a afirmação dele, ele chega desconfiado porque não sabe quem somos nós”, e porque já foi muito maltratado. É preciso fazer todo um trabalho para que ele/ela “perceba o valor do corpo, da dignidade” (SGP2).

Em relação às famílias há uma outra questão relevante, ao menos no Rio de Janeiro: a questão racial. Em outros estados e cidades onde a população de origem negra é ínfima, esse fator não é preponderante nessa população. Mas aqui ela é apontada por vários educadores, sobretudo aqueles ligados a centros de defesa, e em termos estatísticos é visível a preponderância da raça negra ou de mestiços entre os/as meninos/as de rua. Mesmo reconhecendo que “a questão racial pesa de fato”, mas não é o motivador principal, pois “a situação econômica motiva muito mais”, ela é apontada como um elemento. “Um moleque loiro, de olhos azuis, você consegue, sobretudo no Rio de Janeiro, colocar em alguns lugares, em algumas situações, outras famílias adotam”. É bem mais fácil encaminhá-lo do que a “um negrão de 1,70m, forte”. Por isso a necessidade da “conscientização do menino”, de tentar transformá-lo num “militante” do movimento, desenvolvendo a sua “percepção crítica” da realidade (AFJ2).

Alguns projetos tentam sensibilizar as comunidades de origem dessa população, desenvolvendo atividades conjuntas com os pais, “um pouco tirando eles da instituição e trazendo p’ra comunidade e vice-versa”. Eles procuram vencer o preconceito das comunidades pobres em relação aos meninos de rua, mostrando que não há diferença entre eles. “Mas as pessoas da comunidade não percebem isso -- elas não percebem que aqueles meninos são seus sobrinhos, seus primos, seus vizinhos. Ele não é reconhecido como sendo daquela comunidade: ele vem de outro lugar”. Ele é “o outro”. E assim eles vão ficando pela rua, embora muitos tenham hipoteticamente uma casa para morar. “Mas em casa tem todo tipo de problema: não só financeiro, como também emocional, familiar, tudo...” (LMN2). Só quando o/a menino/a consegue alguma renda ele/a é bem-vindo e aceito no convívio familiar. Algumas instituições

ajudam nesse retorno financiando um “biombo”, um pequeno cômodo no fundo do quintal, “de uma maneira que ele tá próximo mas não tá dentro. E aí você tem uma certa independência com proximidade”(SGP2).

Em suma, podemos observar basicamente três tipos de discurso em relação á temática da FAMÍLIA:

1- a família é a célula básica da sociedade e não poderá existir desenvolvimento adequado de criança e jovens fora dela. Na ausência da família biológica, esta deve ser substituída por outra e a criança/jovem preparada para essa nova situação;

2- a reunião com a família biológica deve ser sempre buscada, mas exige uma preparação prévia, variável segundo o tempo de permanência do/a menino/a na rua e as suas experiências anteriores. Por isso é preciso criar “casas de passagem” e tentar obter uma certa independência financeira para o/a menino/a, condição básica para a sua aceitação e a retomada da convivência com a família biológica, e

3- o rompimento com a família biológica que precede a ida para a rua é quase sempre definitivo. É preciso criar repúblicas para grupos de jovens, os quais passam a constituir um núcleo familiar capaz de suprir suas necessidades materiais e emocionais até a sua independência total.

O TRABALHO

A temática do trabalho também é alvo de diferentes discursos, estando presente em todas as entrevistas. A postura mais conservadora não abre mão da escolarização formal como via privilegiada de preparação de mão de obra qualificada, visando uma colocação no mercado formal de trabalho. Alguns projetos mantêm cursos supletivos profissionalizantes (*lato sensu*), outros mantêm cursos permanentes de preparação para o mercado de trabalho em diferentes

áreas. A postura mais radical reconhece a impossibilidade de se realizar uma preparação profissional adequada com uma clientela tão defasada em termos escolares, optando por ajuda financeira e material para o/a menino/a se estabelecer no mercado informal, como camelô, doméstica ou similar. Afinal, o mercado de trabalho “tá em crise para adultos, tá em crise para pessoas qualificadas...”(CBA2) e não restam muitas opções para esta população.

No meio desses dois discursos há uma posição intermediária, que tenta manter o vínculo com a escola pelo maior tempo possível, mantendo o menino longe do tráfico. Este representa, para esta clientela, uma opção de vida altamente rentável, pois eles ganham em poucas horas de tráfico ou guarda o equivalente a um salário mensal. É muito difícil convencer o menino, na sua lógica imediatista e ardor juvenil, que os riscos da empreitada não compensam o lucro obtido com a atividade. Essa dificuldade ocorre até nas comunidades, em jovens que vivem com suas famílias, e agiganta-se devido ao grau de profissionalismo e poder (financeiro, político e social) que o tráfico conquistou no Rio de Janeiro.

Segundo Ferraz (1996,p.7), o tráfico de drogas tem um faturamento anual de US\$ 300 bilhões. “Como dizer para um jovem de uma favela que ganhar um salário de R\$ 100 é melhor do que faturar com o comércio de drogas cerca de R\$ 2.000 ao mês? Além disso, deve ser lembrado o prestígio, poder e influência política que esse jovem terá com muitos policiais, detetives, delegados, advogados, vereadores, deputados, senadores, governadores, juizes, comerciantes e empresários”.

A falta de opções de ganhar um salário digno no mercado legal de trabalho é a grande dificuldade de quem trabalha com adolescentes das classes subalternas, agigantada pela carência extrema das famílias, que as leva a não questionar a origem do dinheiro que seus membros trazem para casa. “A maior dificuldade que eu tenho com os meninos ...é encaminhá-los para o mercado de trabalho. Eles perguntam: quanto eu vou ganhar? -- Um salário mínimo. E quanto tempo vou ter que esperar para ganhar Rs\$ 100,00? -- Um mês. Um mês? Mas se eu

subir o morro e trazer uns bagulhos pra cá eu ganho isso em duas horas. Como é que você quer que eu trabalhe um mês, 8 a 10 horas por dia, pra ganhar isso? (...) As oportunidades da rua, as ofertas da rua, são bem maiores, bem mais fortes que as tuas ofertas. É uma concorrência **mesmo**” (JNS2).

Essas questões apontadas -- o imediatismo, a falta de preparo para ocupar um lugar melhor no mercado de trabalho e as oportunidades de ganhos ilícitos -- encontram-se em várias entrevistas. Trata-se da já aludida “lógica de classe” dessa população, para quem a sobrevivência em padrões aceitáveis de consumo está acima de qualquer outro valor. O educador, “enquanto agente de transformação”, procura intervir nessa realidade, mas a sua intervenção é limitada. Ele procura mostrar que toda ocupação tem um lado chato. P’ra eu ser um bom cantor e compositor eu preciso “estudar harmonia, articular, dedilhar o meu violão...cuidar da minha voz.... senão eu não canto, não faço um *show*, não tenho resistência e tal “ (T.S.R.). Essa clientela “é muito sujeita a soluções imediatistas”. O educador precisa estar sempre contrapondo que “p’ra conseguir isso é preciso isto, isto e mais isto. Ele até vai espernear, mas ele vai pensar” (JNS2).

Todavia, é difícil convencê-los/as, até porque a sua defasagem escolar é muito grande e eles/as sabem que as suas oportunidades são limitadas. As meninas, por exemplo, estão praticamente restritas ao emprego doméstico, que elas desprezam e evitam, embora nem para isto estejam de fato qualificadas. Muitos/as não têm sequer documentos, que dirá referências ou carteira assinada. Vêm “de famílias sem nenhuma cultura de trabalho”,(...) são filhas e netas de lavradores que nunca tiveram carteira assinada por gerações. Isso nem faz parte das suas preocupações. Um dos projetos tentou ajudar a conseguir trabalho para mulheres alojadas temporariamente em baixo de um viaduto. As pessoas passavam de carro e comentavam “um monte de mulher à toa, por que não vai encarar um tanque de lavar roupa”? Mas quando uma delas lhes era oferecida para trabalhar, recusavam por falta de documentos, referências, roupa

adequada. Outro grande entrave é a falta de flexibilidade nas relações de trabalho, o que dificulta a vida de quem tem filhos pequenos, mora longe, etc.

Vê-se, então, que fica muito difícil conseguir trabalho para essas pessoas. (...) “Quando elas não têm dinheiro, elas fazem qualquer coisa: roubam, assaltam...Elas roubam de loja -- roupa, perfumaria, comida. Roubam muito mesmo. Agora a gente tá lutando pra conseguir uma atividade lucrativa para um grupo de meninas. [Por exemplo], fazer salgados” para vender na comunidade mesmo....Nada de projetos grandiosos.(LMN2)

O educador tenta contrapor a sua lógica, mas geralmente não é bem sucedido. Como no caso do menino que arrumou um emprego matando galinhas num matadouro. “Matava não sei quantas galinhas por dia...centenas de galinhas por semana. Acordava cedíssimo, chegava super tarde em casa, não tinha tempo de estudar...Aí resolveu pedir demissão”. Um outro menino da casa me disse pra eu não ficar chateada, pois ele ‘tava certo em desprezar um emprego que não pagava nem salário mínimo pra matar centenas de galinhas por semana. “Ora, as pobrezinhas não fizeram nada pra gente, não são safadas. Se ele matar um, ele ganha muito mais, e vai livrar o mundo de um safado. Porque, se alguém encomendou o cara pra morrer, é porque o cara é safado. Ninguém encomenda ninguém pra morrer assim”. (TSR4)

Um outro exemplo dessa lógica é o caso do menino “que assaltou um gringo e ficou cheio da nota, de dólares. Saiu gastando feito louco...comprou roupa nova p’ra ele e p’ra namorada no Rio Sul...comprou p’rum amigo....foi na casa da mãe cheio de presentes....comprou uma *bike* pra não sei quem...gastou até torrar todo o dinheiro, que era um absurdo [dava para comprar uma casa].(...)Eles não guardam dinheiro nem pensam no futuro...Eles vivem a situação do momento até ela acabar, sem pensar no depois. Quando o dinheiro acabou, pronto, ele voltou p’ra rua. Numa boa”(LMN2). Mas não se pode esquecer que é esta mesma lógica desses grupos o que lhes permite “sobreviver a todas as violências que a sociedade pode cometer contra crianças abandonadas” (Silva, 1996, p. 22).

É aí que entra o trabalho dos chamados *Centros de Defesa de Direitos*, alguns dos quais surgiram a partir de uma experiência anterior de atendimento direto a meninos/as. Sua margem de atuação é grande, variando desde o atendimento a casos de violência (abandono, abuso físico, tortura e assassinato) contra crianças, adolescentes e grupos marginalizados, passando pela defesa de seus direitos perante instâncias da sociedade civil, até o acompanhamento jurídico propriamente dito. Consideram-se “educadores indiretos” (CHN1). Seu objetivo básico é organizar-se “como movimentos de defesa dos direitos individuais e sociais da população socialmente marginalizada”, cobrando “respostas concretas por parte do Estado”(Botelho, 1995, p. 9). Como se trata de uma comunidade relativamente pequena, em que quase todos se conhecem pessoalmente ou, ao menos, conhecem o trabalho de cada projeto e instituição, a maioria dos encaminhamentos é feita através de educadores e/ou pessoas que lidam diretamente com os casos específicos.

Estes procuram, nos casos de prisão ou violências, intermediar a situação da maneira mais favorável possível para os/as meninos/as, sempre dentro dos princípios que regem o ECA. Esse tipo de atuação não é bem visto pela população em geral e pelos policiais em particular. O educador adquire o mesmo estigma do menino, é tratado igual, sofre as mesmas formas de violência e recebe o mesmo desprezo. Quando ele tenta intermediar um ato de prisão, por exemplo, ouve do policial: “Th, não adianta nem a senhora fazer queixa. Não vai dar em nada...vem essa aí, e pronto!”. E, o que é pior, a população percebe todos os que estão na rua da mesma forma, até os meninos trabalhadores. Eles sentem na pele a desconfiança e a frieza com que são tratados, independente do que estejam fazendo (LMN2).

Acostumados a assistir diariamente a toda sorte de arbitrariedades contra esses jovens, a opinião pública esquece que é possível reprimir atos anti-sociais dentro da lei, sem violência desnecessária. E a polícia, por desconhecimento do ECA ou má-fé, dá a entender que este a

deixou “de mãos amarradas” para coibir crimes praticados por menores, o que constitui uma inverdade. E a opinião pública acaba confundindo inimizabilidade com impunidade (CHN1).

Ocorre que o Estatuto faz uma série de exigências quanto a prisões de crianças e adolescentes, que as autoridades preferem ignorar, acostumados que estavam a agir de acordo com o seu livre arbítrio e ao arrepio da lei, preferindo simplesmente pecar por omissão e atribuir a culpa ao ECA. Aliás, a relação meninos/polícia é ambígua: o mesmo policial que espanca distribui “quentinhas” e muitas vezes divide com eles ao final do dia o lucro dos roubos cometidos (Silva, 1996, p. 19).

Quando ocorrem prisões, os jovens carentes são encaminhados para instituições fechadas, onde convivem não-infratores e infratores, num processo chamado de “triagem”. Lá aguardam por cerca de 30/60 dias por uma audiência com o juiz, na qual recebem medidas sócio-educativas: advertência; obrigação em reparar o dano; prestação de serviço à comunidade; inserção em regime de semi-liberdade; internação em estabelecimento educacional; liberdade assistida. No caso de internação, são encaminhados para as instituições competentes, que não passam de presídios-mirins (CHN1). Estas são (sempre foram e continuam sendo) totalmente inadequadas para o propósito de reinserção social. Não existe um atendimento apropriado em nenhuma aspecto: físico, social ou psicológico. Servem apenas para reafirmar a continuada exclusão social do réu, contribuindo para a multiplicação dos preconceitos e para a vinculação perversa do estigma da pobreza ao da violência no inconsciente coletivo (Botelho, 1995, p. 32, 38).

Quando o acusado não tem assistência à defesa, a condenação de um menino de 18 anos que roubou cinco reais a cinco anos de cadeia. Ou a linchamentos, que significam uma apropriação da justiça pelos cidadãos descrentes na ação do Estado. Por isso os centros de defesa procuram transformar suas ações num “processo de reflexão crítica da sociedade”, na tentativa de alterar alguns hábitos culturais profundamente arraigados e de fazer respeitar os direitos das minorias

e dos excluídos. É assim que eles “se desdobram nesse fenômeno chamado educação”(CHN1).

Diante das dificuldades apontadas e da realidade do mercado de trabalho, a ocupação de camelô apresenta inúmeros atrativos para essa população: não exige preparo específico, experiência prévia ou níveis elevados de escolaridade, não possui horários rígidos, cada um é seu próprio patrão e os ganhos são bem superiores aos das demais ocupações que lhe são oferecidas. Os cursos profissionalizantes e as outras atividades desenvolvidas pelos educadores, inclusive as esportivas e culturais, tentam inculcar nesses/as meninos/as uma noção de tempo, de preparo para exercer uma atividade, mas a maioria tem grande dificuldade em fazer planos para o futuro. Poucos conseguem criar um projeto para a sua vida; vários revoltam-se contra a sua situação de classe, as suas perspectivas limitadas, e cometem atos infracionais de maior ou menor gravidade, ficando marcados por passagens nos órgãos de atendimento. Ou são mesmo eliminados por traficantes, justiceiros ou policiais. Por isso o educador precisa ter objetividade na sua ação, saber que não pode resolver todos os problemas implicados (LMN2).

A maior dificuldade de adaptação dos/as meninos/as aos projetos reside justamente nesse ponto: na necessidade de aceitar a lógica da classe dominante da sociedade, de se submeter aos ditames do mercado de trabalho. A falta de ambição é uma constante em suas vidas, levando-os a relativizar os valores sociais: “bom e ruim não são julgamentos *a priori*, decorrem de uma **aleatoriedade dispositiva**” (Botelho, 1995, p.24). Ou seja, seus julgamentos de valor dependem da situação específica diante da qual se encontram e baseiam-se nas suas experiências de vida, na luta diária pela sobrevivência. É difícil levar essa população a valorizar o trabalho como princípio e como meio adequado de vida, quando a sociedade não valoriza o seu trabalho. Ou seja, o processo de ressocialização dessa parcela da população é dificultado pelos entraves e preconceitos com que ela esbarra na sua vivência

social, da marginalidade que lhe é imposta e da constante violação dos seus direitos de cidadão. Isso é mais real para eles do que qualquer palavra, por mais bonita que seja.

Como bem lembram Garcia e Valla (1996,p.5), “a subalternidade não se limita à exploração, mas se apresenta também nas situações de dominação e de exclusão. ‘Exclusão integrativa’, uma vez que produz e mantém reservas de mão-de-obra e cria mercados parciais e temporários. Assim são os bóias-frias, os biscateiros, os camelôs e todos os trabalhadores sazonais”. Entre estes, e em situação ainda mais desfavorável, encontram-se os/as meninos/as.

Esta constatação, longe de servir de impedimento aos projetos, é compreendida por estes como uma das muitas barreiras a serem enfrentadas. Por isso eles investem em cursos profissionalizantes, oficinas e parcerias com empresas, de acordo com o potencial e as aptidões demonstradas pelos/as meninos/as. Para que “o menino possa descobrir que é estudando e se profissionalizando que ele terá um futuro menos pior do que a realidade hoje nos mostra....nosso desafio é despertar no menino o desejo prazeroso de fazer algo, dele se sentir útil, dele perceber que é capaz de criar, que a ação dele pode dar um resultado positivo. [Levá-lo a] iniciar uma atividade e chegar à conclusão dela, quer dizer, cumprir etapas...começar e terminar”.(SGP2) Um pequeno progresso já é considerado satisfatório pelos mais experientes: dividir tarefas, fazer algo bem feito, mobilizar o grupo em torno de um projeto específico. “A coisa é muito pé-no-chão” (LMN2).

Alguns empresários, geralmente os pequenos, oferecem vagas de aprendizado profissional para os/as meninos/as. “E a gente não perde a oportunidade porque é a chance do menino mostrar o seu potencial e a gente conquistar mais um aliado nessa causa da criança, para que não aconteça as Candelárias da vida. É mais fácil culpar os pais...quando na verdade a causa é a estrutura que está montada nesse país. Concentração de renda, concentração de terra -- daí os conflitos, a questão dos presídios superlotados”. [É preciso não permitir a formação] “do chamado delinqüente de amanhã”(SGP2).

Esse discurso é comum a quase todas as entrevistas, com pequenas variações. Todos identificam as questões sociais como o grande entrave para se conseguir alterar a situação da produção continuada de grupos de excluídos. E apontam como solução um trabalho político de conscientização da necessidade de mudanças profundas na estrutura sócio-econômica do país. A violência e a miserabilidade são “conseqüência de uma geração de renda grande, mas centralizada na mão de alguns”. A insensibilidade das nossas elites “me deixa alarmado”. Elas “assaltaram” e “algemaram” a máquina do governo. Veio o desmonte, a terceirização, a privatização. “Compete à sociedade e àqueles que têm o poder, inclusive o poder econômico, de dar uma contribuição, até para salvar os dedos”, pois “não nos salvaremos sozinhos”(SGP2).

Por isso a maioria dos projetos não aceita propostas de empresários que almejam apenas “diminuir o seu custo e aumentar o seu lucro”. Sua proposta “é a educação pelo trabalho. O nosso objetivo é escolarização, ensino profissionalizante e lazer. O adolescente tem que viver essas três dimensões para que ele possa perceber e desenvolver todo o seu potencial. Ele não pode ser escravo do trabalho, ele tem que ser educado pelo trabalho”... Levar o menino a perceber “a alegria e o valor que é o trabalho, de conseguir o dinheiro de maneira honesta, dentro daquilo que ele pode fazer. Se ele tem dificuldade, vamos refletir com ele. Se tá desmotivado, vamos perceber a causa . Porque ele vem de uma situação que não é regular (desestruturação familiar)...“(SGP2)

A pressão familiar por obtenção de renda aumenta quando o jovem atinge os 14/15 anos. Alguns projetos então “inventam” um curso de “preparação para o mercado de trabalho” vislumbrando o chamado *boy*, mensageiro, “porque no mercado é a grande realidade de demanda”, ocupando até 120 jovens por um período de seis meses. Nesses cursos eles recebem instruções relativas a questões trabalhistas, reforço de matemática e português. Uma das entidades mantém vagas atualmente para 670 egressos do curso, que é direcionado

basicamente para concluintes da 4a. série do 1º grau. [O projeto não oferece escola, matriculando as crianças e jovens na rede pública.] Eles trabalham com carteira assinada e direitos trabalhistas, percebendo de 1 a 2 salários mínimos/mês por 4 a 6 horas de trabalho, dependendo da empresa.

“O desafio é manter-se na família: se sai da família perde o emprego; se abandona a escola, perde o emprego”. Mais de 5000 jovens já passaram por essa experiência, que é interrompida quando ele completa 18 anos, porque a maioria das empresas é estatal. “São pouquíssimas as empresas chamadas privadas, que poderiam absorver o menino na sua equipe, no seu quadro de serviço profissional”. Em cerca de 80% dos casos, esta é a única renda fixa da família, complementada ainda mais por vale-transporte e tíquete-refeição em alguns casos. Uma equipe de assistentes sociais acompanha o menino no emprego, “buscando passar ao indivíduo essa educação pelo trabalho”. É lamentável que mais pessoas não tomem “nenhuma providência em diminuir o lucro e aumentar um pouco essa oferta de trabalho”, combatendo assim a miséria e o desemprego. (SGP2)

A entidade mantém também duas oficinas -- de estamperia *silk-screen* e de sorvete --- para “os chamados infratores” de 18 a 20 anos. “Infelizmente, nós não temos a opção de residência para eles, nem pernoite”. Fica muito complicado, porque teriam que incluir também os mendigos, aqueles que perderam o emprego, que se desestruturaram psicologicamente. “Nós temos que delimitar alguma coisa”. Alguns estão na iminência de conseguir um quartinho no fundo do quintal. “Agora, é um trabalho muito mais difícil, porque é gente que teve muito mais tempo na rua, com uma independência muito maior, tem uma casca muito mais grossa no sentido de aceitar um emprego. Eu não quero um emprego, eu quero dinheiro!”(SGP2)

Outros tipos de cursos são oferecidos de acordo com a faixa etária, “o tipo de habilidade que a criança apresenta....e a demanda encontrada no mercado de trabalho”. Para as meninas são oferecidos corte e costura, cozinha, artesanato. Muitas trabalham como

empregadas domésticas, no comércio ou assumindo suas próprias casas. Buscamos em primeiro lugar ver qual é o interesse, a aptidão. Em seguida montamos alguma oficina, e conseguimos até gerar alguma renda com essas atividades. “A nossa tristeza é que a cada dia se fecham mais portas, quer governamentais, por falta de interesse, quer não governamentais, por falta de recursos”.

Um dos projetos analisados propõe-se a substituir a escola regular por um curso supletivo com opção de preparo para o mercado de trabalho, através de cursos e oficinas variadas, em regime de horário integral com refeições. São atividades agrícolas, oficinas de tricô, crochê e serigrafia, tecelagem, corte e costura, eletricidade, transformação de alimentos, capoeira e dança *afro*. A comercialização dos produtos reverte em parte para a manutenção da escola e em parte para o aluno. A escola não consegue obter auto-suficiência só com a venda dos seus produtos e sofre uma concorrência cerrada por parte do tráfico de drogas.

Cerca de 60% dos alunos consegue permanecer no projeto até concluir o 1º grau. Eles recebem uma pequena ajuda financeira mensal, além de todo o material didático e profissional, uniforme, remédios, assistência médica e odontológica. As famílias de vez em quando recebem uma cesta básica. O objetivo básico do projeto é instrumentalizar os jovens, possibilitando a sua inserção futura no mercado formal de trabalho. Para isso considera necessário que ele conclua ao menos o 1o. grau e obtenha conhecimentos rudimentares de profissões variadas, abrindo o seu leque de opções de trabalho.

Concluindo a temática TRABALHO, também aqui é possível verificar as coincidências nessa formação ideológica e os diferentes discursos em relação ao tema. Esses abrangem desde uma postura mais conservadora de preparo para o mercado de trabalho via uma escola especialmente criada para essa clientela, passando pela postura intermediária de conseguir com que o/a menino/a permaneça o maior tempo possível na escola regular e tentar assegurar postos de trabalho no mercado formal para ele/a aos 14/15 anos, até a postura de

desistência das tentativas de suprir a escola regular ou de exigir a frequência à escola. Nesse caso, reconhece-se a quase impossibilidade do/a menino/a ingressar no mercado formal de trabalho e parte-se para alternativas de geração de renda informais, tais como vendedores ambulantes. Ou seja, busca-se uma ocupação legal para ele/a, procurando retirá-lo/a da marginalidade e do contato com o crime organizado.

A EDUCAÇÃO

A temática da EDUCAÇÃO é mais complexa e motivo de maior polêmica em torno do trabalho das entidades e projetos. Todas consideram o seu trabalho como educativo e a sua abordagem do problema a mais adequada. Há basicamente dois tipos de discurso em relação à temática: um mais conservador, que considera a escola insubstituível para a socialização completa e tenta conservar o menino nela, ou então criar uma escola específica para (ex) meninos/as de rua. De qualquer forma, o trabalho principal consiste em preparar o menino para regressar à escola, o que constituiria a chamada *educação na rua*. Esta corrente esbarra em sérias dificuldades devido ao caráter seletivo da escola regular e à grande defasagem série-idade dos/as meninos/as. Acaba optando pela modalidade de ensino supletivo, mais rápido, ou então criando cursos de alfabetização e acompanhamento escolar. Um segundo tipo de discurso recusa-se a *educar na rua*. Sua tarefa educativa seria a de buscar formas de promoção social e de organização popular para solucionar as questões que são pertinentes às classes populares.

Qualquer que seja o discurso em questão, o trabalho do educador de/na rua ou popular se inicia com a chamada *abordagem*. Nesta fase o educador procura chegar-se a um grupo de meninos/as e ganhar sua confiança. Passa a propor certas atividades para o grupo, sem imposições. Algumas instituições possuem espaço próprio para essas atividades, o

que facilita enormemente o trabalho, possibilitando a colocação dos primeiros limites para quem vem de uma situação onde não há limites nem fronteiras.

Um tipo de discurso antepõe-se frontalmente ao que eles chamam de “assistência social de rua”, à socialização com vistas a uma futura reinserção social. “O posto de educador de rua é um posto de educação popular, porque atende classes populares, porque precisa de medidas que estejam próximas da questão da cultura popular, que mexa com essa questão...Mexer com cultura popular é mexer com comportamento, propor novas formas de inserção e de participação popular em questões que dizem respeito diretamente a elas, às classes populares”. É uma educação totalmente informal “porque a rua não é o espaço de se realizar educação, de maneira nenhuma” (CBA2)

Este grupo de educadores se recusa terminantemente a fazer duas coisas: alfabetizar e criar um posto de saúde, porque isso são duas atribuições básicas do Estado; no máximo, se propõe a criar oficinas de sucesso escolar dentro de seus programas regulares de arte. Seu objetivo é preparar a população para questionar as medidas injustas, para sugerir soluções para questões que lhe dizem respeito. “Essa é a educação popular”, porque os jovens que nós atendemos “têm sexo, têm cor, têm classe social”. Suas histórias de vida precisam ser absorvidas pelas população de modo geral, “pelas formas possíveis que se constituam de promoção social”. Pois você não pode preparar uma criança para ser inserida na sociedade “quando você não preparou a sociedade para recebê-la de forma nenhuma. A sociedade está preparada para excluir quantos forem necessários”. Nossa corrente percebe as coisas “mais ou menos assim, de forma utópica . Mas o que não é utópico no Brasil de hoje, nesse atual momento?”. É preciso negociar, mas sempre de acordo com as suas convicções , sem abrir mão delas (Idem).

Uma segunda posição considera a escola regular insubstituível. Para conseguir que o/a menino/a a frequente, investe numa preparação mais ou menos longa. “Nós

fazemos um pacto, isto é, não usar nem conduzir droga aqui dentro, não usar nem agir com arma ou violentamente”. Quando ele/a fere alguma regra, o educador chama para uma conversa e coloca o problema para o grupo de colegas decidir que medidas tomar. “Então aqui a gente entende que vai se criando um convívio social, mostrando que a sociedade tem algumas regras”.

Se ele/a tem até 13 anos, a prioridade é estudar e brincar, “não abrimos mão disso, do ser criança”. A partir dos 14 anos ele/a é encaminhado para classes de alfabetização ou de reforço escolar, “vislumbrando a profissionalização”. Trabalha-se sua auto-estima, que se encontra num nível muito baixo quando ele/a está na rua. O objetivo dessa fase é “ajudar o menino a retornar para casa e perceber que ele tem um potencial”, trabalhando sua realidade. Ele precisa aprender a “trilhar um projeto de vida pessoal com ou sem a família de origem”, e isso é ensinado através de etapas que ele deve cumprir: ele é motivado para começar e terminar algo. “A gente mostra que na vida tem etapa, ele parou aqui mas pode dar continuidade a partir de onde parou. Para nós esse é um processo pedagógico onde ele se sente sujeito do processo. A nossa metodologia é a do diálogo, ação-reflexão, reflexão-ação, com o menino e com a equipe”(SGP2).

Chamamos esse trabalho de multidisciplinar porque ele envolve psicóloga, assistente social, pedagoga, educadores, que avaliam “em conjunto o desenvolvimento e crescimento do menino”. Quando ele revela o seu endereço, a equipe parte para a visita domiciliar, avalia as possibilidades de um retorno e começa “um trabalho intensivo para esse reencontro”. Quando isso não é possível, ele/a é encaminhado/a para uma casa dentro da sua faixa etária, e para a rede pública de ensino. Porque a não opção da escola “vai gerando os excluídos”, os despreparados, os analfabetos. “Todo nosso trabalho visa como sair da massificação, do anonimato, pra chegar a um atendimento individualizado e dar um resultado”, onde o/a menino/a perceba que “alguém caminhou comigo em todo o processo e chegamos”.(SGP2)

O percentual de atendimento positivo dessa instituição gira em torno de 70%. As perdas decorrem da inadequação “dos métodos e condições técnicas”, incapazes de resgatar a confiança do jovem. E alguns simplesmente “chutam todas as oportunidades” -- talvez precisássemos de “um tempo maior...para chegarmos à confiança mútua”. Além das limitações financeiras, há as limitações de espaço físico da instituição, cujo propósito é criar um clima de amizade do/a menino/a junto a grupos de adultos que lhe ajudem “a crescer na vida... A vida humana, o ser humano, é que é o centro da nossa atenção”. Por isso há toda uma preocupação com o resgate da dignidade, com os cuidados com o próprio corpo. As equipes encarregadas desse trabalho precisam acreditar no menino, investir nele, pois ele se encontra num “processo de formação constante”. E quando ele encontra alguém que acredita nele, ele “se deixa formar, se deixa conduzir, ele contribui no processo até decolar por si.

[Quanto à indiferença do sociedade frente ao problema]“Eu temo pelos resultados se não houver uma ação de solidariedade, de encontro do ser humano...pois ele não é bruto, ele foi embrutecido. E há ainda possibilidade da gente criar uma relação amistosa, fazer o trabalho inverso... é preciso uma predisposição para sair do medo e olhar nos olhos...e conversar com clareza, com franqueza”. O exercício da solidariedade começa em coisas pequenas, que se vai ampliando em quantidade e qualidade, e é possível chegar ao ponto de equilíbrio, à compreensão “de que não nos salvaremos sozinhos”.(SGP2) A verdadeira cidadania só é possível em sociedades onde o indivíduo tem valor positivo: estruturas sócio-políticas e econômicas violentas geram comportamentos violentos . E a nossa sociedade adotou uma ética nacional desviante, baseada no individualismo e no egoísmo (Botelho, o.c.).

Além de atendimento médico-odontológico, documentação, assistência jurídica, vestuário, alimentação, visita domiciliar e profissionalização a entidade está preocupada em “compor a demanda” através de núcleos preventivos instalados nas comunidades. Esses núcleos oferecem refeição e atividades diversas, inclusive de iniciação para o trabalho e lazer,

no período em que as crianças e jovens não estão na escola. A finalidade é ajudar na renda familiar, manter a oficina do núcleo e evitar a aproximação do jovem com o tráfico de drogas, através da “educação pelo trabalho”. Acharmos que “quanto menos na rua, mais rápido tem que sair da rua. A rua não educa ninguém, a rua não oferece nada a ninguém”.(SGP2)

Essa questão é abordada também por outros educadores, que chegam a comparar a rua a “um monstro”, uma “inimiga”, e o educador passa apenas 4 a 5 horas diárias com o menino. O resto do tempo ele está na rua sozinho, e o que o educador falou se perde. São madrugadas inteiras, onde impera “a lei da sobrevivência”. A rua tem as suas regras, mas elas não são tão rígidas quanto as de uma casa, de uma família. Daí a dificuldade do menino em se readaptar à vida familiar, depois de adquirir uma certa independência. Quanto maior o tempo dele na rua, maiores são as dificuldades. Por isso as casas de acolhida representam um passo na direção de uma ressocialização, da fuga ao imediatismo, da introdução de uma planejamento na vida do menino (JNS2).

A rua propicia situações muito atraentes para o menino, principalmente se comparada com a miséria reinante nas suas comunidades de origem. Há uma oferta maior e melhor de ganhos, apesar dos perigos. “A lei da rua é a lei dos que não têm lei”(SGP2). Mas nas comunidades o/a menino/a se depara com a violência, com a exploração, com o crime organizado, com os grupos de extermínio. No primeiro “vacilo” ou desobediência da lógica imposta por determinados grupos locais, ele “dança”. Então, se ele é inteligente, ele vai pra rua para sobreviver, fugir dessa realidade, buscar outras opções (Idem). A rua -- e os educadores de rua -- ocupam os espaços vazios deixados pelo poder público, que preferiu ignorar essa realidade a investir em setores estratégicos como educação, saúde e família. Os direitos humanos dessas crianças são constantemente violados na rua e nas comunidades, não lhes deixando opções que não a da marginalidade, marcando-os com o estigma de criminosos quando estes são uma minoria nessa população. (CHN1)

Isso gera nessa população uma revolta difícil de ser trabalhada a nível de discurso. Acostumados a “levar porrada” do garçon, da polícia (os “cachorros”), eles vêm nisso motivo “pra te assaltar, te agredir”. É preciso “saber lidar” com esses meninos, “ser mais amável”, buscar “táticas e formas de ensinar alguns conhecimentos básicos”. É um “trabalho paralelo [à escola], mas cujos resultados são parecidos”. Começar por aquilo que eles já sabem, “procurando atividades que não sejam óbvias”. E se a atividade não der certo, ter outra para substituí-la de imediato. “É preciso saber conversar, lidar com eles, descobrir os seus pendores... é pegar isso e lapidar”, mas sempre com a aprovação do grupo. Saber engajar os “*doidões*” [que cheiram cola] nas atividades. E discutir com eles o porque do seu baixo rendimento. “Você não vai conseguir com que o menino pare de cheirar ou de roubar...mas vai conseguir com que ele possa de repente estar pensando mais sobre o estado emocional dele”... Mas sabendo que não vai mudar o tipo de vida do menino, que não pode e não “tem competência” pra isso (JNS2)

Os poucos resultados, aliás, são motivo de frustração para muitos educadores que fazem abordagem de rua. “Você pode contar nos dedos os poucos meninos que saíram da rua , estão com as famílias, estão trabalhando...tem os outros fatores, que são mais fortes que você. Você tem que estar brigando, todo dia investindo em outras atividades, seduzindo” . E alguns já estão muito comprometidos pelo longo tempo que passaram na rua, às vezes 10-12 anos. O educador precisa estar consciente de que “não vai resolver mesmo. Ele apenas vai amenizando, vai contrapondo certas coisas, sendo uma ponte”...apresentando certas oportunidades pra ele, intermediando. “P’ra mim o educador é o elemento facilitador da vida do menino”(Idem).

“O nosso trabalho é uma forma de preparar o menino para a escola regular. A escola não valoriza o conhecimento dos meninos”. O professor trabalha em cima de programas pré-determinados. Por isso eles não se adaptam a ela, a ter de ficar sentados 4 horas seguidas em silêncio sem poder dar a sua opinião, a levar “carão” de professora (JNS2), a ser discriminado

e humilhado pela defasagem idade-série e pela inadequação dos conteúdos curriculares à sua situação. Até porque eles já têm uma certa vivência, uma maturidade maior do que a sua idade cronológica. Uma segunda dificuldade encontrada em relação à colocação dos/as meninos/as na escola reside na resistência desta. Como relata Silva (1996.,p.20-1), é comum o educador dirigir-se a uma escola, assegurar-se da existência de vagas e, ao apresentar-se com o menino, ser preterido. Os motivos alegados são os mais diversos: falta de roupas adequadas e sapatos, o menino não sabe ler nem escrever, está fora da idade etc. No fundo, o motivo é um só: preconceito. E o educador carrega consigo uma permanente sensação de culpa por não ter condições de resolver os impasses com que se depara na sua prática diária, não apenas em relação à escola e ao trabalho, mas no todo.

Ainda neste grupo existe uma corrente que propõe a criação de uma escola específica para os/as meninos/as. Aproveitando a experiência pioneira da Tia Ciata, elaborou-se uma proposta curricular para essa clientela, a qual obteve a chancela da SEE, passando a funcionar como uma escola estadual regular com cerca de 50 alunos, ex-meninos e meninas de rua. Essa proposta visa substituir essa escola que aí está -- excludente, preconceituosa, de má qualidade -- por uma escola específica para ex-meninos/as de rua. Ou seja, sua proposta é a de ofertar um curso supletivo de 1a. a 8a. séries, num sítio localizado numa zona suburbana, próximo a várias comunidades carentes.

A rigor, este foi o único projeto a apresentar uma proposta educacional *stricto sensu*. Funciona há 8 anos, por meio de parcerias com entidades religiosas, de assistência a crianças, entidades estrangeiras e a SEE. Atende a egressos da escola entre 13 e 17 anos e, embora a sua proposta não seja a de ofertar moradia, mantém duas casas para jovens que perderam o contato com as famílias ou estão passando momentos de dificuldade de relacionamento com estas. As normas de funcionamento são instituídas pelos próprios alunos. A mais importante é

a proibição do uso de drogas dentro do sítio. Três alunos já foram expulsos por transgredir essa norma.(MHD3)

A maior dificuldade reportada pelos professores [não mais educadores] é alterar os hábitos dos jovens no dia-a-dia, principalmente no que se refere ao uso e tráfico de drogas. O caminho escolhido são as assembleias, realizadas toda 6a. feira antes do encerramento da semana. Elas são um canal aberto para o diálogo entre professores, funcionários e alunos. Sempre são abordados temas relacionados aos perigos do tráfico, à incerteza da atividade e do dinheiro fácil que o tráfico proporciona. Procura-se “vencer a distância entre professores e alunos através da conversa, do abraço, do castigo... na esperança de que os jovens consigam retornar para suas casas e famílias”. A escola não possui inspetores. Os professores, cedidos pela SEE, cumprem um período de experiência de um mês, para verificar a sua adaptabilidade ao público da escola. “Além de saber aceitar o jovem, ele precisa saber o momento certo de agir” (MHD3).

Trata-se de uma proposta para os excluídos da escola, “que lhes transmite o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades, e depois lhes imputa a responsabilidade pelo fracasso escolar”. Uma busca de “alternativas para os jovens afastados da escola prematuramente... visando ampliar as condições de igualdade de oportunidades...através da sua instrumentalização e preparo”. A escolarização regular busca diminuir as distâncias “entre os conhecimentos e códigos das elites e os da multidão de despreparados” permitindo-lhes enfrentar, em pé de igualdade, o mercado de trabalho e a vida”(R.J.,1991,p.13).

Desenvolvida após dois anos de experiência, a proposta, aprovada pelo CEE (Conselho Estadual de Educação), busca proporcionar a ex-meninos e meninas de rua um ambiente de trabalho e lazer “em que os direitos de cidadania constituem os princípios básicos de convivência, em que o processo educativo visa despertar a consciência de si mesmos como seres humanos competentes e capazes de participar ativa e produtivamente da sociedade”...

através da “construção e reconstrução do saber universalizado... e de valores capazes de embasar uma nova prática social” (O.c.,p.15).

A proposta tem como concepção pedagógica “levar o aluno a conhecer e refletir sobre o processo de transformação da sociedade da qual faz parte, identificar os indicadores dessa mudança e instrumentalizar-se para ampliar seus níveis de participação sócio-político-econômico-cultural”. Este aluno já traz para a escola um “conteúdo selecionado” do que deseja aprender, o que implica para os professores uma seleção dos conteúdos de ensino e de atividades de aprendizagem “que despertem o seu interesse e o motivem”. O ponto de partida é a realidade dos alunos -- e o pensamento crítico “é o ponto de chegada para a autonomia do pensamento e a capacidade de desempenhar bem o seu papel social”(O.c.,p.21).

Às atividades de educação geral somam-se atividades em oficinas de trabalho. Na educação geral enfatiza-se a possibilidade do aluno libertar-se do subemprego e das atividades marginais. Busca-se o desenvolvimento das estruturas afetivo-cognitivas e sociais dos alunos durante todo o processo “pela proposição de situações de vivência que levem a atitudes e relações positivas face à aprendizagem específica e ao mundo do trabalho”. Os objetivos finais do processo são: capacitar o aluno a tomar decisões por opção consciente; contribuir para o desenvolvimento da sua personalidade; orientá-lo para reconhecer e reivindicar os seus direitos e cumprir os seus deveres; incentivar o amor à natureza, e suprir a escolarização regular (O.c.,p.21-2) .

Cerca de 60% dos alunos conseguem concluir o 1º grau. Para isso criou-se um processo de avaliação no qual o aluno é visto como estando em processo de desenvolvimento em todas as áreas: física, mental, social e emocional. Sua avaliação é anotada numa ficha cumulativa. Quando ele não conclui satisfatoriamente o último estágio, é remanejado dentro do mesmo, “sem repetição de atividades e de acordo com o seu ritmo próprio de crescimento” (O.c.,p.22).

Resumindo, podemos concluir que, quanto ao item **educação** de meninos e meninas de/na rua coexistem dois discursos conflitantes: um, no qual o papel do educador (social) consiste em facilitar e promover o retorno e a permanência na escola como uma etapa do processo de reinserção social; chamaremos provisoriamente esse discurso de “educação compensatória crítica”. Outro, pelo qual o papel do educador (popular) consiste em buscar novas formas de inserção e promoção social, através da organização e da participação popular na solução das questões que lhe dizem respeito diretamente. Este poderia ser denominado de “educação política”. Um terceiro discurso, detectável nas entrevistas e intermediário entre os dois, engloba aspectos de ambos os discursos anteriores, em maior ou menor grau, conforme a instituição em questão.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Quanto ao item **perspectivas futuras**, as mesmas diferenças verificadas anteriormente ressurgem. Num tipo de discurso, os esforços de reintegração do/a menino/a à família e à escola regular visam um futuro ingresso no mercado formal de trabalho em condições mais favoráveis que as suas perspectivas atuais. Visam formar pessoas produtivas para a sociedade, sem muito questionamento (por parte do/a menino/a) quanto às regras que esta lhes impõe. A participação social, política, econômica e cultural depende de uma instrumentalização anterior e está estratificada em diferentes níveis (R.J., o.c., p.21).

Um segundo discurso volta-se para uma educação popular na rua, com vistas à prevenção ao uso e abuso de drogas entre os/as meninos/as de rua. Parte do princípio que qualquer intervenção no grupo deve ser precedida de uma etapa de compreensão e conhecimento do mesmo, da relação de cada um de seus membros com as drogas e do ritual de consumo. O projeto trabalha essa questão através de jogos lúdicos, tentando provocar nos

meninos “uma reflexão, despertando uma consciência sobre os atos...um pensar sobre o consumo”, auxiliando na formação de “uma postura crítica que permita administrar, ou mesmo anular, o uso”.

A metodologia utilizada possui três vertentes básicas: o exercício do pensar; o despertar da consciência e da formulação crítica, e a oferta de uma escolha/opção. Através de plantões móveis, o projeto desenvolve atividades como jogos, brincadeiras, debates, conversas, passeios e assistência (médica, jurídica, etc) propriamente dita. Nas suas ações busca “provocar consciências”, através de atividades que exigem “independência e raciocínio”. As propostas de jogos são precedidas de conversas, no decorrer das quais desencadeiam-se “demandas e expectativas emergentes nas vivências dos grupos e (que) permitem constituir propostas de atividades que refletem os interesses das partes. evitando-se proposições que produzam indiferença” A partir dos jogos, o educador “cria situações motivadoras para que se discuta e reflita sobre cada assunto, relacionando-os com as drogas no momento mais favorável (Excola, 1994,p.21-4,28-9).

Trata-se de uma proposta de educação informal ,ou seja, não busca alfabetizar e sim “criar um sistema de ensino e de informações a partir do saber do próprio grupo”. Busca compreender a sua concepção do mundo, apreendendo suas histórias de vida, as de seus familiares e antepassados. “O encadeamento destas histórias apresenta uma dimensão de classe social ... num sentido amplo que permite identificá-los”. E nesta amplitude de identificação encontram-se os significados da sua cultura de resistências e de conformismos (O.c.,p.52).

“A luta política pelo acesso e respeito à cidadania completa o universo da educação popular, principalmente quando desenvolvida no espaço da rua”. Esta proposta só se viabiliza através de uma relação sócio-pedagógica baseada no reconhecimento, na compreensão e na assimilação dos “aspectos da situação social do grupo que revelam a necessidade de mudança”. Seu compromisso é com a busca por melhores condições de vida

para esses jovens. As dimensões deste trabalho são: partir das vivências do grupo e das informações acerca dele para criar novas perspectivas; e traduzir essa *escuta e vivência sensível* no desencadeamento de ações políticas. Para atingir este fim é necessário enfrentar as questões relacionadas à situação dessas crianças e jovens, tais como a confecção, regularização e aplicação de leis, instrumentos etc. (O.c.,p.53).

Esse grupo considera que “os modelos criados pelas ONGs de atendimento (a crianças e jovens), apesar de bem mais avançados que a concepção e a prática do Estado, ainda são práticas muito medrosas no sentido de pouco ousadas”, quando comparadas com as de meio ambiente, ecologia e direitos humanos, mais antigas. Apesar de existirem há cerca de 10 anos, ainda estão preocupadas em promover discussões na sociedade e nas comunidades locais, um trabalho de longo prazo . Isso se deve a dois fatores básicos: “as pessoas, por estarem preparadas para trabalhar com questões emergenciais, que é o que demanda mais na rua, esquecem de uma formação mais específica no sentido de objetivar metas...o que nós queremos conseguir daqui a 10, daqui a 5, daqui a 3 anos”(CBA2).

Por outro lado, essas questões emergenciais, que tumultuam o atendimento, já ocorrem há muito tempo. É preciso planejar a forma melhor de atendê-las, o que implica “entrar em contato com departamentos de segurança, com chefias de polícia... com os serviços públicos básicos e não os compensatórios, colocados de improviso pelas prefeituras e pelo Estado... Usar esses instrumentos e intervir nesses instrumentos com uma concepção nova. Se houvesse essa organização por parte das ONGs, eu acredito que os próprios serviços públicos de atendimento seriam mais ágeis”. É preciso trabalhar junto com eles...mas isso “requer tempo das organizações no sentido de preparar documentos, realizar propostas que possam ser viabilizadas”...(Idem)

Há também a questão da articulação (ou falta de) entre as ONGs que trabalham com clientelas parecidas ou com a mesma clientela. A maior dificuldade reside na diversidade das

concepções adotadas, “embora queiram atingir os mesmos objetivos, as mesmas metas, mas a formação cultural, o desempenho, a formação acadêmica de cada integrante dessas ONGs é muito diversificada...Alguns com mais capacidade, outros com menos capacidade...Não existe uma rede... um esforço que realize um planejamento conjunto”. Houve uma tentativa há alguns anos atrás, que não vingou, “acredito eu, porque cada instituição tem um pouco de medo de expor a sua fragilidade...sua fragilidade metodológica....E esse enfraquecimento faz com que uma organização possa vir a colocar a outra em cheque...expô-la publicamente como uma organização que não esteja muito preparada para enfrentar questões como essas em nome da sociedade civil” (Idem).

“A ONG é um organismo civil, e a sociedade passa a ler como um instrumento que trabalha para ela. Não é isso. É um microorganismo de pessoas que se organizam em torno de uma idéia, que acham que dessa forma conseguem intervir em determinada realidade que elas observam. Então, isso é um compromisso de um microgrupo social, mas não é a sociedade organizada. Isso é uma utopia. Porque, enquanto grupos se organizam p’ra fazer, grupos se organizam p’ra desfazer, p’ra roubar o orçamento da nação, p’ra desviar recursos dos bancos... p’ra fechar as portas dos bancos de desenvolvimento social, que deveriam estar aplicando recursos na retomada de crescimento do país...(que significa) fazer as pessoas terem capacidade de entrar no mercado de trabalho, de promoverem suas categorias, suas classes sociais” (Idem).

E há ainda a questão financeira. Com a diminuição das verbas externas para as ONGs brasileiras, muitos projetos foram cortados ou acabaram por não conseguir convencer os financiadores de que a sua proposta era a mais viável tecnicamente. As próprias ONGs financiadoras fecharam -- só na Europa foram 60 no último ano. Então há uma competição entre as ONGs por recursos, agora com mais ética que no passado. Hoje “quem não tem competência não se estabelece”, pois está muito difícil manter programas ativos, conseguir

“cumprir aquelas metas que são planejadas”. Hoje, quando você diz que avançou alguma coisa em relação a um grupo de meninos de rua, isso corresponde a cerca de 20% do planejado, do qual cerca de 60% será alcançado de fato. O resto é desejo das pessoas de que essas coisas aconteçam (Idem).

Quando o trabalho tem sucesso, isto é, a pessoa é recuperada para a sociedade, é motivo de alegria para o educador e orgulho para o projeto. Os grupos vão se consolidando aos poucos. “A gente (já) tem um grupo de meninos nossos que estão num nível tão elevado, que hoje, quando eu tenho que representar o Movimento, eu levo qualquer um desses meninos comigo e eles seguram a onda, respondem, falam como eu estou falando aqui. São meninos que estão há 5-6 anos com a gente”, vão a programas de rádio, falam em universidades, inclusive no exterior. Todos já estão no 2o. grau e alguns querem fazer faculdade. “Então, são grupos de meninos que a gente conseguiu efetivamente avançar (através de um processo de) conscientização, (do desenvolvimento da) percepção crítica dessa criança” (AFJ2).

Não que a gente condene o assistencialismo, mas achamos essencial desenvolver a criticidade dos moleques. Senão, ele se acha o nada, ele fica sem perspectiva futura, ele desconhece o tempo. “Quando ele percebe o tempo interagindo sobre ele (através das atividades), ele percebe que pode se programar, se projetar. E fica mais fácil retomar a questão da escola” ...Outro aspecto importante é o estímulo financeiro, o salário-educação, o vale-transporte. Este eles usam muitas vezes para o lazer no fim-de-semana, já que não têm o hábito de pagar passagem de ônibus: entram pela frente, vão a pé ou de bicicleta (Idem.).

O educador estabelece com os meninos mais difíceis uma relação clara, “de homem pra homem”, cortando essa de “menininho de rua”, chegando até a bater de leve em alguns quando eles se tornam incontroláveis. Mas é uma relação muito delicada, baseada na confiança mútua, e essa não pode ser quebrada, sob o risco de “cortar uma relação construída em alguns anos”. Eles são extremamente desconfiados, em consequência dos muitos revezes sofridos (Idem).

A diferença entre estas organizações e as demais agências sociais encarregadas da mesma tarefa está justamente na **metodologia** -- e aí reside, ao mesmo tempo, o alvo predileto das críticas que recebem. Enquanto nas instituições fechadas há uma imposição constante de regras absolutas, uma negação permanente da individualidade e do respeito ao ser humano e cidadão, nestas procura-se “ajudar [o jovem] a crescer na vida ... numa casa aberta....A gente quer mostrar p’ra sociedade que é possível conviver.(...) Pois a verdadeira causa [dessa situação] é a estrutura que está montada no país. Concentração de renda, concentração de terra, daí os conflitos, daí a questão dos presídios superlotados. (...) A nossa tristeza é ver pessoas tecendo comentários contra nós, como se nós fôssemos responsáveis por toda essa questão (...) quando a verdadeira causa é a miserabilidade”.(SGP2)

Por outro lado, “são pouquíssimos os projetos que conseguem ter paciência, ter calma, para de fato percorrer todos os caminhos que precisam ser percorridos:...para sair da rua o menino precisa se adaptar às regras de uma casa-dia, abrir mão de uma série de coisas pra conquistar uma casa-lar”...Muitos simplesmente se recusam a passar de uma etapa para outra, e o educador se sente rejeitado... “por isso às vezes é muito frustrante. Porque você tem uma pressão institucional e você tem uma pressão do próprio menino. Por mais que ele não dê a resposta (estar preparado para o mercado de trabalho), ele fica querendo que a gente dê a oportunidade (emprego). (...) Respeitar a questão do tempo, construir um processo...é um entrave. E você tem muito mais insucessos que sucessos, muito mais dificuldades e frustrações do que realizações”(TSR4).

Sem falar nos casos de prisão ou morte dos meninos atendidos pelo projeto. Num deles o índice de mortes foi de 20%. “Num contingente de 100 pessoas, 20 foram assassinadas. 20! Não é pesquisa de boca. Aqui tem 20 certidões de óbito do grupo que a gente atendia. Então, isso é muito complicado, trabalhar com esse nível de pressão! Pessoas que você sabe que faz todo um planejamento, discute uma forma de trabalhar, e no outro dia você chega lá e

encontra a pessoa morta. (...)Mas existem comportamentos de rua que mudaram, pessoas que mudaram na rua...Você vai mexendo com a solidariedade, com a mudança de comportamento mesmo. (É preciso) se comportar como aliados. A gente fala isso o tempo inteiro pra eles”(CBA2).

As prisões também são freqüentes. “Teve um garoto... que era atendido desde os 12 anos. Aí ele resolveu cometer um assalto aos 19 anos. Foi preso e pegou 5 anos. Foram 7 anos de trabalho. Jogados fora. Não tem jeito: 5 anos de cadeia é muito tempo”....Eu já tive uma visão mais romântica da coisa, de que os meninos “poderiam se organizar e lutar pelos seus direitos. Hoje eu vejo diferente. Eu acredito nas pequenas coisas, nos pequenos resultados. No trabalho comunitário com pequenos grupos” em torno de projetos simples, como diminuir a mortalidade infantil. “Teve um ano que nasceram 5 crianças e morreram 3 antes de completar um mês. O ano passado eu consegui nesse grupo que não morresse nenhuma criança. Isso já é muito”. Ou ainda mobilizar o grupo para produzir algo, conseguir educação e atendimento médico. E trabalhar a comunidade local para aceitá-los/las como parte dela. “A coisa é muito pé no chão” (LMN2).

Já os Centros de Defesa possuem outros objetivos. Além da defesa propriamente dita dos direitos da população atendida, buscam atacar alguns pontos estratégicos. Primeiramente, a questão da normalização do direito, isto é, da substituição do Código de Menores pelo ECA. Em segundo lugar vem a mudança a nível cultural. Trata-se de um processo a longo prazo por envolver uma ruptura com questões profundas da nossa história. A terceira questão é a do Poder Público, que domina todas as iniciativas da sociedade civil pelo domínio econômico. A quarta questão é a qualificação da intervenção dos organismos da sociedade civil para enfrentar os chamados inimigos estruturais e os inimigos locais. A nível estrutural há a desigualdade, as políticas sociais excludentes, a falta de investimento em setores estratégicos. E a nível local, nos deparamos com uma violação constante dos direitos das crianças e dos

adolescentes por falta de políticas para essa área. Só quando essas questões forem enfrentadas é que poderão ocorrer mudanças na situação dos meninos e meninas de rua no Rio de Janeiro (CHN1).

“O Brasil vive hoje duas questões conflituosas. Enquanto ele não resolver essas questões, vai colocando em cheque essa democracia. Que é o problema dos sem-terra e o problema das populações de rua. Enquanto o país não se organizar com recurso e tecnologia p’ra enfrentar questões como essas”...sem se deixar submeter à lógica do capital...vai “emperrar o processo de crescimento do país” (CBA2).

Em suma, as perspectivas futuras vislumbradas pelos projetos variam conforme os seus objetivos gerais e específicos. Alguns estão empenhados em provocar mudanças de comportamento na população em geral e nas agências sociais que lidam diretamente com a questão (objetivo geral de todos). Outros buscam formas de proporcionar uma compensação para os/as meninos/as, instrumentalizando-os para um reingresso na sociedade em situação mais favorável. Outros ainda ocupam-se com propostas bastante específicas, relacionadas ao uso de drogas, à mortalidade infantil etc.

EDUCADOR

No item *educador* há muitos pontos de convergência entre os discursos devido à particularidade dessa ocupação. Por causa dela vários projetos investem em Cursos de Formação de Educadores, os quais abordam temáticas consideradas necessárias à compreensão do problema na sua complexidade. Nos três cursos analisados há concordância em torno da existência de uma especificidade nas comunidades subalternas e da necessidade de se conhecer, aceitar e aprender a trabalhar com essa especificidade.

Valoriza-se o trabalho interdisciplinar, englobando as contribuições da Antropologia, da Psicologia e da Pedagogia, de modo a delimitar o escopo de ação do educador e inserí-lo numa realidade muitas vezes diferente da sua. Os cursos tendem a utilizar elementos de outras ONGs para definir a linha adotada na discussão dos tópicos, o que conduz a uma certa homogeneidade nos discursos. Uma característica, aliás, dessa formação ideológica específica.

Refletindo as diferenças já aludidas entre as duas principais formações discursivas encontradas, os programas dos cursos enfatizam ora a prática pedagógica, ora o embasamento teórico necessário à compreensão da problemática. Um dos cursos tem como eixo “a formação, pesquisa e investigação dos conteúdos pedagógicos contidos na interação do Educador/Educando, com o objetivo de contribuir na sistematização da prática educativa”. O conteúdo programático aborda o perfil psicossocial e cultural da população atendida e os principais desafios da prática pedagógica: a violência, as drogas e a sexualidade. Utiliza uma concepção metodológica baseada em “*workshops*”, trabalhos de grupo e debates, com uma fundamentação teórica multidisciplinar (E.IPÊ.,1995).

Um segundo curso tem uma concepção mais formal, englobando as questões de drogas e violência, psicologia aplicada, história da educação, linguagem matemática e artes, no sentido de instrumentalizar o educador na sua prática cotidiana (USU/ECAN, 1994)

O objetivo do terceiro curso é “fortalecer tanto os aspectos sócio-pedagógicos do atendimento quanto o processo de organização e luta pela conquista da cidadania destas crianças e jovens, inclusive através dos educadores que com eles atuam”. Nesse sentido, organiza cursos que contribuam “para a reflexão sobre a prática educativa numa perspectiva democrática”... favorecendo “a discussão de questões políticas, pedagógicas e sociais relativas à educação, à saúde e à cidadania das crianças e adolescentes”... e instrumentalizando os educadores para a sua prática (FÉ e A., 1994).

Por atender a uma clientela que lida com faixas etárias diferentes (0 a 6 e 7 a 17), o curso se estrutura em torno de um núcleo comum e dois núcleos específicos. O núcleo comum está centrado nas concepções de homem, mundo e sociedade; educação e ideologia; criança, família e sociedade; educação, saúde e cultura. Já os núcleos específicos lidam com questões relativas a crianças pequenas, no caso das creches, e com a educação infanto-juvenil, com ênfase nos temas: democracia, direitos e participação . A metodologia adotada é semelhante ao anterior (O.c.).

Observou-se, em relação ao item metodologia adotada, ser esta uma consequência direta dos diferentes níveis de formação e instrução dos participantes do curso. Em um deles havia desde analfabetos até pessoas com 3o. grau incompleto, o que limita muito as opções metodológicas. Todos programam módulos intensivos de quatro dias de duração, onde as questões podem ser abordadas, discutidas e trabalhadas (no sentido da sensibilização) em maior profundidade, no decorrer do ano letivo (cerca de 120 horas/aula). Um exemplo de atividades típicas desses módulos: café da manhã, oficina de corpo, palestra curta, cafezinho, debate livre sobre o tema, relaxamento, almoço, descanso, etc. Sua característica de quase retiro facilita essa abordagem.

“A temática que você precisa abordar no curso de formação para educadores sociais é diferente da abordagem que você dá na universidade, na escola regular... é preciso ter um conhecimento mais amplo do que a matéria específica oferece...A Antropologia é fundamental para entender a questão cultural, a forma como se constróem os conceitos, preconceitos, valores....o porquê de determinados comportamentos... para ajudar o menino a superar os seus conflitos”. (TSR4). Essa indefinição curricular, porém, dificulta o reconhecimento desses cursos como algo mais do que extensão universitária ou especialização, aceitos apenas pelos projetos que atuam na área.

A maior dificuldade no trabalho do educador de rua “é ser reconhecido pela população como instrumento de promoção social. Os educadores de rua são incontestavelmente até um aparato de segurança pública....Se a população passasse a reconhecer este posto como um posto de promoção social e que está a serviço dela, o trabalho renderia muitíssimo. Mas os educadores ‘tão na rua apenas com o apoio de quem o financia, porque acredita no trabalho, e o apoio do próprio menino. Porque o que circunda o educador é contra: o Estado é contra, a população é contra, os estabelecimentos comerciais são contra, todo mundo é contra esse trabalho” (CBA2).

O educador popular de rua é um “garimpeiro” dedicado a procurar e descobrir “preciosidades” que justificam e fundamentam a ação sócio-pedagógica. Ele desempenha o papel de intermediário nas relações institucionais presentes nas vidas dessa crianças e jovens, porém sem a perspectiva de tornar-se seu provedor. Esta intermediação “visa a conquista de direitos e a sedimentação de investimentos bem-sucedidos no território social” (Excola, op.cit., p.54

Por esse motivo o educador precisa perceber que suas atitudes têm como referência os seus valores, que vão de encontro aos valores dos meninos. “Se ele não tem claro isso, a relação com o menino -- afetiva, pedagógica, de transformação -- fica comprometida”. Entender o comportamento deles, perceber as diferenças entre eles e eu, não significa compactuar com comportamentos anti-sociais. “O papel da gente na formação é mostrar p’ro educador que ele não é tão diferente de outro menino. Tem coisas diferentes, tem registros diferentes. Mas não é tão diferente”. Só que a gente vê seu comportamento “mais carregado de estigma” (TSR4).

O educador “tem que ser uma pessoa especial, senão não segura. Eu já tive educadoras que surtaram” porque os meninos “aprontam todas” com elas. As educadoras grávidas são constantemente agredidas. Por isso os cursos procuram “mexer com a pessoa, com o sujeito.

“Na medida em que você consegue mexer com os valores, com a emoção, com a afetividade, cria capacidade dele de se dar e de colocar limites. Daí as oficinas. A sensibilização a gente viu que é o grande lance”. Mexer com a história de vida de cada um, trocar isso com o outro para ver que ele também teve problemas...”Te ajuda até a digerir algumas coisas que você não conseguiu digerir ainda... Você tem que ver os seus limites”, senão não consegue nem dormir pensando nos meninos (Idem).

“Ninguém é educador de rua: a pessoa está educador de rua...Esta foi uma categoria criada a partir da própria realidade: não foi concebida no meandros ideológicos, científicos, da academia. O educador de rua nasce para atender o menino de rua”. Ele “faz rua”, isto é, sai em campo em busca de “alunos”, faz a chamada abordagem, estabelece com o/a menino/a “uma correlação de forças”. Tenta estabelecer com eles uma relação de harmonia, de respeito (CHN1).

É aí que entra a questão do desejo de ver o planejado acontecer. “O desejo é uma coisa de crença, né? E aí ultrapassa o limite institucional. É da relação pessoa a pessoa... que gera compromissos pessoais muito objetivos. E os compromissos institucionais, que eram a razão de tudo anteriormente, passam a ficar em segundo plano. Porque essa relação corpo a corpo cria empatias, cria desejos de crescimento, multiplicidade de realizações, interesses mútuos de que a realidade dessas pessoas possa vir a se transformar”(CBA2).

Algumas pessoas utilizam seu trabalho como forma de se autopromover via mídia, ou como tarefa decorrente de um compromisso político-partidário. De qualquer forma, “esse trabalho tem um custo muito alto pra determinadas pessoas. Que é voltar, na maioria das vezes, a vida para programas como esses”. As pessoas viram nesse tipo de trabalho “um desafio”. Mas esqueceram de criar estratégias para viabilizar os projetos, “e caíram no primeiro questionamento de uma mídia intelectualizada. Uma mídia que possui cada vez mais um

conceito de *tchurma*, né, de *locus*". E que passou a questionar tudo: os recursos, a população assistida, a qualificação dos técnicos. Só não se questionava. (CBA2).

A influência da mídia é grande até entre os educadores. Falando da dificuldade do educador defender o seu ponto de vista perante outros grupos num júri simulado: "Porque o discurso do senso comum, da mídia, estava tão enraizado na gente, mesmo na gente que está pensando e repensando isso o tempo todo, que está fazendo um trabalho de capacitação... Mas essa coisa está tão enraizada, é tão impactante, convence de tal forma, que é super difícil superar esse discurso e reler as coisas, o seu próprio trabalho e tal...O grande problema do educador passa por aí: pela possibilidade dessa releitura, de achar caminhos..." (TSR4)

Além dos educadores de rua, há também um grupo de educadores sociais que faz um trabalho de cidadania nas escolas, de multiplicação de educadores sociais na figura de professores. Essa foi a saída encontrada por várias instituições diante da violência crescente e da estigmatização dos educadores de rua, considerados protetores de delinquentes. As organizações "entenderam o processo institucional como um processo de maiores resultados". Na minha opinião "esses educadores são verdadeiros heróis da resistência".

Resistência, sim, pois encontram oponentes em toda parte, até na família; esta, por achar a ocupação perigosa, instável e mal remunerada. Os educadores explicam sua militância muito mais em função de razões pessoais, como "paixão", "mobilização" para as questões sociais, inadequação em outras atividades profissionais ou em outro tipo de instituição. Muitos começam em movimentos por direitos civis e cidadania, associações de moradores e movimentos vocacionais/religiosos. No fundo, "cada um que está dentro desse movimento social de defesa da criança tem um pouquinho de educador social" (CHN1).

Essas afirmações explicam em parte porque dificilmente os educadores abandonam a área, preferindo circular entre os diferentes projetos e porque o tempo de trabalho em cada projeto costuma ser pequeno. Até porque outras portas se fecharam para eles.. Ademais da

questão da especialização, existe a da afinidade ideológica (apesar das diferenças metodológicas) e da valorização desses profissionais pelas instituições dedicadas ao trabalho com essa clientela. Por isso é preciso passar por cima de diferenças menores, tentar compor com as entidades consideradas “politicamente incorretas” (de assistência), pois o trabalho é muito complexo e precisa ser executado em diversas frentes: luta por direitos, assistência material e espiritual, ação política, associações, etc.

Nem mesmo os diletantes que exercem ações isoladas com pequenas parcelas desse contingente nas ruas e comunidades pobres são desprezados. São todos “militantes” desse movimento social e pertencem, cada um à sua moda, aos setores sociais progressistas, os quais condenam o extermínio, o confinamento e a estigmatização dessa população, embora mereçam uma leve censura por parte dos “politicamente corretos” no que tange à metodologia adotada.

O *fechamento* dessa comunidade ideológica se deu muito em função das críticas externas de que foi alvo. Mas não foi o suficiente para promover uma estruturação interna, que possibilitasse um trabalho complementar por parte dos diferentes projetos e desse maior visibilidade às suas realizações. Ainda predominam “o amadorismo, os jogos de vaidades, as disputas de poder e de espaço” dentro da maioria das instituições. O trabalho, na maior parte das vezes, “acaba desbocando em puro assistencialismo, de caráter emergencial” (em *off*). E isso gera grande frustração por parte dos envolvidos.

Mas o maior entrave ao trabalho dos projetos educacionais de/na rua está na imagem distorcida que é passada para o público externo. Pois, para a opinião pública em geral, essas ONGs “nadam” em verbas, são criadas por aproveitadores interessados em ganhar dinheiro e aparecer na mídia, e não realizam qualquer trabalho significativo, ainda mais na área educativa.

“Existem as instituições de pesquisa, que ganham muitíssimo bem”. E tem aquelas que realizam o trabalho direto com essa população, que obtêm poucos recursos e seus profissionais ganham muito mal. Por exemplo, um educador encarregado de uma casa-dia ou abrigo recebe

cerca de dois e meio salários mínimos por mês. É realmente irrisório. Por outro lado, argumenta-se que “o policial ganha uma miséria, os médicos ganham uma miséria, por que essas pessoas vão ganhar bem ?” (CBA2).

Este discurso, criado e alimentado pela mídia, ainda é dominante. E as ONGs não possuem força suficiente para combatê-lo em larga escala. O contradiscurso que elas elaboram é difundido de forma pontual, através de cartas e de artigos para jornais e autoridades, sempre que alguma notícia desfavorável a elas ou aos meninos/as é veiculada. Além, é claro, de cursos, reuniões e debates promovidos por elas. Mas que estão longe de fazer frente ao poderio econômico, social e político dos meio de comunicação social no Brasil.

4. AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS

Nesta etapa de identificação dos elementos característicos do discurso dos educadores e, através dele, do discurso institucional dos projetos educacionais que atuam na rua ou voltados para a população de rua, concluímos pela existência de duas formações discursivas claramente definidas. Denominamo-las: *educação popular* e *educação social*, cientes da simplificação excessiva que qualquer esforço classificatório acarreta. Embora existam opiniões divergentes em relação a alguns dos temas abordados, elas não chegam a constituir uma terceira formação discursiva.

No texto analisado observa-se a existência de inúmeras pontes entre a *educação popular* e a *educação social*, no que tange aos objetivos gerais da comunidade ideológica que circunda o movimento social em prol dos direitos de cidadania dos meninos e meninas de rua. O que nos permite afirmar serem ambas pertencentes à mesma formação ideológica. Chamamo-la *progressista* tendo em vista suas características básicas, as quais formam os pontos de convergência entre os diferentes projetos, até dos chamados “politicamente incorretos”, constituindo uma espécie de “ideologia oficial” dessa formação ideológica. Estes pontos são enumerados a seguir:

1) a origem comum: o movimento em defesa dos direitos sociais, econômicos, jurídicos e políticos das crianças e jovens excluídos da sociedade -- os chamados meninos e meninas de rua -- aglutinado em torno dos princípios da cidadania;

2) a forte presença da Igreja Católica (e de outras igrejas em menor proporção) nas instituições dedicadas ao trabalho com meninos e meninas de rua, seja na formação das lideranças mais antigas dos projetos, seja na manutenção dos próprios e dos cursos de

capacitação de educadores, bem como na sugestão do estabelecimento de princípios éticos do movimento;

3) a união em torno de uma projeto político em defesa do ECA e de condenação ao extermínio, ao confinamento e à exploração de crianças e adolescentes das classes subalternas;

4) a existência de um ponto-de-vista ideológico progressista comum, situado acima das diferenças partidárias ou religiosas (homogeneidade de princípios), contrário à ideologia da exclusão existente na sociedade;

5) a população atendida pelos projetos pertence aos chamados setores populares, nome genérico atribuído a um grupo cuja característica comum é a de ser economicamente desfavorecido, além de alvo constante de violência nas suas diferentes formas: física, social, econômica, moral, jurídica etc. (ver Cap. 1). Embora possuindo alguns pontos de identidade, esta população apresenta grande heterogeneidade. Os projetos buscam trabalhar com diferentes subgrupos, operando com um nível variado de exclusão. Obviamente, os que operam com um nível maior de exclusão obtêm resultados melhores e mais palpáveis do que os que trabalham com níveis baixos ou com nenhum tipo de exclusão (basicamente a educação popular);

6) o reconhecimento de e o respeito à especificidade das populações subalternas, à sua alteridade, à sua “lógica diferente”. O reconhecimento da influência dos fatores raça gênero e classe social na questão dos meninos e meninas de rua (o dilema igualdade/diversidade);

7) a busca de formas de inclusão social do/a menino/a sem forçar a sua saída da rua. Este posicionamento é devido a vários fatores: o respeito ao ECA, a não compactuação com as causas que resultaram na sua exclusão, a rejeição ao modelo tradicional de confinamento e a rejeição a toda forma de violência contra essa população.

8) a pressão por políticas sociais específicas relacionadas ao problema: de desarmamento; de drogas; de segurança para os bairros populares e reformulação das polícias;

de melhor atendimento de saúde, habitação e saneamento; de emprego e profissionalização; de abolição do trabalho infantil; de acesso à justiça; de lazer, etc.

Um outro ponto em comum constitui a adoção de um discurso novo, de caráter contra-hegemônico, em oposição ao discurso dominante em relação aos meninos/as. O discurso hegemônico, fortemente entranhado do discurso sobre o menor, defende a solução tradicional e ultrapassada de internamento desta população em instituições totais e até soluções mais drásticas, como o extermínio, a adoção da pena de morte e a diminuição da idade legal para fins de responsabilidade penal. O discurso dominado que caracteriza essa formação ideológica representa um contraponto aos preconceitos veiculados contra os/as meninos/as através do discurso dominante. Procuraremos agora identificar essas duas formações discursivas através das definições apresentadas pelos educadores para os temas propostos, ressaltando as diferenças observadas entre elas.

A EDUCAÇÃO POPULAR

A formação discursiva denominada *educação popular* tem por objetivo básico a formação de elementos críticos, capazes de questionar e lutar pela modificação das estruturas sociais. Coerentemente, seu posicionamento em relação aos temas levantados nas entrevistas é característico desta opção política pelo confronto e pelo não escamoteamento ou abrandamento dos efeitos dos problemas sociais. Trata-se basicamente de uma instituição do tipo 2 e uma do tipo 1. O subgrupo alvo das suas ações é aquele que, de modo geral, os demais projetos excluem, formado por viciados em drogas, ex-internos em instituições para menores, envolvidos em atos infracionais, mendigos etc. Não busca a sua reinserção na sociedade porque considera que a sociedade não a considera preparada ou interessada em recebê-los, e

sim em excluir grupos cada vez maiores. É fortemente influenciada pelas idéias educacionais de Paulo Freire.

Quanto ao item *família*, a *educação popular* considera que os laços familiares de sua clientela foram rompidos de forma definitiva, e não procura proporcionar um retorno a eles. Investe em repúblicas de jovens, em programas de autonomia progressiva e no desenvolvimento da auto-estima dessa população; na assistência à sua saúde e bem-estar; e no desenvolvimento de alternativas de independência financeira, geralmente no mercado informal.

Na temática do *trabalho*, reconhece que a grande defasagem desta clientela em termos escolares e a sua carência do chamado “capital para o trabalho” (local fixo de moradia, aparência e alimentação adequadas) constituem um entrave sério. Como uma preparação para o ingresso no mercado formal de trabalho demanda tempo e é cara, optam pela ajuda financeira e material para o/a menino/ se estabelecer no mercado informal, como ambulante ou empregado/a doméstico/a.

A grande dificuldade encontrada é a concorrência do tráfico de drogas, uma opção rentável e viável para os/as meninos/as que se constitui em grande atrativo devido ao poder e prestígio que essa “carreira” do crime traz para os que nela conseguem permanecer vivos e livres. Vítimas de constantes abusos e maus tratos, a possibilidade de vida curta não se lhes afigura como um entrave, já que as suas perspectivas de uma vida longa e confortável longe do crime são extremamente remotas, pela pouca mobilidade social verificada no Brasil.

Os argumentos morais são igualmente desprovidos de consistência, pois os/as meninos/as são vítimas de atentados e achaques quase diários por parte de autoridades policiais, de seguranças, “donos” de pontos em logradouros públicos, justiceiros etc. Além do imediatismo característico dessa população e da escassa probabilidade de uma colocação no mercado de trabalho em condições de sustentar um padrão de consumo razoável, não se consegue convencer alguém a passar fome em nome de princípios morais.

Uma das lutas dos educadores é inculcar nos/as meninos/as uma cultura do trabalho, ou seja, noções básicas de compromisso, horário, tempo, preparo, planejamento e perspectivas. Outra luta é conseguir colocação para eles/as no mercado de trabalho quando se acham preparados, mesmo nas profissões menos valorizadas socialmente. Por tudo isso a opção pela ocupação de ambulante é estimulada. Tanto por questões práticas quanto morais -- ao menos, é uma ocupação legal.

Quanto à **educação**, essa formação discursiva se recusa a substituir a escola, considerada por ela uma atribuição básica do Estado, ao lado do posto de saúde. A sua tarefa educativa consiste em buscar formas de promoção social e de organização popular para solucionar as questões que são pertinentes às classes populares. O educador popular busca mexer com a questão da cultura popular, com comportamentos. Propor novas formas de inserção e de participação popular em questões que dizem respeito às classes populares através de uma ação educativa informal, baseada em atividades artísticas, jogos, esportes, etc., fazendo emergir a cultura popular sem se restringir à escola. Entende a educação como um encontro de saberes e busca criar um sistema de ensino e informações a partir do saber do próprio grupo, da sua concepção de mundo, já que considera que cada discurso é irredutível e que essas classes, embora subalternas, possuem cultura.

Este grupo de instituições não investe em cursos específicos de formação de educadores, procurando colocar seus funcionários nos cursos para educadores sociais ou contratar pessoas com experiência anterior e que concordem com os princípios adotados.

No item **perspectivas futuras**, esta formação discursiva considera necessário todo um trabalho de conhecimento do grupo antes de proceder a uma intervenção nele. Esta intervenção consiste em provocar uma reflexão, um despertar da consciência e da formulação crítica, a oferta de uma opção de vida diferente daquela original do grupo. Trata-se de uma luta política pelo acesso e respeito à cidadania; e pela melhoria das condições de vida da

população atendida através de ações políticas voltadas para a confecção, regularização e aplicação de leis, instrumentos etc.

Ou seja, não limita o trabalho à resolução de questões emergenciais de assistência direta aos meninos/as, procurando intervir nos serviços públicos voltados para o atendimento a essas populações, sugerindo novas formas de ação e novas concepções; intervindo na realidade e compondo a demanda. No lugar de assistencialismo, busca o desenvolvimento do senso crítico, a mudança social. Considera a reinserção social desses subgrupos uma responsabilidade da sociedade que os marginalizou e oprime.

A EDUCAÇÃO SOCIAL

A formação discursiva denominada *educação social* possui divergências com a *educação popular* quanto às metas e à metodologia a ser utilizada para atingi-las. Prefere evitar o confronto direto com o sistema, em troca de resultados mais palpáveis para suas ações. Neste discurso há menor questionamento da estrutura social, e maior procura por brechas na estrutura que possibilitem uma reinserção social desta parcela de excluídos. Prefere trabalhar dentro de espaços delimitados, numa preparação para a volta ao mundo da família e do trabalho. É fortemente marcada pelo humanismo cristão e encontra paralelos na pedagogia histórico-crítica.

Este grupo de instituições, a maioria das quais do tipo 2, adota uma postura mais conservadora que o anterior. Procura realizar um trabalho preventivo, sendo para tanto mais seletivo na escolha dos grupos com os quais atua: menino/as pobres nas comunidades, meninos/as trabalhadores/moradores de rua com ou sem referência familiar, famílias de rua. Evita grupos comprometidos com tóxicos ou com o crime. Busca suprir a ausência do poder público na área social e diminuir os seus efeitos através de ações compensatórias. Mas também

atua no nível político, compondo a formação ideológica progressista mencionada anteriormente (Ver Cap. 3).

No item **família**, postula que não pode existir socialização completa e desenvolvimento adequado longe do ambiente familiar. Busca promover o retorno do jovem à família biológica (preferencialmente) ou substituta, investindo em ações voltadas para a reestruturação familiar, em acompanhamento psicológico, assistencial e até em ajuda financeira. Mantém casas de acolhida provisórias, onde é realizado todo um trabalho de preparo para o retorno ao lar. Somente quando este retorno é inviabilizado a criança ou jovem é encaminhado para casarões, de caráter mais permanente, mantendo esse tipo de atendimento até o jovem atingir 18 anos (mais ou menos).

Considera que as causas do afastamento do lar (miséria, violência, maus tratos) são agravadas na adolescência, e investe muito no público desta faixa etária. Insiste numa volta ao lar, ainda que tardia, pois reconhece na família um dos sustentáculos do chamado capital para o trabalho, ao lado da escolarização formal, da alimentação e do vestuário adequados.

No item **trabalho**, tem por meta o mercado formal. Por isso investe em cursos de preparação para o trabalho e de profissionalização, buscando inculcar nos jovens os hábitos e as atitudes requeridas. Visa ocupações alternativas ou situadas nos patamares mais baixos da escala social e tenta obter colocações para os jovens acima de 14 anos, geralmente como *boys*, domésticas ou no comércio. Promove a reinserção dessa população, porém sem uma ascensão social imediata, já que não ocorre um afastamento significativo em relação à sua classe de origem. Mas o simples ingresso no mercado formal de trabalho já é, em si, um progresso.

Ou seja, presta um serviço importante para a sociedade, com um menor questionamento sobre a estrutura social quando comparado com o grupo anterior. Preocupa-se mais com os resultados concretos do que com as questões ideológicas envolvidas. E obtém

resultados quantificáveis, “confiáveis” de um ponto de vista mais “científico”. Também sofre concorrência cerrada por parte do tráfico de drogas.

No item **educação** é igualmente mais conservador que o anterior. Considera a escola insubstituível na função de socializar o saber sistematizado. Investe em cursos de alfabetização, de reforço escolar e chegando ao ponto de criar escolas especiais para esse público de excluídos da escola-- até reconhecidas pelas secretarias de educação municipal e estadual. Busca um encontro de saberes. Investe em cursos de formação de educadores.

A educação na rua é vista como uma simples etapa preparatória para a educação escolar, a única considerada adequada a um preparo eficiente visando o mercado formal de trabalho. Embora faça abordagem na rua, trabalha preferencialmente dentro de espaços delimitados e com possibilidades de controle muito maiores do que na rua. Este é o começo do processo de ressocialização do/a menino/a, e quando ele/a se recusa a aceitar um número mínimo de regras, é obrigado a abandonar o projeto.

Prioriza a escolarização e o lazer até a fase dos 13-14 anos, e só então começa a preparação para o trabalho. Mais do que uma educação política, voltada para o desenvolvimento do senso crítico, visa uma instrumentalização mais adequada do/a menino/a tendo em vista sua inserção futura no mercado de trabalho (educação compensatória), condição para a sua reinserção social (inclusive na família). Ou seja, busca oferecer uma escola (ou reforço escolar) mais adequada à clientela, para no futuro obter uma melhor colocação no mercado de trabalho, sem opor resistência a nenhuma das duas instituições tal como elas existem na nossa sociedade. O que não impede que sejam criticadas nesta formação discursiva.

No item **perspectivas futuras**, visa formar pessoas úteis e produtivas para a sociedade na perspectiva da ideologia dominante, porém com algumas críticas às injustiças sociais e ao egoísmo reinante. Busca direcionar as suas ações para questões mais pontuais, de forma a obter resultados mais palpáveis (e menos frustrantes).

Concluindo, temos que a formação ideológica da qual fazem parte as duas formações discursivas identificadas nesta pesquisa constituem um tipo de porta-voz dos grupos sociais afetados pela dominação em maior ou menor grau. Alguns desses não possuem formas de acesso aos meios de comunicação social e ao discurso dominante, limitando-se ao papel de audiência passiva. Nesse sentido, esta formação ideológica representa os oprimidos, marginalizados, silenciosos, inclusive emprestando-lhes a sua fala, o seu discurso. Mesmo as instituições e projetos que se recusam a reduzir o discurso do outro ao seu e buscam formas de fazer emergir o discurso do dominado/oprimido. Ainda que evadas das melhores intenções, elas intervêm de forma artificial nessa relação comunicativa.

O objetivo, tanto das instituições e projetos que emprestam o seu discurso a esses grupos, quanto o dos que buscam ouvir e divulgar o seu discurso, é um só: abrir caminho para mudanças estruturais. Buscam aumentar o poder social desses grupos e por isso defendem o pluralismo, a liberdade, a justiça e a autonomia. Para atingir este propósito, as formações discursivas em questão adotam táticas diferentes -- ações indiretas de persuasão ou ações diretas de confronto -- porém com o mesmo propósito final: provocar mudanças na estrutura social que favoreçam esses grupos sociais.

O discurso progressista, como toda dissidência, é marginalizado pelo discurso dominante/hegemônico. Seu acesso à mídia é negado diretamente ou concedido sob condições desfavoráveis, forçando as instituições a pagar por ele. Só que o alto preço torna proibitiva qualquer tentativa de obtenção de espaço ampliado ou em posição de destaque, pois isto implicaria em aumento do poder desses grupos. Como a dominação é exercida em todos os contextos sociais, inclusive o econômico, essa estratégia sozinha já constitui uma forma bastante eficiente de negar poder aos dominados. Ela torna-se ainda mais eficiente tendo em vista que a população dominante controla não apenas o que acontece com as populações

dominadas, mas também a forma como o público enxerga a realidade, difundindo estereótipos, preconceitos etc. (van Dijk, 1991).

Uma outra estratégia muito utilizada pelos grupos dominantes consiste em desmoralizar os discursos que eles não conseguem controlar através dos meios de comunicação social. Na questão dos meninos/as de rua, eles optaram pela propaganda negativa. A imagem dos meninos e das meninas é vinculada ao crime, de forma a provocar temor e aversão na população. As notícias veiculadas dão destaque especial a estes atos, quando eles são insignificantes, tendo em vista o volume e a natureza dos crimes praticados na sociedade como um todo.

Aliás, a culpabilidade da vítima se constitui numa das estratégias da dominação (van Dijk, o.c.). Este grupo é apresentado à opinião pública como uma ameaça à sua segurança e bem-estar. Os educadores que trabalham com eles, por uma questão de coerência, são apresentados como professores de bandido. Pela natureza desigual desse combate -- persuasão *versus* força -- é que talvez explique, em parte, o porquê da opção de certos projetos pelo confronto (simbólico).

Como colocou Foucault (1979), o poder é uma correlação de forças que se apoiam umas nas outras. As correlações de forças são sempre desiguais, localizadas e instáveis. O poder está em toda parte, porque provem de todos os lugares. As correlações de poder, por seu caráter relacional, só existem em função de uma multiplicidade de pontos de resistência presentes em toda a rede de poder -- elas constituem o outro termo nessas relações, o locutor irreduzível. Esses pontos de resistência introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos (O.c.,p.88 e 91-2). Tal é o caso das ONGs dedicadas ao trabalho de educação de/na rua ou de defesa dos direitos das populações por elas atendidas. Este “jogo” no qual se engajam, embora aconteça entre locutores desiguais em relação ao poder, é vantajoso para ambos: para o poder público, que tem nesses grupos um

interlocutor crítico que ajuda a traçar os limites da sua ação; e para as ONGs, que por meio deste trabalho obtêm algumas parcerias com o próprio poder público e com entidades privadas, justamente por se apresentarem como representantes legítimas dos grupos sociais marginalizados, obtendo assim uma ampliação do seu espaço (e do seu poder social). Sem esse “jogo” não há poder no sentido foucaultiano do termo.

Ainda ,segundo o autor, a idéia de genocídio é o sonho dos poderes modernos, situado no nível da vida, da raça e dos fenômenos maciços da população. Alguns grupos são mortos legalmente por constituírem uma espécie de perigo biológico para os outros, por não aceitarem a regulação dos corpos e o controle das populações impostos pelos aparelhos sociais, que constituem o que ele chamou de bio-poder (O.c.,p.129). Por isso, não causa espanto ao pesquisador social o fato dos responsáveis pelos recentes massacres ocorridos no Brasil, inclusive de meninos de rua, não terem sido punidos -- muitos, aliás, nem foram investigados. Por “coincidência”, os mortos são quase sempre adolescentes negros do sexo masculino.

Tampouco causa espanto o fato da sociedade não ter exigido a apuração e posterior punição dos culpados, pois aqueles cadáveres não são “seus”, isto é, não pertencem ao seu grupo social, mas a subclasses. Ao contrário, o sentimento é de alívio: é mais um grupo de “ingovernáveis” que deixa de existir e de importunar a sociedade dos trabalhadores, graças à ação de “corajosos” defensores dos seus direitos. Dos direitos das elites e classes médias, considerados em perigo constante pela simples presença dessa população, graças à difusão de uma imagem negativa dela via mídia, conforme discutido acima.

Os direitos dos meninos, assegurados por lei, são grosseiramente violados e ignorados, tendo em vista o argumento mais forte da segurança social ameaçada. A indignação talvez seja o motivo principal pelo qual todos os grupos e instituições pesquisados cerraram fileira em defesa do ECA e conseguiram esquecer suas diferenças a ponto de se permitirem realizar trabalhos conjuntos e participarem de uma mesma formação ideológica.

No discurso dos educadores, a linguagem adotada tanto nas entrevistas quanto nos cursos freqüentados é coloquial, próxima da linguagem das minorias, inclusive utilizando os termos que elas usam para designar certas categorias de objetos ou ações (por exemplo, a polícia é chamada de cachorro, etc.). A opção por este tipo de linguagem revela uma tentativa de identificação dos projetos com as classes subalternas. É também uma forma de desmitificar a linguagem mais erudita das elites e de valorizar a linguagem popular. Coerentemente com a aceitação tácita de que os textos e as imagens constituem hoje os novos campos de batalha de uma política de representação (Luke, 1995, p. 5). Esta política de representação é adotada por todas as ONGs analisadas na questão dos/as meninos/as e da educação de/na rua. A sua luta é, no fundo, uma luta para impor uma determinada representação da questão. Pois o discurso se relaciona com o desejo e com o poder: ele traduz os sistemas de dominação, aquilo pelo que se luta, o poder cuja posse se procura (Foucault, 1971).

As breves histórias que os educadores relataram nas entrevistas permitem vislumbrar como eles representam a questão na qual se acham envolvidos, como interpretam os diferentes episódios, posto que cada pessoa vê o mundo com o seu referencial. A maioria delas diz respeito à “lógica diferente” das classes subalternas, à sua especificidade e à dificuldade do educador em descobrir como ela funciona. Tomemos o caso relatado por TSR4 do “menino que matava não sei quantas galinhas por dia, centenas de galinhas por semana”, um trabalho estafante para ganhar menos de um salário mínimo e num horário que o impedia de estudar. Resolveu pedir demissão para tornar-se um matador de gente, que lhe rendia muito mais, e porque ele só iria matar “safado” mesmo. Enquanto as pobrezinhas das galinhas não faziam mal pra ninguém, e portanto não havia motivo para matá-las. Só é possível entender esse raciocínio quando se observa que a vida passa a ter valor para uma pessoa quando a sua própria vida é valorizada. Para quem enfrenta a morte diariamente e não é reconhecido como pessoa, ela perde o valor. E, conseqüentemente, a vida do outro também passa a não ter valor.

Outros exemplos dessa lógica estão no caso relatado por JNS2 do menino que se recusava a abandonar o tráfico de drogas para trabalhar um mês e ganhar salário mínimo, pois o tráfico lhe rendia essa quantia em duas horas de trabalho. E do caso relatado por LMN2 do menino que “assaltou um gringo e ficou cheio da nota, de dólares. Saiu gastando feito louco, gastou até torrar todo o dinheiro, que era um absurdo”, comprando presentes para todos os familiares e conhecidos. Dava pra comprar uma casa, mas isso nem passou pela cabeça dele. “Eles não guardam dinheiro nem pensam no futuro...Quando o dinheiro acabou, pronto, ele voltou p’ra rua. Numa boa”. Os/as meninos/as das classes subalternas não fazem julgamentos de valor *a priori* -- seus julgamentos decorrem de uma “aleatoriedade dispositiva” e variam segundo a necessidade do momento.

Além da sua especificidade, essa lógica é apontada como o fator que permite a sobrevivência dos/as meninos/as diante das violências que sofrem na rua. Esta é a justificativa apresentada pelos centros de defesa para as suas ações de intermediação a favor dessa população diante dos atos anti-sociais ou infracionais que eles cometem. Por isso o educador “adquire o mesmo estigma do menino”, sofre as mesmas formas de violência e recebe o mesmo desprezo, mesmo quando tenta fazer com que a lei seja cumprida, atuando como educador indireto. “A população percebe todos os que estão na rua da mesma forma, até os meninos trabalhadores” (LMN2).

As ações educativas relatadas nas histórias apontam para uma relação de “troca”, como no exemplo da troca de cola por abrigo e comida, aceita pelos meninos como legítima (AFJ2). Também aparecem como “abordagem” ou “conquista” da atenção e da presença do/a menino/a nas atividades propostas (JNS). Esta relação educativa é tensa, calcada na confiança e interrompida constantemente, seja por abandono do projeto, seja por prisão ou morte dos educandos (computadas como perdas). Por tudo isso, a característica das ações educativas *na rua* é a transitoriedade e a ausência de controles mais rígidos. Em todos os projetos elas

representam apenas a etapa inicial, mesmo que o projeto não consiga avançar além dela ou atingir a maioria dos objetivos propostos (provocando frustração e sensação de culpa). As ações educativas *de rua*, por serem realizadas em locais mais apropriados, e também por operarem com um maior nível de exclusão ou recusa por parte do/a menino/a, são mais permanentes e se traduzem em resultados mais palpáveis e até mensuráveis.

As relações dos projetos com a mídia é conflituosa. Principalmente com um certo segmento da mídia, mais intelectualizada e adepta de um forte conceito de *tchurma*, de *locus* (CBA2). Em parte devido aos questionamentos, reconhecidamente legítimos, dessa mídia em relação aos projetos, que puseram a nu as suas falhas. Em parte porque a mídia de um modo geral divulga uma imagem distorcida dos/as meninos/as e do trabalho desenvolvido pelos projetos, seja ele de ou na rua, dominando o discurso do senso comum e dificultando o desenvolvimento das suas ações educativas e das suas estratégias políticas.

Resumindo, a educação de/na rua só existe em função dos vazios deixados pelo poder público. Uma tradução do seu espírito está contida nas palavras de AFL: “Não que a gente condene isso [o assistencialismo], (mas) a gente acha que se você esquece a, quer dizer, a percepção crítica dessa criança...”(Vide Anexo). Esse *mas* que se encontra implícito nesta frase e aparece em seguida no texto, atua como um conceito mediador entre o lingüístico e o ideológico (Ver Orlandi, 1993, p. 26). Embora esses projetos analisados não condenem as ações assistencialistas (apenas as criticam sutilmente), e até reconheçam a sua necessidade eventual, optam por ações coordenadas de educação/socialização e defesa de direitos, consideradas por eles mais eficientes no atingimento dos objetivos estratégicos da formação ideológica da qual todos eles fazem parte. Ou seja, ações politicamente corretas.

Trata-se de uma ação educativa entendida em sentido amplo como, por exemplo, na linha de análise inaugurada por Foucault (1979 e obras posteriores). Nesta linha, um dispositivo pedagógico é qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de

si, se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo (Larrosa, 1994, p. 57). Estes são, afinal, os objetivos de ambas as formações discursivas: a tomada de consciência e a auto-reflexão, obtidas através de estratégias diferentes, porém coincidentes nos propósitos.

Mas não se entenda essa ação como passiva, pois o poder atravessa o discurso. As práticas discursivas são também práticas sociais organizadas e constituídas em relações de desigualdade, de poder e de controle. Se a consciência de si no tempo é o resultado de uma fabricação narrativa que se realiza através de um conjunto de operações no discurso e com o discurso, essa fabricação não se faz sem violência (Larrosa, o.c., p. 71). É por isso que muitos/as meninos/as não se “adaptam” aos projetos, pulam de um para outro em busca de algumas vantagens, mas se recusam a ser “domesticados”, preferindo permanecer nas subclasses. E é também por este motivo que alguns projetos respeitam essa opção e procuram não excluí-los/las.

Podemos chamar de *criatividade* (Orlandi, 1993, p. 20) o fato desses grupos terem-se apoderado da palavra *educação*, alterando o seu sentido dominante para valorizar ações voltadas à inclusão de uma parcela dos excluídos da sociedade. Essa ruptura ocorrida, porém, deu-se apenas no nível do discurso. Pois nem as pessoas que trabalham com educação no seu sentido dominante de educação formal -- sejam as instâncias administrativas escolares, seja a academia -- reconhecem essas ações como educativas, ou as pessoas nelas envolvidas como educadores. Tanto que os cursos oferecidos aos educadores sociais são considerados cursos de extensão cultural sem qualquer valor acadêmico, mesmo se ministrados dentro de universidades.

O fato das suas ações serem aceitas como legítimas por um pequeno grupo social -- os projetos e instituições ligados à educação de e na rua -- não desqualifica esse trabalho. Os projetos insistem em chamar esses profissionais de educadores sociais ou populares e em

viabilizar a realização de ações que denominam educativas. Com isso pressionam no sentido da sua legitimação social e regulamentação profissional: dos projetos como instância educativa e dos educadores como categoria profissional. Na medida em que há outros grupos sociais que financiam e mantêm esse tipo específico de trabalho, indiretamente o legitimam também.

Após identificar esta formação ideológica e as duas formações discursivas que dela fazem parte, procuraremos localizar a ideologia contida nas referidas formações discursivas, através das filiações ideológicas que os educadores revelaram em seu discurso. Cremos na possibilidade de realizar essa transposição, em virtude do fato de os educadores, quer queiram ou não, representarem a instituição para a qual trabalham. Seu dizer é a reprodução inconsciente do dizer do seu grupo social, pois o discurso reproduz as formações discursivas existentes na formação social do indivíduo. E como na linguagem estabelece-se uma relação entre infra-estrutura e superestrutura, pela filiação ideológica dos educadores pretendemos chegar até a ideologia das instituições e, através dela, ao conceito de educação de/na rua por elas adotado.

Como esses grupos se autodenominam educadores e consideram suas ações educativas, concluímos pela provável existência de pontes entre o seu fazer e as teorias educacionais e correntes pedagógicas da atualidade. Até porque muitos dos seus membros possuem formação acadêmica nas áreas de pedagogia, psicologia e outras áreas afins. Portanto, o conceito de educação por eles adotado será comparado às principais correntes pedagógicas existentes na educação brasileira, em busca de uma possível identificação.

5. EDUCAÇÃO DE/NA RUA

As duas formações discursivas encontradas na formação ideológica da qual fazem parte os projetos de educação de/na rua podem ser relacionadas a duas tendências pedagógicas distintas, embora ambas possam ser consideradas progressistas (em oposição a conservadoras) e populares (no sentido de voltadas para as classes subalternas) sendo assim parte de uma mesma formação ideológica.

A educação social tem sua origem no humanismo cristão gestado no seio da Igreja Católica a partir dos anos 60, num movimento de resgate dos valores evangélicos e humanos. Nessa época ocorreram o Concílio Ecumênico Vaticano II e as Conferências Episcopais na América Latina. A partir deles, adota-se o modelo Igreja = povo de Deus. A organização de Conselhos de Pastoral (CdP) é recomendada a nível diocesano, paroquial e inter-paroquial e os leigos passam a ter uma participação mais ativa na organização eclesial. As conferências de Medellín (1968) e Puebla (1979) deram origem às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e à Teologia da Libertação. “A Igreja assume a opção pelos pobres” (Stülpe, 1995,p.15-16).

É bem verdade que nos anos 50 já haviam ocorrido no Brasil diversos processos sociais e políticos com mediação religiosa, particularmente com a juventude e no campo. A Declaração dos Bispos do Nordeste (1956) introduz uma política moral de desenvolvimento. Combate a “indústria da seca” e as oligarquias regionais, culminando com a criação da SUDENE em 1959. A pastoral de “conscientização” contra o clientelismo político representa uma luta pelos direitos civis e pela igualdade jurídica dos trabalhadores rurais. Também estiveram presentes nessa luta os comunistas e outros grupos de esquerda, através das Ligas Camponesas e dos Sindicatos. Os anos 50 foram palco de uma “tutela esclarecida” desses

trabalhadores por parte da classe média ilustrada da sociedade. Os “outros” lutavam por eles. Mas as revoltas camponesas precipitaram a Revolução de 64, que tratou de fechar e combater todas as formas de organização popular existentes. E a Igreja, que a apoiou como uma forma de quebrar o poder das oligarquias, dela se afasta a partir de 1968, após as prisões e os assassinatos de religiosos e cristãos (Martins, 1989, p.60-2).

A educação popular tem sua origem no mesmo período que a *educação social*. As duas irão se confundir em alguns momentos, inclusive com a denominação comum de **educação popular** no final dos anos 50 e início dos anos 60. Nessa época houve uma intensa movimentação dos grupos sociais progressistas no sentido de instrumentalizar os segmentos populares, preparando-os para o trabalho nas indústrias nascentes. Além de campanhas de alfabetização, foram criados círculos, centros e praças de cultura, grupos de teatro, rádio, cinema, televisão e literatura popular, sindicatos, ligas, etc.

Colocando-se contra a elitização do saber e a manipulação populista das classes populares, esses grupos lançaram campanhas e movimentos de valorização da cultura popular. Combateram a visão folclórica e ingênua da cultura do povo brasileiro, e buscaram gestar um projeto político de superação da dominação do capital sobre o trabalho, através da conscientização, politização e organização das classes populares. Seu objetivo era transformar a cultura brasileira e, através dela, transformar as relações de poder e a própria vida do país (Fávero, 1983, p.8-9).

A figura de maior destaque no período é Paulo Freire, com o seu método revolucionário de alfabetização, considerado por Paiva (1986,p.86) uma tradução pedagógica dos ideais nacionalistas e desenvolvimentistas gestados no ISEB. Este método anti-assistencialista, antiautoritário e não paternalista, ligado ao existencialismo cristão, tem por meta a libertação dos indivíduos. O combate à massificação deveria dar-se através da democratização fundamentada na participação popular na vida política. E essa participação

começaria coma a *conscientização* das pessoas, com a sua capacitação para diagnosticar a situação nacional, saindo de uma *consciência ingênua* para uma *consciência crítica* através de uma educação problematizadora (Paiva, o.c., p.102-8).

...Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção de realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa de aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dialética com a prática da transformação da realidade. (Freire, 1992,p.103).

Parte de pressuposto de que existe uma relação entre a “clareza política na leitura do mundo” e os “níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta”, na defesa dos direitos e na reivindicação da justiça. Daí a importância da forma de abordar os conteúdos. A leitura e a escrita da palavra devem implicar uma releitura crítica do mundo, como forma de preparar o caminho para transformá-lo. O educando só se torna realmente tal quando passa a conhecer os conteúdos, tornado-se um sujeito cognoscente do que foi ensinado (Freire,o.c.,p. 44;47-8)

E é nesse aspecto que reside a importância política do ato de ensinar, o que distingue o educador progressista de seu colega reacionário. Ele precisa levar o oprimido a “tomar distância” do opressor, a localizá-lo “fora” de si , a enxergar a verdade, e não a introjetar a ideologia dominante. E sempre a partir dos “saberes de experiência feitos” que os educandos trazem para a escola. O que não significa ficar girando em torno desses saberes, e sim superá-los a partir deles, adquirir uma visão global (Freire,o.c.,p.50;56;59;71).

A pedagogia da comunicação freiriana encontra grande identificação nos setores radicais católicos de então, o que é atestado pela forte presença da Igreja nos movimentos de educação

de base nos anos 58/64. Nesta época é grande a preocupação com o elevado índice de analfabetos e com a pouca representatividade do sistema político, já que aqueles não podiam votar. O preconceito contra o analfabeto era grande, e surgem diversos movimentos voltados para a valorização da cultura popular. A maioria deles adota o conceito antropológico de cultura, inclusive Paulo Freire, cujo método de alfabetização vai contribuir para formar uma nova imagem do analfabeto como pessoa produtiva e geradora de riquezas. O governo começa a adotar o planejamento das atividades educacionais, e os profissionais dedicados à educação de adultos a se preocupar não apenas com os métodos mais adequados, “mas também com as conseqüências políticas, sociais e econômicas dos seus programas” (Paiva, 1983,p.206-7).

A educação é considerada então como elemento chave para o desenvolvimento econômico e social da nação, devido às necessidades de mão-de-obra qualificada e semiquificada decorrentes do industrialismo. Defrontam-se duas correntes ideológicas: uma, pela qual a educação das massas é necessária à integração de todos no funcionamento da democracia liberal; outra, que defende a educação de adultos como instrumento de transformação social e construção da sociedade futura. Este grupo reintroduz no pensamento pedagógico a reflexão sobre o social ao postular que as causas imediatas do analfabetismo são o pauperismo e a ignorância. Considera que o país vivia um período de “promoção de ser colonial em ser nacional; de objeto do pensamento de outrem em ser sujeito de seu próprio pensamento”; de transformação de uma sociedade agrícola em uma sociedade industrial . Esta luta ideológica travada durante o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos de 1958 é um reflexo das discussões em torno do então projeto da LDBEN (Paiva, 1983, p .209-12), que só foi aprovado pelo Congresso em 1961.

Surge o primeiro programa nacional de educação popular baseado no planejamento, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). A Igreja Católica expande as atividades do Serviço de Assistência Rural (SAR) e várias dioceses começam a se interessar

por programas educativos radiofônicos, criando a Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC). Esta entidade, encarregada de promover o treinamento de quadros para esses sistemas, promove um Encontro de Educação de Base em 1960 para a discussão de um projeto educativo de âmbito nacional. Cria-se o Movimento de Educação de Base (MEB), resultante de um convênio entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o MEC. Embora sob a responsabilidade da Igreja, o movimento foi confiado a leigos desde o começo, com o objetivo de “realizar um trabalho de promoção humana através da educação do povo, sem propósitos evangelizadores”. A partir de 1962 o movimento estará fortemente marcado pela presença das esquerdas cristãs e procurará caracterizar-se como um movimento de cultura popular que transcendesse as escolas radiofônicas (Paiva, 1983, p. 222-4).

Nesse período, marcado por grande efervescência política e cultural, encontram-se liberais, esquerdas marxistas e esquerdas cristãs atuando no campo educacional “com objetivos políticos claros e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente” (O.c,p.230). Buscavam métodos pedagógicos adequados à preparação política do povo, combinando alfabetização com ação comunitária; preservando, valorizando e difundindo a cultura popular; e conscientizando a população sobre as condições sócio-econômicas e políticas do país. Destacam-se como movimentos de promoção da cultura popular no período o MEB, com seu sistema de escolas radiofônicas e seu projeto de Animação Popular; os Centros Populares de Cultura (CPC) da UNE, com seu projeto de arte didática de conteúdo político; e os Movimentos de Cultura Popular (MCP), iniciados em Recife com a proposta de elevar o nível cultural do povo . Todos os movimentos populares do gênero foram extintos em 64, exceto o MEB, cujo contrato vigorava até o ano seguinte, que prosseguiu em ritmo mais lento e com alterações profundas em sua estrutura (O.c., p.231-6).

A perseguição política durante a ditadura militar fez com que muitos membros de grupos de esquerda optassem pela revolta armada ou pelo exílio. Nesses anos obscuros a Igreja representou um espaço de trabalho para algumas lideranças que ficaram no país, através de seus projetos sociais. No decorrer do processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil após 1970, as relações de trabalho foram tornando-se mais violentas. As classes subalternas -- classe operária, camponeses, povos coloniais -- se ampliaram. Exacerbou-se o processo de exploração, dominação e exclusão econômica e política. O subalterno deixou de ser uma *condição* para tornar-se um *processo* que se atualiza e subalterniza grupos crescentes de negros, mulheres, crianças e velhos (Martins, 1989, p. 97-115).

Nos anos 70, a opção preferencial da Igreja pelos pobres marcou um envolvimento mútuo entre a Igreja e o seu povo. Ela significou a não participação da instituição no pacto político que se seguiu à abertura, já que esta não logrou ampliar o espaço da participação política. A Igreja decide então apoiar o fortalecimento da sociedade civil, considerando que só o apoio aos movimentos e organizações populares poderia abrir a possibilidade de inserir no processo político os elementos de uma democracia participativa (Martins, o.c., p. 63-6).

Surgem associações de moradores, clubes de mães e CEBs. Estes foram o principal ponto de apoio na luta contra a ditadura, denunciando violações dos direitos humanos e apoiando setores sociais oprimidos. E também as primeiras ONGs, a maioria das quais voltadas para a educação popular. Seus componentes são originários de Igrejas ou da militância política de esquerda. “Estas entidades, espalhadas por todo o país, vão realizar um trabalho intenso de educação popular, de organização, de formação de pessoas e de lideranças populares, assessorando, orientando e apoiando os trabalhos de base”(Lesbaupin, 1966, p. 25-6).

Sua orientação espelha a emergência das teorias dos Movimentos Sociais, que representaram uma ruptura com a concepção passiva de pobreza, “redefinindo o papel das

classes populares na construção de um projeto político e social para o país”. Os pobres passam a ser vistos como “potenciais sujeitos ativos, capazes de transformar suas carências em direitos através de uma ação coletiva organizada”. As ONGs surgem então como um serviço dos Movimentos Sociais, direcionando suas ações para o campo da educação, informação e assessoria voltadas para as organizações do Movimento Popular (Steil, 1996., p. 39-40).

As mudanças ocorridas na estrutura da Igreja provocaram um partilhamento do poder, antes centralizado e burocratizado, entre padres, irmãs, representantes das equipes e animadores. A paróquia passa ser vista como uma “rede de comunidades engajadas na transformação de poder”, numa clara recusa do modelo anterior de poder-dominação. Emerge uma Igreja nova na periferia, com o apoio de teólogos da libertação, biblistas, pastores e outros aliados, para enfrentar a oposição dos tradicionalistas (Stülp, 1995 p. 18, 34-5).

A adoção da metodologia dialética capacita esses grupos num visão histórico-crítica. As CEBs, reforçadas pela Teologia da Libertação e organizadas, exigem o fim dos preconceitos, das discriminações e consagram a igualdade, o respeito e a liberdade como valores reais. Da organização dos trabalhadores rurais passa-se à dos favelados, a fim de capacitar o povo oprimido na defesa de seus interesses contra os do poder e da elite. Parte-se do pressuposto de que “o espaço da disputa pela hegemonia do poder dever ser conquistado”, já que nunca será concedido graciosamente. A luta pela conquista de uma sociedade a um só tempo socialista e democrática tem de ser desenvolvida em diversos campos: econômico, político, ideológico, cultural, etc. (O.c.,p.41,31).

Nessa nova perspectiva, busca-se a abertura de canais de participação, ampliando o poder popular. Entende-se que este só pode existir se estiver continuamente ligado aos grupos organizados na base (os Conselhos Populares), instituindo-se uma nova rede de relações capaz de fazer frente à dominação. Os conflitos deixam de ser escamoteados para serem enfrentados,

busca-se o diálogo, a ação coletiva, a análise crítica da realidade e do exercício do poder (Stülp, o.c., p. 32-3). a Igreja passa a ser “a voz dos que não têm voz”.

A Pastoral da Libertação consolida-se a partir dos anos 80, caracterizada por suas três grandes “bandeiras”: opção pelos pobres, Teologia da Libertação e Comunidades Eclesiais de Base. A classe média é chamada para participar no processo “em solidariedade cristã com os oprimidos”, na condição de um serviço, não mais como mera assistência social. Um serviço de libertação através de assessorias nos diferentes campos profissionais (Boff,1991,p.7,24-5). Essa nova postura espelha o surgimento dos *novos Movimentos Sociais*, questionando as categorias agregadoras como classe, trabalho, partido etc.

A afirmação dentro do Movimento Popular de uma pluralidade de identidades que se constroem em cortes como gênero, sexo, etnia, ecologia, etc., legitima uma variedade de sujeitos portadores de demandas sociais e culturais que necessariamente não se unificam num projeto comum de transformação. Com isto impõe-se ao Movimento Popular a necessidade de equacionar o dilema igualdade/diversidade (Steil, 1996,p.40).

Ocorre uma mudança na ênfase das lutas sociais da esfera política para a cultura, e a cidadania é incorporada como valor central na agenda política do Movimento Popular. Dentro da Igreja, inicia-se um processo de hegemonização da tendência centralizadora e autoritária, de caráter conservador, a partir de 1986. Esse projeto conservador recebe ainda o reforço, a nível internacional, da hegemonia do neoliberalismo. O projeto alternativo de participação perde terreno e hoje se encontra em situação de desvantagem. Apesar da Igreja ainda exercer um importante papel na defesa dos direitos humanos, na luta pela paz e pelos pobres em todo o mundo, o projeto participativo e libertador foi francamente desacelerado. Prevalece o autoritarismo e a não participação. As CEBs e os Movimentos são menos visíveis e avançam como processos basicamente laicos. Também a Teologia da Libertação adquire um “perfil

baixo”. Mas os membros do clero progressista e os agentes de pastoral seguem insistindo na sua opção por uma Igreja mais participativa (Boff, 1991, p.65-78).

Os outros paradigmas que estão na origem do Movimento Popular também sofrem alterações profundas. A esquerda marxista redefine suas ações após o desmantelamento do socialismo real, buscando enraizar-se no meio popular e vincular-se a ações locais de resistência . E o novo sindicalismo, surgido no final da década de 70, se enfraquece com as mudanças ocorridas na esfera produtiva a partir dos anos 90, as quais trouxeram uma grande heterogeneidade e fragmentação do operariado. Nesta nova conjuntura surgem novos atores sociais. “No âmbito da Sociedade Civil, são as ONGs que emergem neste novo cenário, deixando os bastidores, para ocupar o lugar de atores sociais” (Steil, 1996, p. 44-7).

Algumas dessas organizações redefinem a sua atuação social e política, passando a desempenhar o papel de atores sociais. “De um lugar de assessoria e apoio aos movimentos, passam a direcionar suas ações para uma intervenção direta ou para a articulação de experiências e lutas populares localizadas, incorporando assim, dimensões da prática social que eram próprias do movimento”(O.c.,p.47). Crescem e ampliam seus quadros e suas estruturas administrativas. Mais ágeis e hábeis em incorporar um corpo técnico especializado e em realizar parcerias internacionais, passam a exercer uma função social mais ampla que a do Movimento Popular.

Outras ONGs, entretanto, têm mantido os serviços de assessoria e apoio àquele. Seu objetivo é “elaborar instrumentais de análise que permitam desocultar as novas formas de opressão e dominação que estão presentes nas relações sociais que presidem a nova ordem mundial, e de colocá-los ao alcance das lideranças e dos militantes do Movimento Popular” (O.c.,p.48). Este divisor de águas em relação ao papel das ONGs acaba por desencadear tensões e produzir divisões em muitas dessas organizações; conforme o observado no decorrer da pesquisa.

Nos anos 90 o termo “excluídos” começa a ser utilizado em referência aos miseráveis absolutos, os que não possuem (e nunca possuirão) emprego, educação, saúde, ou direitos de cidadania. Os presos, as crianças, os menores, os migrantes, as mulheres, os desempregados. São os “novos subalternos” (Martins, 1989, p. 132). Muitos passam a perambular pelas cidades em busca da sobrevivência. Sua presença nas ruas incomoda e convida a soluções extremas. Os grupos progressistas da sociedade começam a buscar estratégias de combate à exclusão, já que o poder público ignora esse contingente cada vez maior, não criando políticas que façam diminuir o seu número nem aplicando verbas significativas na solução dos chamados problemas sociais. Como essas camadas não têm condições de se organizar, a Igreja se propõe a pensar formas organizativas que não estejam ligadas ao crime, a única opção que restara aos desamparados. Dar-lhes dignidade, alimentação, saúde e escola, já que não se implanta o Estado de Bem-Estar Social no Brasil, conforme fizeram outros países, e a assistência social não consegue fazer frente ao seu número crescente (Almeida & Tavares, 1995, p. 5, 8, 14, 22-3).

As Pastorais Sociais que lidam com esses grupos lançam um *Grito dos excluídos* (CNBB,1996), no qual defendem a democratização da propriedade e do uso da terra; a distribuição eqüitativa da riqueza e da renda nacional; a geração de políticas de emprego e políticas públicas sociais; uma maior participação popular na construção da cidadania e da democracia (1995).No ano seguinte, defendem: o exercício da cidadania ativa; uma política econômica que priorize investimentos sociais; a geração de empregos; a garantia de direitos trabalhistas; a recuperação e manutenção do poder de compra do salário mínimo; a eliminação do trabalho infantil e do trabalho escravo; a reforma agrária; a democratização do solo urbano e a demarcação das terras indígenas (1996). Busca-se olhar essas minorias como *sujeitos* e não como objetos.

Apesar dos protestos ruidosos da Igreja e dos grupos sociais progressistas, os massacres continuam e as políticas públicas mantêm-se inalteradas. Esses grupos vêem nas ONGs uma forma de organizar e formar pessoas e lideranças populares, “assessorando, orientando, apoiando os trabalhos de base”. Em 1988 elas já eram 1288, mas a sua maior visibilidade se dará após a Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente no Rio de Janeiro, a ECO 92. Essas organizações não procuram substituir o governo, e sim demonstrar que com vontade política se poderia fazer muito para resolver o problema da miséria no país. O fortalecimento da sociedade civil é comprovado pela multiplicidade de organizações populares, movimentos reivindicatórios, entidades e associações, os quais conseguiram alguns resultados paupáveis, como a anistia política, o movimento pelas eleições diretas já, as inovações na Constituição de 1988, o ‘*impeachment*’ do Presidente Collor, (Lesbaupin, op.cit., p. 26-8), o ECA, etc. Além, é claro, dos inúmeros projetos e ações voltados para a educação de/na rua.

* * * * *

As duas formações discursivas encontradas no decorrer desta pesquisa refletem os dois discursos básicos adotados pelas organizações, instituições e projetos que lidam com a educação de meninos e meninas de rua no Rio de Janeiro. Conforme já foi dito anteriormente, esses grupos, por sua vez, inscrevem-se numa formação ideológica mais ampla, ao lado de outros movimentos sociais e populares. Ambas as formações discursivas podem ser encontradas tanto em grupos laicos quanto em grupos religiosos, embora predomine nestes últimos a concepção de *educação social*. Ambas as concepções podem ser classificadas de progressistas, embora a *popular* se julgue revolucionária, devido ao seu caráter participativo, de base.

Já que ambas consideram seu trabalho educativo, buscamos um paralelo entre essas formações discursivas e a teoria educacional. Chegamos a uma aproximação entre a *educação*

social e a Pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1991); e a *educação popular* com a Pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Procuraremos a seguir descrever o que cada uma dessas posições teóricas entende por educação, cultura, ciência etc., para depois analisar a proposta de educação de/na rua que mais se aproxima de cada uma.

Para efeito dessa aproximação, destacamos os seguintes tópicos: para a *educação popular*, cada discurso é irredutível. Qualquer tentativa de tradução/traição do discurso do outro é visto como um dispositivo essencial do poder. Entende também que a ação local é exemplar (Ribeiro, 1995, p. 171-2). Portanto, recusa-se a intermediar as relações das classes subalternas com as classes dominantes. E mais: reconhece que essas classes e segmentos de classes, embora subalternizadas, possuem cultura. Essa cultura, denominada popular, é constituída de sujeitos e de concepções desses sujeitos.

Para esta análise utilizamos como texto-guia a obra de Martins (1989). O autor considera que o conhecimento científico precisa resgatar como momento necessário o conhecimento popular, o ponto de vista dos subalternos, para não divorciar produtor e produto, sujeito e objeto. A universalidade não está contida no grupo subalterno nem no grupo mais avançado -- está na superação de ambos (p.114).

“A cultura popular não é apenas funcional, adaptativa e instrumental. É também interpretativa, explicativa, formulação crítica, reconhecimento de uma realidade em que o sujeito não se reconhece ou não se reconhece mais. Ela contém, na sua lógica, elementos de explicação da mudança e das inquietações sociais e não apenas elementos de justificação do passado. A temporalidade da prática popular não pode ser reduzida à temporalidade cronológica do tempo quantitativo, lógico, porque aí se desfigura, perde sua qualidade, seu alcance e sua força transformadora” (p.123).

Essa cultura, depreciada pela sociedade dominante, é legitimada pelos movimentos sociais, “pela paixão na prática”. Essa prática lhes mostra que a cultura popular é capaz de decifrar as aparências nas suas experiências de cada dia, não reconhecendo nelas coerência.

Por isso ocorrem conflitos sociais, especialmente onde é maior a opressão econômica e política.

“Hoje, as lutas das classes subalternas e os objetivos dos movimentos sociais já não são, reconhecidamente, lutas pelo poder, mas lutas contra o poder, particularmente o configurado no Estado. Isso inclui o questionamento das organizações partidárias e do Estado, as formas coercitivas de encaminhamento do protesto popular”. São os movimentos sociais e as organizações populares que buscam uma democracia participativa, uma outra concepção de legitimidade, através de ações localizadas. Seu projeto político busca deslocar o eixo dos movimentos sociais, do Estado para a sociedade civil, gestando uma “ordem política alternativa” (p.130-3).

O desafio que se coloca para os intelectuais que assessoram as classes subalternas é resisitir à tentação de tornar-se agente do poder que as oprime, através da cooptação por partidos políticos. É caminhar na direção da produção de uma teoria da prática atual e real das classes subalternas -- prática popular e de base. Conseqüentemente, é buscar um projeto político congruente com essa prática e propor mediações adequadas a ela ”(p.134-5).

Os grupos dedicados à educação popular postulam a educação como um encontro de saberes. Por isso ela pode ser realizada em qualquer local, não estando circunscrita à escola formal, seja ela regular ou alternativa. A educação popular progressista procura, “por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza”(Freire, 1992,p.126). Um dos seus projetos de educação popular de rua é um projeto de instrumentalização dos

... “ filhos da população desfavorecida e excluída nesta sociedade, que tiveram experiências negativas nas escolas públicas por onde passaram e hoje se encontram nas ruas dos grandes centros metropolitanos. São crianças que tiveram seus destinos moldados pelas elites e por isto foram colocadas no mercado de trabalho em idades inacreditáveis e inaceitáveis. São crianças que sofreram violências

domésticas das mais diversas ordens e fugiram para as ruas com um grito sufocado de temor e desespero; que são muitas vezes atendidas por programas que buscam *reintegrá-las* a essa sociedade, como se tivessem promovido um caminho de desvio das regras e como se fossem *outsiders* por opção e escolha” (Excola, 1994, p. 51).

Esta proposta considera o projeto de integração do jovem à sociedade uma responsabilidade desta última, “pois foi ela quem desintegrou e compartimentou a sua existência, fragmentando a sua situação de indivíduo, de classe social, de raça e de gênero” (O.c.,p.54). Por isso a filosofia ocupa nela um papel primordial: o de promover o pensar como forma de estar no mundo. Busca levar o jovem a pensar no caminho a seguir e exercitar as pernas para poder trilhá-lo, sem menosprezar os obstáculos do caminho, mas sabendo que não está só

Os desafios encontrados pelos que buscam uma democratização de poder são inúmeros: contribuir para o avanço do poder popular; respeitar as diferenças de ritmos; ajudar a consolidar a democracia; contemplar as minorias étnicas; incomodar o poder público, marcando presença nos palcos das lutas populares, etc. (Stülp, 1995, p. 37-9). No âmbito da escola, criticar o saber burguês difundido por ela, colocando-se no ponto de vista da “cultura histórico-proletária” e possibilitando a emergência de um novo saber (Saviani, 1991.,p. 60).

Concluindo, recordamos alguns dos objetivos da *educação popular* na rua: libertar o/a menino/a de rua de todas as formas de opressão a que está sujeito, através de um trabalho de conscientização; criar meios para a sua promoção social; promover, através da educação, um encontro dos saberes popular e erudito, no qual nenhum dos dois adquira caráter de superioridade frente ao outro; socializar o saber escolar/erudito; facilitar a expressão da cultura popular, pois dela surgirá um novo tipo de saber; realizar a ação cultural como forma de preparar a mudança da estrutura social, pois a revolução cultural só poderá ocorrer depois desta (Freire, 1982).

A formação discursiva de *educação social* de/na rua encontra paralelos na Pedagogia histórico-crítica. Tomando por base a obra de Saviani (1991), vemos que esta concepção adota como sua tarefa em relação à educação escolar: identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente; converter esse saber em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e no tempo escolares; prover os meios necessários para que os alunos não só assimilem esse saber objetivo enquanto resultado, como também apreendam o processo de sua produção e as tendências de sua transformação (p.17).

O conjunto da produção humana envolve o saber sobre a natureza e o saber sobre a cultura. Deve o trabalho educativo “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para atingir esse fim é necessário identificar aqueles aspectos da produção humana essenciais, principais, fundamentais, o “clássico”. Para então organizar os meios através dos quais cada indivíduo realizará esta humanidade produzida historicamente, na forma de uma segunda natureza, um “*habitus*”. (p.21).

Cabe à escola socializar esse saber sistematizado. Por saber sistematizado entende-se o conhecimento elaborado, o saber sistematizado, a cultura erudita. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” . Portanto, é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo escolar (p.22-3).

“Pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”. Como esse movimento é dialético, novas determinações estão constantemente enriquecendo as anteriores. “Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular”. A cultura erudita possui um caráter derivado em

relação à cultura popular, ou seja, a restrição do acesso à cultura erudita confere aos que dela se apropriam uma situação de privilégio em relação aos que só têm acesso à cultura popular (p.29).

Os mecanismos de seleção e exclusão, ao lado de outros mecanismos intra e extra-escolares, tem contribuído para “sabotar o acesso aos graus mais avançados do ensino -- e portanto do saber escolar -- das classes subalternas. Esse é seu sentido político”. Por isso é imperiosa a necessidade da escola “ensinar a todos os que a ela têm acesso e estender-se aos até agora excluídos. A competência técnica, o saber fazer bem, é a passagem, a mediação, pela qual se realiza um dos sentidos políticos *em si* da educação escolar”(Mello, 1982,p.34).

A competência técnica faz parte do compromisso político da prática docente, constitui um dos seus momentos. Através dela é possível “criar estratégias adequadas para garantir o acesso ao maior número possível de crianças nesta escola, e sua permanência nela, pelo maior tempo possível”(Mello, o.c., p.146).

Esta pedagogia considera que a produção do saber se dá no interior das relações sociais, porém sem prescindir da escola. A cultura popular pode -- e deve -- ser o ponto de partida do trabalho pedagógico, para que se possa chegar à cultura elaborada. A igualdade se daria no ponto de chegada, e não no ponto de partida.

“A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante” (Saviani, 1991,p.81-2).

Coerentemente, os objetivos pedagógicos da *educação social* são: reintegrar o/a menino/a na sociedade (escola, família) da forma mais vantajosa possível para ambos;

promover um encontro de sujeitos através da educação; manter os/as meninos/as na escola o maior tempo possível; facilitar-lhes a aquisição do saber sistematizado, ainda que para isso seja necessário criar uma escola especial para eles/as; possibilitar-lhes expressar de forma elaborada os elementos da cultura popular que correspondam a seus interesses no futuro; levá-los a adquirir o *habitus* necessário ao ingresso no mundo do trabalho formal e da cultura erudita.

6. À GUIA DE CONCLUSÃO

Com base no acima exposto, pode-se concluir pela existência de duas formações discursivas distintas e claramente formuladas no interior dos projetos e instituições dedicados à educação de meninos e meninas de/na rua no Rio de Janeiro. Denominei-as *educação social* e *educação popular* pelas características contidas em seus métodos e objetivos de curto, médio e longo prazos. A educação social encontra paralelos na teoria pedagógica com a Pedagogia crítico-social dos conteúdos. Já a educação popular aproxima-se das teorias de promoção e desenvolvimento cultural das populações subalternas, com base no conceito freireano de conscientização.

Apesar das suas diferenças, ambas fazem parte de uma única formação ideológica, junto com outros movimentos sociais e populares, caracterizada pela inclusão dos setores progressistas da sociedade brasileira, independente partidos políticos ou credos religiosos. Cabe ressaltar, entretanto, a forte presença da Igreja Católica nesses projetos e instituições, particularmente das Pastorais. Quase todos os entrevistados iniciaram sua atuação na área pelas mãos da Igreja, e muitos continuam trabalhando em instituições ligadas a ela ou mantidas por ela de forma total ou parcial. Este fato não implica, entretanto, numa militância religiosa, e sim numa militância política em prol dos direitos de cidadania dessa parcela de excluídos da sociedade formada pelos meninos e meninas de rua.

As diferenças existentes entre os membros destas formações não impede a realização de trabalhos conjuntos ou de composições políticas com vistas a determinados fins imediatos ou mediatos. Pelo contrário, observou-se um grande respeito pelas diferenças entre os projetos, baseada no fato de que todos eles -- até mesmo os "politicamente incorretos" -- se unem em

torno da defesa intransigente dos direitos fundamentais desses meninos e meninas e adotam o discurso da reflexão sobre o social. As maiores diferenças encontradas dizem respeito à metodologia adotada, ou seja, à forma escolhida para o atingimento dos fins propostos.

A educação popular de/na rua não pretende promover uma reinserção social desses meninos e meninas excluídos da sociedade, pois entende que a sociedade é a culpada por esta exclusão e não deseja, de forma alguma, esta reinserção. Trabalha, portanto, com vistas à promoção social desses grupos, ao desenvolvimento do seu potencial individual e da sua capacidade de organização enquanto grupo social, no sentido de reivindicar e lutar por seus direitos sociais e de cidadania. Isto é, deseja sua inserção num outro tipo de sociedade, em outra estrutura social, ainda por ser criada e implantada pelos próprios. Questiona a organização mesma da sociedade, a maneira como ela produz, reproduz e distribui o produto do trabalho de todos. E a alienação gerada nesse processo.

A educação social de/na rua busca esta reinserção, pois entende que a exclusão é mais nociva do que a alienação. Critica a distribuição injusta da renda produzida por todos. Mas essa crítica não impede que ela almeje preparar os/as meninos/as para ocupar postos menos desvalorizados no mercado formal de trabalho através de um tipo de educação compensatória. Mesmo que para isso seja necessário excluí-los de sua cultura de origem, inserindo-os num processo de sua ressocialização, no qual eles adquirirão o *habitus* das classes dominantes. Não mais numa instituição fechada, mas numa instituição criada especialmente para fazer face a este desafio, já que a escola tradicional os estigmatiza e exclui.

São vários os pontos em comum das duas formações discursivas acima descritas. Além da origem comum -- os movimentos de cultura popular dos anos 60 -- é possível citar: a defesa intransigente do ECA; a adoção do conceito antropológico de cultura; e a reflexão sobre o social (ver Cap. 4). Estas duas últimas também presentes nos anos 60, porém com ligeiras variações.

Enquanto naquele período o pauperismo e a ignorância eram apontados como causas do analfabetismo, hoje a má distribuição da renda e a ausência de políticas públicas eficientes é apontada como a causa da existência de meninos e meninas de rua. Enquanto se valorizava e difundia a cultura popular, hoje se reconhece as especificidades dos diferentes segmentos da cultura das classes subalternas e o seu “direito à diferença”. Enquanto se enfatizava a necessidade de realizar uma promoção humana das populações marginalizadas, hoje busca-se relizar uma promoção social dos excluídos.

Finalizando, tanto os programas de educação popular dos anos 60 quanto os projetos de educação voltados para a população de rua dos anos 90 possuem objetivos políticos convergentes: buscam a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas. A inclusão dos excluídos, seja neste tipo de sociedade ou em outra. A grande diferença está na característica desta ação, agora mais localizada e objetiva, procurando focar apenas o problema da inclusão das populações de rua e os seus direitos de cidadania, e não mais os problemas sociais brasileiros como um todo. Hoje já não se admite mais tratar as classes populares como um grupo homogêneo: ele é composto de inúmeros subgrupos, com lógicas desiguais. E cada um deles possui direito a se expressar sem intermediários, fazendo emergir novas identidades culturais até então desconhecidas, as quais incluem as noções de alteridade e de diferença. Por isso os meninos e as meninas de rua, enquanto grupo social, passaram a ser sujeitos de ações e pesquisas próprias, independentes das categorias tradicionais do tipo classe social e raça.

Mas a maior característica destas formações discursivas é, sem dúvida alguma, o seu caráter de *contra-discurso*. Trata-se de uma luta ideológica muito mais abrangente que a verificada nos anos 60, envolvendo apenas educadores e legisladores. A luta de hoje é uma luta desigual de mentalidades. Da mentalidade democrática moderna de um pequeno grupo particular de panfletários democráticos contra a mentalidade aristocrática e elitista tradicional

predominante na sociedade brasileira, inclusive nas instituições públicas, e que tem todos os instrumentos do poder, além dos meios de comunicação social, a seu dispor. Este, como os outros movimentos sociais, não está conseguindo modificar o quadro da organização do Estado.

Nesse sentido, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente representou um duro golpe contra os setores sociais tradicionais, fruto que foi de acordos e composições políticas. Elogiado nos países mais avançados e até pela UNICEF, o ECA criou uma situação complicada por não se ter feito seguir da implantação de mecanismos capazes de viabilizá-lo, como ocorre com tantas outras leis no Brasil. O dismantelamento parcial do sistema de internatos não foi seguido da criação de outros tipos de instituições para a cumprimento das medidas sócio-educativas prescritas no Estatuto. Além do que, deslocou um grande número de funcionários destas instituições e acabou com o seu poder absoluto sobre os menores sob sua guarda, o que obviamente os desagradou. Os setores policiais sentiram-se diminuídos em seu poder, também absoluto, sobre qualquer menor que estivesse nas ruas, já que a partir do ECA só podem efetuar prisões sob circunstâncias específicas. Os Juizados de Menores perderam igualmente poder com a criação dos Conselhos Tutelares, os quais, por seu turno, vêm encontrando sérias resistências por parte dos setores tradicionais das cidades onde começam a ser implantados.

Chegou-se assim a um ponto de impasse. O antigo Código de Menores não resolvia o problema da infância e adolescência abandonadas. Apenas culpava as vítimas e acelerava seu processo de exclusão, deixando-lhes como via única a criminalidade e colocando-os à mercê de violências inacreditáveis. O Estatuto da Criança e do Adolescente, por outro lado, prevê medidas sócio-educativas para coibir atos anti-sociais e delitos praticados por menores, mas não conseguiu que fosse criada a infraestrutura necessária para esta finalidade. O que acaba, na prática, tornando inimputabilidade sinônimo de impunidade. E levando o público em geral a

visualizar os educadores de rua como protetores de bandidos, quando sua única intenção é fazer com que a lei seja cumprida. Que, aliás, deveria ser também a intenção da população em geral, pois a tolerância com o não cumprimento de alguma lei acarreta o desrespeito às demais, atingindo todas as classes e grupos sociais.

A sociedade em geral, e os comerciantes e transeuntes em particular, subitamente viram-se forçados a enxergar esta parcela da população que eles antes podiam se dar ao luxo de ignorar, já que não se encontrava debaixo dos seus olhos e, principalmente, do seu nariz. Os habitantes das cidades de grande e médio porte tiveram que passar a conviver dia e noite com esses miseráveis, debaixo das marquises de seus prédios residenciais ou de trabalho. E isso os incomoda muito, porque uma coisa é ver a miséria passar em rápidos '*flashes*' no jornal da noite, e outra coisa é ter de olhar para a sua cara todos os dias, no seu bairro, no seu quintal.

O fato de enxergar esses excluídos obriga-os a questionar o porque da sua existência e a ausência das instituições do poder público para fazer frente ao problema. Obriga a uma reflexão sobre as injustiças sociais e a uma revisão dos seus conceitos tradicionais devidamente justificados e enraizados, e à convivência com certos setores e parcelas da sociedade civil que subitamente passaram a exercer uma parcela do poder que antes pertencia ao setor público. Com os quais a maioria da população não se identifica, já que são setores progressistas da sociedade, embora muitas vezes situados dentro de instituições tradicionais, como as igrejas.

É óbvio que tantas mudanças em tão pouco tempo confundem a cabeça das pessoas, ainda mais quando os meios de comunicação social buscam aliança com os setores conservadores e seus interesses, transformando o combate a essas mudanças em bandeira. Difundindo imagens e discursos negativos em relação às ONGs que atuam na área e aos próprios excluídos, tornam eles responsáveis por tudo de mal que acontece na sociedade. E a tendência natural desta é reagir com desprezo, insensibilidade e até mesmo violência contra crianças e jovens indefesos. As chacinas, não esclarecidas nem punidas, estão aí para

comprovar esta insensibilidade frente ao problema social dos meninos e meninas de rua, dos excluídos da sociedade em geral, dos grupos subalternos aos quais todos eles pertencem, invariavelmente.

As ONGs e seus financiadores representam apenas uma gota d'água nesse oceano. Mas uma gota barulhenta e lutadora, que quando cai forma inúmeros círculos concêntricos à sua volta. Se não conseguem convergência nas metodologias adotadas para solucionar o problema, conseguem unanimidade em torno de algumas questões bastante pontuais, porém relevantes: a defesa intransigente do Estatuto da Criança e do Adolescente, encarado como um avanço social que não pode retroceder, e a defesa dos direitos de cidadania desses meninos e meninas frente a todos os que pretendem mantê-los na condição de subalterno, de *'outsider'*, de inferior perante o restante da população.

A tarefa a que se propõem é a de criar e difundir por todos os meios ao seu alcance um discurso contra-hegemônico em relação à questão social dos meninos e meninas de rua. Para atingir este fim passam por cima das diferenças individuais entre os projetos e as instituições a que eles se vinculam, cerrando fileiras contra o inimigo comum: a opinião pública, reflexo da opinião dos setores sociais conservadores.

Lamentavelmente, essa convergência discursiva não possui força suficiente para unificar os projetos e instituições em torno da discussão e da adoção de programas comuns, o que contribuiria para dar maior eficácia e visibilidade ao seu projeto de intervenção social. Estou de acordo com Paulo Freire (1992) quando ele postula, a respeito da situação chilena nos anos 70, que somente uma ação radical que buscasse a unidade na diversidade das forças progressistas poderia fazer frente ao poder e à virulência da direita. Pois a tolerância é uma virtude revolucionária "que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos" (O.c.,p.39). Ontem, como hoje, a união das forças

progressistas a nível de ação -- e não apenas a nível de discurso -- poderia representar uma grande diferença na construção e no fortalecimento do contra-discurso objeto desta análise.

DANDO PANOS PRA MANGA

Chegando ao final desta pesquisa, constatamos que algumas interrogações e dúvidas deixaram de ser respondidas por ela. Como exemplo, citamos algumas:

- 1- As disputas internas pelo poder, por espaços de atuação dentro dos projetos, representam de fato dissensões ideológicas ou apenas tentativas de conquistar e preservar os espaços conquistados?
- 2- O fim dos/as meninos/as de rua (embora remoto) representaria o fechamento de uma espaço de atuação conquistado e ocupado pelas ONGs e por seus projetos políticos? Em caso afirmativo, haveria interesse da parte delas na manutenção do *status quo*?
- 3- Não foi possível esclarecer qual é o projeto social das ONGs analisadas. Nem, portanto, os motivos que as levaram a estas opções sociais, pedagógicas, metodológicas e políticas. Nesse sentido, a vinculação a partidos políticos seria uma necessidade estratégica?
- 4- Se os valores de classe dos/as meninos/as são uma garantia para a sua sobrevivência na rua, como substituí-los pelos valores dominantes sem promover a sua retirada da rua ou colocar as suas vidas em risco?
- 5- Como se conseguirá promover a inserção social de indivíduos cujo processo de formação bio-psico-social está institucionalizado na rua? Isto é exequível sem retirá-los da rua?
- 6- Como promover a inserção social desses indivíduos, com a sua conseqüente absorção dos valores dominantes (ao menos parcial), sem destruir os seus valores de classe? Esta é uma meta plausível?

7- As limitações impostas ao trabalho dos educadores de/na rua, devido aos problemas sócio-culturais-econômicos causadores da proliferação de meninos e meninas de rua e à ausência de políticas públicas eficazes para combatê-lo, justificam os poucos resultados obtidos por alguns projetos (mormente os menos excludentes)?. É possível realizar um outro tipo de trabalho sem operar com níveis mais elevados de exclusão? Qual seria a solução ideal para a questão da educação dos meninos e meninas de rua?

8- E finalmente, é possível destruir a ideologia da exclusão, base das sociedades capitalistas avançadas, sem alterar o regime vigente?

Estas e outras questões ficam como sugestão para pesquisas posteriores.

ANEXO 1

Entrevista No. 1 com **TSR4-** em 04 de janeiro de 1995

P -Me fale um pouco da sua vida, da sua formação e de como você começou a se interessar pela questão dos meninos de rua.

R -Eu nasci na Bahia, mas vim pro Rio bem pequena, com 2 anos. Tive uma educação rígida. Estudei em colégio de freiras beneditinas, tipo São Bento, só que era pra menina. Fiz Formação de Professores. Sou professora de 1a. a 4a.. Saí da escola de 2o. grau formada professora. Lá em casa meio que todo mundo é assim. Minha irmã é professora, eu sou professora, meu irmão também é professor. Ele é sociólogo, mas está mais na área de pesquisa. Está fazendo doutorado em Ciências Políticas e tal, foi mais por aí. Minha outra irmã é advogada, mas também não exerce. Trabalha com meninos . Todo mundo trabalha com meninos. Trabalha mais na parte administrativa - aí é no CEBES, no projeto com meninos de rua. A minha outra irmã também, vai dirigir agora uma república porque ela era diretora de escola pública. Ela está até aqui esses tempos trabalhando comigo e teve essa proposta de dirigir uma república. Aí o pessoal gostou e ela vai. Termina todo mundo meio por aí. Meu irmão trabalha no ISER. Tudo por aí mesmo.

Aí...é... eu fiz formação de professora, super curti e tal...já dava aulas particulares de inglês para a meninada lá do prédio e tal... E aí fiz formação para o magistério e fui fazer Pedagogia. Na verdade eu queria fazer mais Psicologia, mas tinha aquela coisa assim: suas irmãs passaram pra faculdade pública e você não quer nada com nada, não vai passar. Se não passar não vai ter carteira, não ganha carro, aquelas coisas. Aí deixei de lado a Psicologia, não vou passar (O Cesgranrio

não era unificado). Então fiz Pedagogia. As pessoas diziam que têm mais a ver com o que você está fazendo na escola e tudo.

Aí pensei em não trabalhar, não procurar emprego, fazer faculdade. Só que aí me ligaram de uma escola dizendo que queriam que eu fosse. Eu achei esquisito, porque eu não fiz ficha, como é que me descobriram e tal. A escola onde estudei me indicou. Eu fui trabalhar nessa escola. Já que veio a mim, não vou deixar. Vam'mbora.

Aí começou a minha história com alfabetização, numa escola particular. Eu trabalhei nessa escola, uma escolinha ali em Botafogo, pequenina, um horror. Começou com uma metodologia horrorosa, nada a ver, terrível. Dona Edna. Terrível. Depois voltei, fui trabalhar na escola qu'eu estudei, no Col. Sto. Amaro. Depois fui pro Senador Correa e pro Franco Brasileiro

É que, na realidade, Sen. Correa foi minha grande escola - foi onde eu aprendi um monte de coisa, né. Quer dizer, muito da metodologia do curso de formação [de educadores sociais] tem a ver com a minha história no Sen. Correa - uma escola alternativa que 'tava se transformando na época que eu entrei. Eu peguei justamente a mudança de uma escola tradicional, com uma população assim de porteiro, empregada doméstica e tal. Naquele momento, como "tava mudando a metodologia, começou a ter um outro público. Que loucura, essa pessoas não ficavam satisfeitas com essa metodologia porque não tinha caderno, não tinha livro, não tinha continha, não tinha cópia. Aí começaram a tirar os filhos da escola. A gente... no ano qu'eu trabalhei, esse ano de transição, tinha turmas com 3 alunos, 4 alunos. Minha turma tinha 5 alunos. Começou com 10 e terminou com 5. Os pais não concordavam mesmo, né, com uma linha mais liberal.

A minha irmã me incentivava pra fazer concurso pra colégio público - município eu nunca quis fazer. Aí fazia, fazia de qualquer jeito, só pra dizer que fiz. É claro que não passava. Porque me ensinaram que era um horror trabalhar em escola pública. Que as crianças eram sujas, piolhentas, malcriadas, maleducadas. A escola é suja, a escola é feia e tal... Eu estudei numa escola que a assepsia ali tinha pra dar de sobra. Mármorees pelas escadas, um lugar imenso, uma escola fantástica.

Aí, bom, foi quando eu resolvi fazer o concurso - fazer mesmo, passar. Aí eu passei nesse concurso e uma amiga da minha irmã (essa) falou assim: a gente tá criando uma escola no Sambódromo. A Ti tem essa experiência no Sen. Correa. Que tal se ela viesse? Bom, entre ir pra Santa Cruz e ir pro Sambódromo, eu fui pro Sambódromo. Aí encontrei um monte de gente do Sen. Correa que tinha feito concurso no mesmo ano, e era possível requisitar para CIEP.

Aí eu fui pro Sambódromo, cheguei lá e fiquei apavorada - Quando eu vi aqueles moleques! Era de noite, ai... Era uma turma à noite. Eu fiquei: meu Deus, são os bandidos que a gente vê no jornal, estão aqui! Aí eu fiquei apavorada, literalmente apavorada. Aí, sei lá, acho que eu entrei em sala de aula durante uma semana e aí me convidaram pra coordenar a parte de alfabetização. Compor a equipe de coordenação e tal.

P -A diretora nessa época já era a Lygia (Costa Leite)?

R -Era a Lygia. Foi o 1o.grupo. Foi até antes de Cynthia. A Cynthia entrou um pouco depois. Foi um dos primeiros grupos. Teve um 1o. grupo que fez todo o projeto e tal, que virou o Projeto de Educação Juvenil, implantado nos CIEPs. Aí deram uma rasteira na equipe e tal. A gente foi redimensionar o projeto. Reescrevemos o projeto até porque a população que tava vindo era outra.

P -Eu me lembro dessa briga com a Lygia. Disseram que ela tinha saído e levado o projeto. Ela se defendeu dizendo que o projeto era obra dela, que não tinha obrigação de deixá-lo na escola.

R -Mas isso já foi depois, quando a gente saiu já da Tia Ciata, lá na Praça Onze. Quando começou a escola, tinha um outro cara... me esqueço o nome dele...É até um desses que vive nas políticas aí. Super bem relacionado com o governo e tal. Ele levou parte da equipe e foi implantar nos CIEPs a proposta,né. Era incumbência dela... Ela criou... o objetivo era criar uma escola que não era educação juvenil, que não era CIEP, que não era escola regular, que era uma escola que não existia efetivamente. Que vivia muito em função das relações políticas da Lygia, aquela coisa de obras, Darcy Ribeiro. O marido dela era Secretário de Obras na época. E o trabalho da gente segurando mesmo. Aí a gente começou a ter uma visibilidade porque começamos a receber os meninos de rua. Foi um mero acaso, não foi nem uma coisa muito planejada.

P -Não foi planejada pra isso?

R -Quando a gente viu, quando a gente se deparou com a coisa, a gente tinha uma população diferente.

P -Talvez por que vocês eram as únicas que aceitavam...

R -Pois é, a gente aceitava qualquer um. A gente subia morro, ia pra rádio comunitária, pedia pros alunos irem, falava com uma igreja, com outra, não sei o quê. E aí os programas de atendimento começaram a nos procurar e a mandar meninos pra gente. Aí a gente começou com um trabalho com a COMLURB - eram os Garis Mirins. Eles varriam a passarela, porque não podiam fazer varredura de rua. Tinha que ser uma coisa interna, pra fazer na Passarela....Enfim, a escola foi tomando corpo, foi crescendo, tendo visibilidade. Aí, paralelo a isso, eu comecei a

participar do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, como militante e representante da Tia Ciata.

P -Você era membro de partido?

R -Não, nunca fui, nem tenho até hoje. Foi uma coisa natural. Depois, até pensando um pouco, que sangue era esse que rolava nas minhas veias e marcava isso desse jeito? Mas eu tinha sempre assim... Minha irmã era de Legião de Maria. Então eu ia com ela nas visitas a hospitais. Eu ia e gostava de brincar com as crianças lá. Foi esse tipo de trabalho. Fazia trabalho comunitário sem nem sacar, meio sem a menor consciência disso.

Na época da ditadura, na época tipo 68 e tal, eu tinha 9 anos. Ela estudava na Faculdade de Letras. Eu ia panfletar com ela na porta da Faculdade. Eu ia porque ela não podia ir. Meu pai não podia saber - meu pai era militar. Ele contava algumas histórias ... Imagina ele saber que a filha dele 'tava panfletando na porta da Faculdade de Letras da UFRJ! Então ela me levava, eu ia. Eu só sabia que tinha uma hora que tinha que largar os papeizinhos e ir embora. Fui ao enterro do Edson, eu fui à passeata e tudo. Era meio disfarce, ficava meio que pra disfarçar. Levava a irmazinha mais nova pra passear e ia pra essas coisas. Acho que foi por aí que eu comecei inconscientemente a me mobilizar para essas questões.

Ai comecei a participar do MNMMR a nível local e, com um ano de participação, eu comecei a ter uma atuação mais expressiva. Quer dizer, fui eleita para a Coordenação Estadual. Eu era vice da Maria Teresa Moura, que hoje é do CEBES. Ela ficou uma parte do mandato só. Mas aí, por questões de saúde, de stress e tal (era o 2o. mandato dela), ela encerrou o mandato dela e passou pra mim a coordenação. A gente fez uma nova eleição. Eu fui fundo, assumi a coordenação.

P -A nível estadual ou nacional?

R -Sim, a nível estadual. E tinha participação também no nacional por conta de que os estados se articulavam a nível nacional. E aí, dentro do movimento, nós criamos uns subgrupos. Tinha o subgrupo de violência, de formação, de organização de meninos, de infraestrutura do próprio movimento e tal. Eu então participava muito do grupo de meninos porque era uma coisa que me interessava, estar perto deles, estar nos encontros, então eu sempre ia. Sempre eles tinham o direito de escolher um educador que fosse nos encontros, além dos educadores envolvidos com a questão de organização do movimento. Eles sempre me convidavam e eu sempre ia. Fui a todos os encontros deles.

E a questão da formação . eu era responsável pela formação a nível regional - Região Sudeste: RJ,SP,MG,ES. Aí esse grupo discutia as diretrizes para a formação - uma formação mais de militante. Foi quando se criou o Centro de Formação de Educadores do Movimento Nacional. Tinha um polo na Região Sudeste, que envolvia a Sul, A Sudeste e a Centro-Oeste. Um polo no Norte, e 2 polos no Nordeste.

P -Em que época, mais ou menos?

R -1989-90, por aí. Eu sou péssima pra datas.

P -E antes disso, ninguém falava em educador?

R -Quanto aos educadores, essa categoria criada - educador de rua - veio com o Movimento em 84. Fez 10 anos agora em 94. Não sei se você sabe a história da formação do Movimento. Ele se formou assim: um grupo da UNICEF, da Secretaria de Ação Social e da FUNABEM - pessoas dessas três organizações - se reuniram e começaram. Bom, vamos ver o que está acontecendo a nível nacional

em termos de atendimento às populações carentes. Aí começaram a viajar pelo Brasil e a identificar trabalhos com os meninos de rua.

Eram experiências isoladas. Era a irmazinha não-sei-das-quantas ali, era o grupo espírita que dava sopinha não-sei-o-que, tudo muito isolado. Então se decidiu reunir essas experiências sob o patrocínio das 3 entidades. Eles começaram a criar comissões locais. Aqui no Rio tinha a Comissão Arco-Iris, reunia-se inclusive na casa da Maria Teresa Moura. Tinha em S.P. uma comissão, no E.S., enfim...E essas comissões começaram a se reunir sistematicamente para discutir o trabalho que faziam. Em 84 se fez o 1o. encontro nacional. Foi uma assembléia onde foi criado o MNMMR, com estatuto e tudo direitinho. O projeto anterior (UNICEF etc) era o Projeto Alternativo de Atendimento aos Meninos de Rua.

Eu fui para o Movimento, fui coordenadora, fiquei responsável pela coisa da formação. Era preciso eleger um representante de cada uma das regiões e dar as diretrizes do centro de formação. Os polos eram, inicialmente, Sul, Sudeste, e Centro-Oeste. Depois vieram o do Norte e dois do Nordeste - na realidade, um só, mas que atendia a duas subregiões. Eu fui eleita para representar a Região Sudeste no Centro de Formação. Tinha representantes do Sul, Sudeste e Centro-Oeste e um coordenador, que era remunerado. Mas tudo isso era militância, eu não ganhava um tostão. Só arranjava problema, porque em casa meu marido não aceitava, minha mãe dizia que eu era uma maluca - lidar com meninos de rua - que eu estava me expondo, que só tinha uma matrícula no município, que não ganhava dinheiro. Não ganhava mesmo.

P -E você pelo menos pediu licença desta?

R -Não, eu continuava trabalhando na Tia Ciata. Agora, a Tia Ciata me liberava quando tinha coisa do Movimento. Eu era da direção colegiada (podia sair).

Uma das pontas de trabalho era o Movimento, onde a gente se articulava com os alunos, para estarem ali, para fazer um trabalho e tal.

Particpei do II Econtro Nacional de Meninos - foi na época que eu estava na coordenação. Teve a Diretas Já, etc, mas o mais bonito que eu já participei em termos nacionais foi o II Encontro. A Cynthia também foi - uma coisa emocionante. Tem a fita inclusive lá no Movimento. Foi muito bonito. Eram 800 meninos de rua do Brasil, fora os meninos da América Latina, dos outros países. Foi muito legal, muito interessante. Eu participei desse encontro.

P -Havia meninos de outros países também, da Europa, Ásia,etc?

R -Não, só da A.Latina. Nos outros países eles têm características diferentes. Tem os "homeless",que não têm casa. São um número muito menor e tratados de forma diferente,né. Na África tem muita miséria,etc.

Particpei do Movimento e, nessa história do Movimento, do grupo de meninos, do II Encontro. Depois acabou a minha gestão e o Volmer assumiu. Era meu vice, assumiu a coordenação. Depois do seqüestro do Volmer, que até hoje não ficou muito claro... Sinceramente, eu acredito no seqüestro dele. Eu acho que ele não era tão louco de inventar isso. Você sabe, ele foi processado, foi condenado. Nunca mais eu tive notícia dele. Mas ele foi julgado e condenado. Eu não acredito muito que ele não tenha sido seqüestrado, mas enfim, teve a controvérsia. Eu acho que sou uma das únicas pessoas que acredita no seqüestro dele. Aí a gente... E tinha outros interesses por trás naquela época em desacreditar o seqüestro. Não só do lado do governo, mas do lado das Não Governamentais também. Tanto que isso foi um ponto de conflito que terminou com eu saindo do Movimento.

Eu desisti do Movimento, discordei dos encaminhamentos que o Movimento deu. Num determinado momento também não dava mais pra compor com o Volmer porque ele começou a se perder. A história era muito complicada, você fica emocionalmente abalado, ele começou a dizer muita besteira. Eu disse: não, chega! Na aquela época começaram a ligar para minha casa dizendo que a próxima era a gordinha. Então eu tinha medo. O quanto eu posso acreditar nisso ou não... A Ivanir, do CEAP, sempre que me encontra diz: Ué? Eram três (eu, a Maria Teresa e o Volmer). Três ameaçados. Um foi seqüestrado e dois desistiram, mudaram de idéia, não sei o que... Aí fica rindo, brincando, gozando com a gente. Mas tinha essas coisas, né.

P -É uma situação horrível, para a tua família e tudo...

R -Todo mundo. Expõe. Teve uma época que a polícia ficou dando segurança, volta e meia passava na minha casa para saber se estava tudo bem. Então, sabe, criou um clima terrível.

Nessa época eu já estava no projeto Meninos do Rio. Quando saí da Tia Ciata, a Cruzada [do Menor] me convidou para coordenar um projeto que eles iriam implantar, que era o Projeto Meninos do Rio. Um projeto que foi escrito por um grupo de instituições que trabalhava na rua, e que a Cruzada negociou o projeto, ficou com a responsabilidade do projeto pra ela, né. Aí me convidou para coordenar. No início eu não entendia muito bem porque eu. Até porque a Cruzada cedia espaço pro Movimento funcionar lá, e quando eu assumi a coordenação do MNMMR, eles logo me chamaram para uma reunião e o superintendente disse assim: Puxa, até pra sentar você escolhe a esquerda, né? Eu fiquei olhando assim pra ele... "Olha, mera coincidência. Mas, se quiser, eu troco de lugar, não tem problema." Aí ele riu e tal. "Não, só quero te dizer: não quero que você transforme

isso aqui num espaço do PT, não sei o que...” Então tinha uma confusão aí entre Partido, Movimento, Ti. Mas me chamaram para coordenar o projeto anos depois.

P -Deviam te identificar com o PT, mesmo você não sendo militante.

R -Eu não era. Eu ia pras passeatas, eu voto, eu sou simpatizante mas não sou militante. Aí, por fim, me convidaram pra coordenar, eu não entendi muito bem. Anos depois - quer dizer, eu fiquei lá quase quatro anos - aí foi que eles me disseram, numa das nossas brigas por questões mesmo de encaminhamento e tal. Aí eu disse pro Belmiro: não entendi porque vocês me contrataram. Aí ele disse: porque era importante, porque você tem uma relação, você é uma pessoa bem relacionada. A Cruzada precisava disso, porque era uma instituição que ficava sempre à margem dessa articulação. E aí, aqui no Rio a gente não via outra pessoa que tivesse essa experiência, visão nacional por causa da participação no Movimento e tal”. Depois o projeto acabou. O Projeto Meninos do Rio não existe mais.

Aí, bom, fui pro Projeto Meninos do Rio coordenar, implantar a 1ª etapa, o trabalho na rua. Já tinha financiamento para casa dia e para casa lar. Um ano depois, a gente tinha financiamento para república. Então, paralelo a isso, eu fazia um trabalho de formação, quer dizer, uma coisa paralela. Eu ia como representante da Cruzada num grupo de formação. Tinha um representante da São Martinho, da São Dimas, da Cruzada e do Se Essa Rua. A gente convidou a Cynthia pra dar assessoria para o projeto.

P -Ela era do Se Essa Rua?

R -Não, a Cynthia não era de projeto nenhum. Ela tava no município, no CIEP Pedro Varela ou coisa assim. Isso foi em 93, né. Aí convidamos a Cynthia para dar uma assessoria, era a única pessoa que de fato era remunerada. Nós outros

éramos remunerados pelos projetos. Dentro do tempo em que a gente recebesse pelos projetos, a gente fazia o trabalho de formação. Aí, quando eu fui demitida do projeto, o Instituto C & A teve uma reunião com o pessoal e daí eles, que eram os maiores financiadores do Projeto Meninos do Rio, disseram: “Não, a gente continua pagando a Ti, a gente coloca ela na mesma situação que a Cynthia. como assessora. A partir de agora o salário dela e tal a gente continua pagando”.

No dia seguinte da demissão, a gente teve essa reunião. Então eu continuaria dentro da formação. E uma semana depois eu vim conversar com o Marcelo Camurça, indicada pela Marília Rocha, coordenadora do Se Essa Rua. Me convidaram para vir coordenar a parte de projetos do Fundo [Interreligioso] por um período de três meses, que era o período de fazer análise dos projetos e repassar os recursos. Só que aí eu fui ficando, fui ficando, fui ficando... e tô aí, entendeu?

P -Você chegou a se desligar do município, está licenciada?

R -Eu abandonei. Porque aí, no período em que eu estava no Meninos do Rio, eu fiz mestrado. Aí pedi uma licença para estudo. Aí eu fiz uma articulação pra gente eleger o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente. A articulação passava pela seguinte idéia: quem tá no CONANDA, que é o Conselho Nacional, quem tá no Conselho Estadual, não deveria estar também no Conselho Municipal, pra gente abrir o leque de participação.

O que acontecia era isso: o pessoal da Roda Viva era do CONANDA e do Estadual, a ABRAPIA e o CONANDA eram do Estadual, não-sei-quem era do CONANDA e do Estadual. Poxa.... então nós vamos convidar gente nova, sangue novo, que tinha articulação com outros projetos que não eram entendidos como politicamente corretos—os lugares mais de assistência, aquele negócio...mas aí vão ser os politicamente incorretos mesmo que a gente vai botar nesse conselho.

Fizemos uma articulação danada. Eu sei que no dia da assembléia foi uma confusão, mas foi um rolo danado no dia da assembléia. Aí teve gente que saiu e disse que não ia votar...

P -Quando eu examinei as fichas do Fé e Alegria, eu reparei que as entidades ou participavam do Estadual ou do Municipal, principalmente as creches e esse tipo de instituição tinham uma participação muito maior...

R -No Municipal e não no Estadual. Isso foi uma articulação que a gente fez. Eu e a Benilce, que era da Cruzada na época também. "Nós duas vamos fazer isso"! Aí amarramos algumas alianças com a Maria Teresa do CEBES e tal. E conseguimos,né. Quiseram anular a votação, fazer nova eleição. O Movimento não entendia por que não tinha entrado, a São Martinho por que não tinha sido escolhida, enfim...

P -Por que só os que foram convidados é que...

R -A gente convidou uns para se articular e montar uma chapa. Eles que montassem outra. Não montaram - acharam que estavam garantidos. Quando chegou a hora da eleição, a gente tinha levado um monte de gente que não se conhecia . Um grupo tomou conta do cenário, mas a gente trouxe um outro povo,né. Olha, eu sei que foi uma confusão. E realmente, a convocação para a eleição foi muito autoritária, teve um encaminhamento muito equivocado da Prefeitura, e a confusão passava por aí também.

No dia da posse, eu era a pessoa responsável por fazer um discurso: fui lá fazer um discurso que a gente escreveu junto e tal . Aí criou-se um forum das entidades para tentar compor com quem tinha ficado chateado com a história. Porque a gente também sabia que brigar com essas instituições não era interessante. Não ia ajudar a gente... nem a trabalhar no Conselho. Enfim, fizemos o

forum e tal, fizemos lá um discurso. Eu fiz o discurso e abri para uma pessoa representante de entidade do Forum falar, o que quebrou o protocolo. A mulher lá da Prefeitura ficou danada, disse que eu não podia ter feito isso....

Aí o cara lá fez - foi até o CHN, que agora tá no IBISS - fez um discurso arrasando com o Marcelo Alencar. A imprensa tava presente,tava todo mundo lá, todas as autoridades. Já imaginou? As autoridades, os convidados... Resultado: quando eu chego na escola para ver o meu processo, que tinha sido deferido e tal, tudo bem. Dias depois da eleição tinha lá um novo despacho: indeferindo o processo da licença.

Na época eu não associei, não liguei o nome à pessoa, não associei uma coisa à outra. Um tempo depois eu disse: Gente, tinha sido deferido! O pessoal da escola é que falou: Olha, tinha sido deferido, por que foi indeferido depois? A data...era a data. Ai fiquei levando falta. Consegui ser cedida para a Cruzada. Depois desfizeram a cessão. Ai cederam de novo. Enfim, eu resolvi abandonar. Ai veio inquérito administrativo, sei lá. Eu respondi e arquivaram o inquérito. Fui lá absolvida do negócio. Mas eu resolvi abandonar.

P -Eu também desisti do município porque me mandaram pra Santa Cruz, e eu morando em Petrópolis era impossível....

R -Muita gente chegava na Tia Ciata apavorada (porque falavam horrores da Tia Ciata), mas iam fugindo de Santa Cruz. Ai eu terminei abandonando o município, vim pra cá e continuamos tocando o projeto de formação.

P -O que você acha que é específico da formação de educadores de rua, o que difere da formação tradicional de educador?

R -Eu acho que a temática que você precisa abordar no curso de formação para educadores sociais é diferente da abordagem que você dá na universidade, na

escola regular. Por exemplo: você faz um curso de Psicologia, mas isso não te garante que quando você sair de lá você vai saber trabalhar com esse público. Não vai mesmo. Hoje em dia eu vejo assim: tem que ter um conhecimento mais amplo do que aquela matéria específica te oferece. Para nós, por exemplo, acho importantíssimo a contribuição da Antropologia. Acho a Antropologia fundamental; você tem que entender a questão cultural, a forma como se constróem os conceitos, preconceitos, valores. Precisa entender isso, né...

Prá entender inclusive o porque de determinados comportamentos. Prá você dominar mais o processo de construção, de trabalho diário, como é que você constrói essa relação com aquela comunidade, entender a coisa da participação. A importância de uma dimensão participativa. Então eu acho que tem cada vez mais que contar com um trabalho interdisciplinar. A Psicologia é importante, mas ela precisa ter também a contribuição da Antropologia, e também da Pedagogia. Sacar um pouquinho o que a escola é hoje - como ela se organiza, como funciona, é importante. Até prá você perceber por que o menino não fica na escola. Por que não consegue nem entrar.

P -Só é reprovado...

R -E aonde você pode interferir. Até onde você, enquanto educador, agente de transformação, pode intervir. Eu acho que isso faz diferença. Eu acho outra coisa, que é uma tônica do curso, e que a gente fala. Ontem a gente discutiu isso - pensando, organizando o curso para a reunião com o C & A, a gente dizia assim: a questão do prazer. Mas o prazer não é o prazer pelo prazer. Eu sempre me lembro que o Caetano Veloso uma vez, numa reunião lá no Sen. Correa, ele dizia assim: você fala em prazer, prazer, prazer, mas tem que ter o lado chato. Por que eu, prá ser o que eu sou, eu tive que estudar teoria, harmonia, articular, dedilhar o meu

violão. Senão, eu... Tenho que estudar canto, que cuidar da minha voz. Tenho que ter diversos cuidados, senão eu não canto, não faço um show, não tenho resistência e tal. Então tem que levar isso em conta também. Então quando você chega ao prazer de fazer o show ou de ter uma performance tal e tal....

P -De ser reconhecido como um grande artista...

R -Pois é, aí o prazer tem consistência. Isso é uma outra coisa, uma contribuição que eu trouxe do Sen. Correa. Naquela época, há 10 anos atrás, já se preocupava com isso. quer dizer, trabalhar o indivíduo, trabalhar o educador, trabalhar a pessoa.

P -E valorizar ele. Por que afinal de contas, essa categoria educador é reconhecida por um grupo muito restrito de pessoas, não? Então, se este grupo não valoriza esse educador...

R -E se o educador também não consegue se ver como alguém especial, fica difícil. Tem uma coisa no trabalho do educador. Se ele não percebe que em determinadas atitudes dele...ele toma, assume determinadas posturas, encaminha de determinadas formas porque ele está tendo como referencial os valores dele. Se ele não tem claro isso, a relação pedagógica, a relação com esse menino - afetiva, pedagógica, de transformação e tal - fica comprometida,né. Quer dizer, se você está educando, você tem que trazer os seus valores, sim. Tem que botar pra fora esses valores, eles estão ali, quer dizer, eles vão se encontrar. Não vou dizer pro menino: Ah, você rouba? Legal, então continua roubando, porque esse é o teu valor. Agora, eu não roubo.

Se eu não roubo, porque eu acho que roubar não é uma coisa legal, eu tenho que passar pra ele que roubar não é uma coisa legal. De modo que, aí são os meus valores. Por que? Pautado em que esses valores? Eu tô... eu não acho legal

roubar por que? Aí tem o cara que trabalha prá caramba, se esforça prá ter as coisas dele, e aí consegue. Quando consegue, você vai lá e rouba, tira lá o salário do aposentado, a aposentadoria do velhinho... rouba o relógio de um cara na Central que é tão pobre quanto você, que às vezes trabalhou meses prá juntar um dinheirinho e comprar o tal relógio. Então, quer dizer, é começar a questionar essas coisas, né.

Quando você lida com a questão da homossexualidade. Por que não pode? Por que menino não pode transar com menino? Por onde é que passa esse não pode? Eu acho que faz parte de um processo de desenvolvimento do menino mesmo. Aí, nesse grupo, ganha um peso diferente. Por que, como eles têm uma transa de afetividade, de pele, de corpo, eles se relacionam muito mais por aí, né . É diferente da gente, essa coisa de corpo, de responder com o corpo. É uma linguagem que eles utilizam com muito mais freqüência . Então essa coisa de proteção, que prá gente podem ser comportamentos homossexuais, não são necessariamente num grupo desses. Quer dizer, [não] determinam que aquele menino vai ser gay ou não.

P -Às vezes é um simples comportamento de sobrevivência....

R -De sobrevivência, de descoberta, de proteção. Então, eu acho que , na formação do educador, é você conseguir que o educador comece a perceber isso. Se tem uma briga - ontem o César conversava disso. Ele dizia assim: pronto, estourou uma briga! Por que vem brigar aqui na casa (Meninos do Rio)? Quantas vezes eu disse: ele sabe que na casa tem a turma do "deixa disso". Na realidade, ele não que brigar. Ele precisa botar prá fora alguma coisa, mas ele se sente seguro de poder fazer isso dentro da casa. Por que ele sabe que dentro da casa

aquele conflito vai acontecer e vai ter alguém que vai ajudar ele a trabalhar aquele conflito, ou um outro.

P -Isso na Casa de Acolhida?

R -Na Casa de Acolhida, por exemplo. No espaço da rua você tem outros problemas - é o espaço deles, o espaço da rua.

P -No espaço da rua esses problemas são muito mais urgentes, e impedem que ele extravase essas mágoas?

R -Quantas vezes os meninos chegavam lá em casa, que era uma casa do projeto Meninos do Rio, e era uma casa fantástica na St.Romain, com piscina, páteos, era uma casa de 3 andares, com uma cobertura fantástica, era uma casa muito linda... aí eles chegavam lá, iam prá debaixo de uma árvore prá dormir. Aí chegava o empresário que financiava o projeto e dizia assim: "Mas como, não está fazendo nenhuma atividade, não está na oficina, não está estudando, não está...?" - "Não, ele está dormindo. Porque aquele menino não dormiu o dia inteiro, ele precisa dormir." Ele sabe que ali é um lugar seguro , que ele não precisa se proteger de nada. Então ele pode ter um sono tranquilo.

P -E quando uma criança está dormindo é porque está cansada. Porque nenhuma criança vai dormir forçada.

R -Pois é. Então, quer dizer, entender essas coisas. Eu acho que uma melhor formação de educadores precisa dar conta dessas coisas. coisas. Eu vi uma menina outro dia...foi o coordenador de um dos projetos que fez o curso com a gente la em Nogueira, o intensivo. Ele dizia assim: - "Olha como foi importante prá gente esse curso... como ela se soltou. Hoje ela é uma outra pessoa". Um outro falou assim: -"Outro dia eu tava lá no meio de uma briga, uma molecada lá se estapeando. Se fosse antigamente, eu agarrava um prá um lugar, outro pro outro,

dava umas sacudidas...Agora não, eu deixei brigar. Brigaram, brigaram, se cansaram,daqui a pouco estavam os dois abraçados. Aí eu chamei os dois pra conversar. E agora? Agora tá todo mundo aí se cheirando. Então, eu deixei a coisa, e foi muito melhor pros dois e pro meu dia de trabalho. Eu teria me aborrecido, teria expulso, expulsava um, botava o outro de castigo e tal”.

P -Em sala de aula o professor às vezes se depara com essa situação. E se ele toma partido, é pior. Eu sempre achei que era preferível deixar rolar do que interferir, por que aí acabava tendo que botar prá fora, chamar o diretor, aquelas coisas...

R -É. E também tem uma coisa qu’eu acho: o papel da gente na formação é mostrar pro educador que não é tão diferente de outro menino. Tem coisas diferentes, tem registros diferentes porque tem vivências diferentes. Mas não é tão diferente.

P -É criança, gosta de fazer besteira, de fazer traquinagem, como qualquer criança. Esse é um dos grandes motivos pelos quais a sociedade tem dificuldade de aceitar esses meninos. Porque não admite que eles sejam crianças. Acha que eles têm que estar estudando ou trabalhando. Eles não têm direito a fazer aquelas coisas que as crianças fazem normalmente. Que os nosso filhos fazem...e a gente desculpa.

R -A própria relação com a droga...Você vê um menino da classe média e você vê um menino desses. A forma como a gente vê esse menino fumando um baseado e o outro menino lá filho da amiga. Você vê de uma outra forma. Você vê o menino de rua mais carregado de estigma e tal, porque a gente sabe que envolve o roubo prá conseguir a droga. O outro consegue com a mesada que o pai dá, não vai

roubar mesmo, apesar de saber que cresce o número de adolescentes de classes mais favorecidas que roubam .

P -Bem, ele tem de onde roubar. Quer dizer, ele pode roubar da própria família. Se a mesada do pai não dá, ele pega uma coisinha aqui, outra coisinha ali, ele rouba da bolsa da mãe...quer dizer,ele tem de onde tirar. Já o menino de rua não tem de onde tirar...

Agora, mudando um pouco, você acha que esse trabalho alcança bons resultados ou você acha que deveria ser feito um outro tipo de trabalho com os meninos?

R -Com os meninos? Eu vejo assim... Acho que tem uma tendência, quer dizer, a gente termina sendo igual aos meninos - imediatista. Então, eu vejo que são pouquíssimos os projetos que conseguem ter paciência, ter calma, para de fato percorrer todos os caminhos que precisam ser percorridos. Então eu acho que, por isso, às vezes é muito frustrante. Porque você tem uma pressão institucional e você tem uma pressão do próprio menino. Por mais que ele não dê a resposta, ele fica querendo que a gente dê a oportunidade. Então, a gente sabe que às vezes ele não está preparado para ir para o mercado de trabalho, mas ele te cobra: -"Não me arruma emprego, falou que ia me arrumar um emprego"... Você trabalhar esse processo é um dos problemas que tem aí.

Eu dizia [certa vez] para uma mulher, uma hoteleira de um dos melhores hotéis do Rio, ...Ela é muito chique, de descendência alemã, e era muito engraçada. Ela ia prá reunião - toda semana eu tinha reunião com elas.

P -Os hotéis não tinham um projeto para empregar os meninos?

R -Era o Projeto Meninos do Rio. Eles financiavam a parte da rua, a C & A financiava a casa e o Carrefour financiava a parte da república, e a outra parte, os

meninos contribuíam com o salário deles. Aí uma vez, conversando, ela dizia assim: -“Mas, como esses meninos não estão dando os resultados esperados”, tal e tal... Eu disse :”Vou fazer uma coisa. Eu vou te pegar, vai vir um educador aqui trabalhar contigo na sua “Casa Lar”. Depois vamos passar para a 2a.etapa do trabalho, que vai ser só poder freqüentar a casa durante o dia: você vai ter direito a tomar café da manhã, almoço, um lanchinho à tarde. Depois você vai prá escola e vai dormir na rua. Só pode frequentar a Casa Dia”. Ela começou a arregalar o olhos. Aí eu continuei:-“Mas depois você vai pra outra etapa, que vai ser a rua: você vai trabalhar com os educadores de rua, você vai ser atendida e tal...” -“Não, mas aí precisa de 2 homões fortes me segurando, e tal, pra eu não voltar prá cá”...Eu disse:”Pois é, viu o que eu tô te mostrando? É o caminho inverso. Mas a dificuldade é tão grande quanto a que o menino tem prá sair da rua: se adaptar às regras de uma casa-dia, abrir mão de uma série de coisas prá conquistar uma casa-lar”...Porque no projeto tinha isso.

P -São etapas que não dá prá pular. Não dá prá você simplesmente pegar um menino que está cheirando cola na rua, levar prá sua casa, e dizer : agora você vai ser meu filho, e pronto. Muita gente se frustra achando que dá prá fazer isso. E o menino também se frustra. Afinal, é o sonho dele né, ter uma casa.

R -Pois é, tinha um menino, um gordinho, uma gracinha. Foi um dos primeiros que foi morar na casa. Aí ele nunca dormia em casa. Os educadores ficavam doidos. Porque aí tinha um processo também do educador se sentir rejeitado. Como que ele não ia dormir em casa? Você dava uma casa pra eles, e uma casa confortável, com quartos amplos, poucos meninos por quarto, cada um pintou o seu quarto, tinha a cara deles. Aí ele disse um dia:”Não quero não. Realmente não quero, não tô a fim de morar na casa”. Enfim, continuou

freqüentando o projeto, freqüentava a casa-dia, freqüentava o trabalho da rua, fazia o curso de vime, mas não morava na casa. Ele não gostava. Ele gostava de morar com as meninas na rua. O grupo dele era na rua e era lá que ele queria ficar.

P -Você também não pode obrigar uma pessoa a sair da rua à força. Já se tentou fazer isso tantas vezes, desde os tempos do Lacerda...

R -Pois é, não dá certo. Agora tem essa história de Vai Pra Casa, Criança, esse projeto aí, que eu tenho minhas dúvidas. Apesar de a equipe técnica que está vendo, essa coisa de pai social e tal, ter um entendimento legal e estar vendo que não dá pra tirar o menino da rua e ir direto pr'uma casa. Mesmo sendo a família biológica ou a família substituta, não é assim. Estão vendo mesmo, daí vem os abrigos, as casas-lares etc.

P -N.Y. tem um projeto interessante de tirar as pessoas da rua. Eles descobriram que pra cada mês que a pessoa passa na rua, ela leva mais ou menos 6 meses pra se recuperar. Quanto mais tempo ela passar, mais ela demora pra se recuperar.

R -É, a aí você pega meninos com 3,4,5 anos de rua. Eu acho que tem essa questão: a questão tempo. Respeitar essa questão, construir um processo. É um entrave, e você tem muito mais insucessos do que sucessos, muito mais dificuldades e frustrações do que realizações.

P -E quanto às características desse educador - tem que ser uma pessoa especial, ou basta ser uma pessoa com boa vontade?

R -Eu acho que tem que ser uma pessoa especial. Porque senão não segura não. Eu já tive educadores que surtaram. Teve uma professora na Tia Ciata que saiu pela janela e não voltou nunca mais. Pulou a janela do Sambódromo, aquela parte de baixo, não voltou nem pra pedir a dispensa dela. Verdade.

Tive uma outra educadora, pessoa legal, transava artesanato, que trabalhava na casa logo que a gente começou a Casa & Cia. Essa menina, ela ficava trancada dentro da sala da coordenação - tinha uma salinha de coordenação - ela ficava ali a noite inteira trancada. O tempo do plantão dela, ela ficava trancada ali. Aí os meninos aprontaram todas com ela, né. No dia do plantão dela teve uma invasão da casa pelo pessoal do tráfico. Aí ela ficou mais apavorada ainda.

Depois, um dia ela proibiu um menino de ver televisão porque ele não tinha ido prá escola. Em vez dela dizer: "Você não vai ver tv. Não vai para a escola, não vê tv". Não, ela disse que a tv estava quebrada. O que o menino fez? Abriu o armário e pegou a tv, levou a tv para o quarto dele, assistiu tv a noite inteira. quando ela saiu do plantão e a outra educadora chegou, ele disse: "Olha, vem cá, aquela filha daquilo disse que a tv 'tava quebrada. Mentira, eu assisti tv o tempo todo, ela ficou aqui trancada". Dedurou, né.

P -Ninguém sabia?

R -Não. Desconfiava, né. Aí todo mundo ficou sabendo. Bom, então o que a gente faz com essa menina? Os meninos foram todos prá escola. Dias depois, quando voltaram, voltaram mais cedo, desligaram a luz da casa entraram com a camisa amarrada, um monte de pau. [Mudando a voz]: "Aqui é do tráfico. Pessoal do bicho. Comando Vermelho. Queremos o Da Rocinha". Da Rocinha era um dos meninos que morava ali. "Nós viemos pegar o Da Rocinha".E ela começou: "Ai moço, não faz nada comigo não, pelo amor de Deus. Olhe, ele foi prá escola, ele vai subir a ladeira daqui a pouco". Pronto! E eram eles.

Quando ela viu que eram eles, ela surtou. Saiu e nem voltou. Aí tivemos que mandar embora. Então, tem umas situações assim. Tem uma menina mesmo, ela ficou grávida. Ela trabalhava com o Roberto, um educador que viveu na rua. Então a

Margarida...ela chegou uma época aí, quando ela ficou grávida...a gente fica mais frágil mesmo. E o interessante é o que a gente gera neles. Eu fiquei grávida e foi a época que eu fui mais agredida. Eu era agredida em termos até de menino ir lá me dar pedrada. E as meninas é que me escondiam."Vamos, Ti, vamos! "

Que tinha uma coisa, eu não sei se é essa coisa da gravidez, da mãe, da relação deles comigo, que era muito junto deles... Quer dizer, concretizava uma coisa assim: tem marido, é casada, tá grávida, vai ter esse nenem. Pronto, vai me abandonar! Até que ponto vai continuar aqui comigo? Então, foi a época que eu fui mais agredida, uma época super dura. E essa menina 'tava grávida também, e foi uma época barra pra ela. Ela pediu demissão no meio da gravidez. Foi super correta e tal, e terminou pedindo demissão.

P -Você acha que alguma formação específica ajuda nesse trabalho, ou é mais questão de qualidades pessoais?

R -Eu acho que a formação ajuda, na medida em que você consegue mexer com a pessoa, com o sujeito. Na medida em que você consegue mexer com os valores, com a emoção, com a afetividade, cria capacidade dele de se dar e de colocar limites, de descobrir seus limites. Daí as oficinas. A sensibilização a gente viu que é o grande lance.

P -Eu me lembro que no curso da USU a parte do Cacá, que foi em cima disso, foi a que teve mais sucesso... Até então o grupo estava totalmente disperso e as pessoas estavam simplesmente indo embora.

R -Foi o que juntou o grupo. No grupo da 5a. feira, quando a gente retomou o 2o. semestre, a gente começou por aí. E a gente fez um curso em Campo Grande e também começou por aí - por oficinas.

P -Eu ia sugerir para os próximos cursos que o 1o. módulo fosse esse. Essa trabalho de construção do grupo é muito importante, senão o grupo fica muito frio.

R -Nos intensivos a gente faz isso o tempo todo, várias vezes por dia, e a gente também tem o cuidado de fazer geralmente trabalhando o tema que a gente quer trabalhar, que a gente quer mexer.

P -Por que todos esses temas mexem muito com os teus preconceitos, os teus valores. Às vezes lembra coisas que não queria lembrar...

R -Mexe com a tua história de vida...a gente trabalhou a questão da infância no último módulo. Trabalhamos a linha da vida, com as coisas mais importantes de cada um e tal. Quer dizer, é você trocar isso com o outro para ver o que o outro também teve problemas. Te ajuda até a digerir algumas coisas que você não conseguiu digerir ainda.

P -Acho importante. Você não pode entrar num trabalho assim... Afinal, você esta lidando com a última escala quase da humanidade. você tem que estar muito bem preparada.

R -Você tem que ver os seus limites. Senão, você quer levar menino pra casa, não dorme de noite, porque você está lembrando que o molequinho tá debaixo da calçada, na marquise. O que eles estão fazendo?Até você descobrir que eles se viram muito bem sem você. Sempre se viraram, né.

P -Alguma coisa mais que você ache interessante, que queira comentar, alguma experiência que te marcou muito...

R -Ai, são tantas as histórias... Eu acho que o mais importante é a gente conseguir, nisso tudo, perceber que são lógicas diferentes. Eles funcionam a partir de uma outra lógica. Tem até aquele filme do Kaspar Hauser, que é um cara que foi

deixado no centro de uma cidadezinha . Ele viveu até - não se sabe ao certo a idade dele - ele viveu num sótão onde ele só recebia comida, só conhecia a pessoa que o alimentava, que dava água e tal. Quando ele completa uma certa idade, ele é deixado numa praça com um bilhete que diz que ele era Kaspar Hauser, não sei o que, e que alguém o assumisse. Esse era o desejo de quem - mãe - de quem o criou, enfim.

O povo da cidade começa a criar o Kaspar Hauser como um bichinho esquisito que não fala praticamente nada, não lê, não escreve, um adulto que mal sabe andar. Eu sei que o Kaspar Hauser aprendeu uma porção de coisas. Ele vai morar com um professor, um médico, coisa assim. Esse homem o leva para um professor de Lógica para o Kaspar Hauser fazer um teste pra ver se ele tinha raciocínio lógico. Aí o professor propõe um probleminha que é o seguinte: existem duas cidades. Uma, onde só se conta a verdade, só se fala a verdade. E a outra, onde só se falam mentiras. E essas duas cidades se ligam num determinada ponto da estrada, as duas estradas se cruzam. Nesse ponto da estrada tem um homem. Como você descobriria se ele era da cidade que mente ou da que não mente, que conta a verdade?

Aí ele pára, pensa e tal. Bem, eu perguntaria a ele se ele era uma galinha. Se ele dissesse que era uma galinha, eu saberia que ele vinha da cidade dos mentirosos. Se ele dissesse que não era uma galinha, ele vinha da cidade que conta a verdade. Aí o professor de lógica enlouquece, porque aquela resposta não podia, não cabia, porque não era assim... Ele usa a lógica dele e não aceita a lógica do Kaspar Hauser.

Então eu acho assim: descobrir essa lógica, descobrir como esses meninos constróem os seus valores, como que os meus valores interagem com os

desses meninos, para mim é a chave da história. É uma das coisas super importantes.

Uma vez um menino, com essa história da lógica, me disse o seguinte. Ele até já morreu. O Bira era um menino que veio morar com a gente. Ele era atendido pelo projeto, foi pro CRIAM. Aí acabou o tempo dele, ele veio morar com a gente porque a mãe não queria saber dele, ninguém queria saber dele, mandaram ele pra gente. Aí tá bom. Ele trabalhava num aviário. Ele matava galinha num abatedouro e tal. E matava não sei quantas galinhas por dia e não sei quantas, centenas de galinhas, por semana. Acordava cedíssimo, chegava super tarde em casa, não tinha tempo de estudar e tal. Aí resolveu pedir demissão. O Da Rocinha vira-se pra mim e diz: "Ti, você não deve brigar com o Bira por que ele vai pedir demissão. Ele tá muito certo. Porque, afinal de contas, ele fica ganhando essa mixaria, que não é nem um salário mínimo, pra matar centenas de galinhas, sei lá quantas galinhas por semana. Ora, as pobrezinhas não fizeram nada prá gente, não são safadas. Se ele matar um, ele ganha muito mais, e vai livrar o mundo de um safado. Porque, se alguém encomendou o cara pra morrer, é porque o cara é safado. Ninguém encomenda ninguém pra morrer assim".

Enfim, a lógica deles é outra, é diferente da nossa.

COMPLEMENTAÇÃO da entrevista em maio de 95:

P - Você acha apropriada a denominação educador de rua?

R - Não, eu acho mais apropriado chamar de educador social, porque envolve não só o trabalho na rua mas todo o trabalho feito com os meninos.

P -Quais as maiores dificuldades encontradas no trabalho do educador ?

R -O nosso trabalho recebe contribuições de diversas áreas da ciência. É como trabalhar as contribuições enviadas pela psicologia, pela pedagogia, pelo serviço social. É como que você faz uma releitura disso pra esse mundo que 'ta aí, né. Como que essa camada da população, porque, porque é uma coisa você readaptar, você estar o tempo todo relendo aqueles pressupostos teóricos e reutilizando isso na tua prática. Acho que a grande dificuldade que existe é de se fazer essa releitura, abrir mão de uma série de preconceitos, de conceitos.

Esse ano a gente fez, no 1o. ano de curso. a gente fez um trabalho no tribunal, foi na época da chacina da Candelária. Então a gente fez de novo no 1o. módulo do curso, um tribunal onde os réus eram os educadores que 'tavam ali, tinham colocado meninos no mundo, e que aqueles meninos iam ficar largados, que não 'tavam dando conta dos meninos, aqueles meninos iam ficar ali só p'ra ganhar dinheiro...

Então pegamos todo o discurso do senso comum e - era o discurso da promotoria, né - quer dizer, como que o discurso da defesa fica fragilizado. Por que o discurso do senso comum, da mídia, 'tava tão enraizado na gente, mesmo na gente que está pensando e repensando isso o tempo todo, que tá fazendo um trabalho de capacitação e tal... Mas essa coisa 'tá tão enraizada, é tão impactante, convence de tal forma, que é super difícil superar esse discurso e reler as coisas, o seu propósito de trabalho e tal.,né... Tanto que no final o educador foi condenado, né.

A história é que o educador foi condenado e aí ficou.... foi fazer um curso até o final do ano . E quem condenou foi o jurado, que eram os próprios educadores. Nós eramos a promotoria e tal, era o juiz, usamos testemunhas e tal. E

os jurados foi uma composição aleatória, escolhemos aleatoriamente e fizemos o corpo de júri, né, alguns ... a defensoria propôs algumas mudanças, a promotoria idem e tal, mas 'tavam ali os educadores. E acharam que, de fato, o discurso da Promotoria foi o que convenceu. Porque é o discurso do senso comum. Então eu acho que o grande problema do trabalho de educador passa por aí. Passa pela possibilidade dessa releitura, e de achar caminhos, né.

P -É, porque já que não existe um método ideal, não existe um método já pronto...

R -É. O que existe é assim: se é um trabalho da Igreja, vem muito permeado das coisas que a Igreja traz. Se é o trabalho de uma ONG mais de defesa dos direitos, vem também muito carregado do discurso político, da ação política, e tal. Abrindo mão às vezes de ações assistenciais, de assistência, então, como é que você conjuga tudo isso? Como é que você não abre mão de lutar pelos direitos, não abre mão de prestar assistência, né, fica tento p'ra se existe alguma coisa de fé, naquele grupo, seja p'ra que religião, p'ra que tradição religiosa, que tenha o grupo ou aquele menino. Quer dizer, sacar essas coisas e achar uma forma, né. A gente tem caído em muitas armadilhas. O próprio trabalho das ONGs é um constante pensar e repensar do que precisa ser feito, né.

ANEXO 2

Entrevista no. 2 com **JNS2** ... trechos selecionados... maio de 95

P- Como começou o seu trabalho com meninos de rua?

R- Antes de trabalhar com meninos de rua eu já trabalhava em comunidade, com crianças, jovens e adultos. A minha formação, eu sou ator e bailarino. Mas antes de ser ator e bailarino eu era jogador de futebol. O meu sonho era jogar bola. Até que eu sofri um acidente no joelho jogando bola. Aí tive que operar. Apartir daí comecei a ficar com medo, com trauma de futebol. Aí comecei a me dedicar mais ` a dança e ao teatro. Aí eu comecei a ter problema familiar. Eu tinha um embate muito grande com a minha mãe, porque ela queria que eu tivesse um trabalho regular, que chegasse cedo em casa, etc. Aí eu fui trabalhar numa marcenaria, passava o dia inteiro serrando pedaços de móveis. Minha mãe ficou super feliz, e eu infeliz. Fiquei um ano e um mês, e larguei a marcenaria.

.....
 Parte da gravação ficou inaudível e não pode ser transcrita

.....
 P - Como é o trabalho com meninos de rua?

R - A maior dificuldade que eu tenho com os meninos do Leblon é encaminhá-los para o mercado de trabalho. Eles perguntam: quanto é que eu vou ganhar? - I Salário mínimo, hoje seriam R\$ 100,00. - E quanto tempo eu vou ter que esperar para ganhar R\$ 100? - I mês.

-I mês? Mas se eu subir o morro e trazer uns bagulhos p'rá cá eu ganho isso em 2 horas. Como é que você quer que eu trabalhe um mês , 8 a 10 horas por dia, p'rá ganhar isso?

Outra dificuldade grande é com a escola regular. Eles não aceitam de jeito nenhum levar cartão da professora, ficar sentado 4 horas seguidas em silêncio, não poder falar nada nem dar a sua opinião.

P -O que é preciso para trabalhar com eles?

R -V. precisa saber lidar com esses meninos. Outro dia tentaram me assaltar, eu conversei com os meninos, dei um lanche p'ra eles... Agora, se eu tomo atitude de sair correndo, aí eles corriam atrás de mim. Se eles entram no ônibus e você se agarra na sua bolsa, aí eles resolvem te assaltar. Às vezes não estavam nem pensando nisso. Você tem que ter... aí é que entra a questão da sensibilidade. Ser mais amável. Até porque essa população 'tá muito acostumada a levar porrada. Então você chega, conversa, e tal, ele já se surpreende, te chama de sinistro... Estão acostumados a fazer tudo debaixo de porrada - da população, do garçon, da polícia. Então ele já está esperando isso. - e dá motivo p'rá ele te assaltar, te agredir. Agora, quando você sai e conversa com ele, ele acaba sendo seu amigo, entendeu?

P -Seria esta a principal diferença entre o professor e o educador?

R -O professor trabalha muito com programas, com coisas determinadas. Ele chega e já sabe o que vai fazer com o aluno. Ele parte do princípio de que o aluno não sabe nada. Agora, você pega um menino de rua e dá um dinheiro p'ra ele - 10, 20, 30, 40, 50 - ele pode não conhecer números, mas ele sabe quanto tem ali. Aí você diz: como esse menino não sabe contar? Como ele não entende de matemática? A questão da geometria mesmo... tem menino que é expert em pipa, papagaio. E p'ra fazer pipa você precisa ter um saque legal de espaço, de tamanho, de divisão, porque ele faz uma pipa linda, maravilhosa. E você pensa: mas, como? É essa coisa, é preciso estar sempre buscando estratégias.

P -V. acha que esse tipo de trabalho substitui a escola?

R -Não, não pode substituir a escola, mas é um tipo de preparatório p'ra ela. É um trabalho paralelo, mas cujos resultados são parecidos. Nosso sucesso em levar o menino p'ra escola é muito pequeno. O trabalho do educador é buscar táticas, formas de ensinar alguns conhecimentos básicos. O nosso trabalho é uma forma de preparar o menino para a escola regular. A escola não valoriza o conhecimento dos meninos.

E a primeira reação deles é sempre agressiva. É preciso saber conversar, lidar com eles, descobrir os seus pendores artísticos,etc. É pegar isso e lapidar. Então, é pegar primeiramente , tentar primeiro observar o movimento do menino ou do grupo,né. P'ra ver que grupo é esse, o que eu posso falar, tentar algumas coisas naquele grupo. Também não são coisas fechadas - porque o grupo tem que aceitar. São coisas que ele pode aceitar ou não, modificar ou não.

Então, de certa forma, eu que estou como elemento espectador, eu tenho que estar ... trabalhando isso, preparado p'ra isso, né. P'ra que, se de repente a atividade não der certo, já tem outra aqui. Bom, então, por que é que a gente não faz isso?... Agora, quando você chega com a coisa pronta para o menino, ele não vai aceitar. Dança, por exemplo, eles não aceitam. Nem quando é, por exemplo, dançar p'ra ver como é um corpo doidão, etc. Eles dizem: -Ah, tio, dançar? Isso é coisa p'ra mulherzinha.

Então você chega com uma atividade já pronta, não dá certo. Se você quer trabalhar o corpo, v. tem que trabalhar com aquilo que eles já sabem: dar salto muito bem, dar estrela de capoeira etc. Você estar procurando atividades que não sejam óbvias. Amarelinha, pique e tal. Aí v. envolve todo mundo: os bons e os doidões.

Porque tem os 2 grupos. Então, como trabalhar com todos? Comecei com o pique. No momento em que a turma do cheiradaço ia tendo dificuldade, eu ia colocando: -Aí, tá vendo? V. tá usando muita droga, cheirando muita cocaína, e isso tá influenciando no teu organismo. -É mesmo, tio? -É. 'Tá vendo Fulano, como pula bem? É porque ele não cheira. Não tô querendo que v. pare, mas que v. reduza isso. Se v. 'tá acostumado a cheirar 3 latas de cola, cheira 1, 1 e 1/2. E aí poucos v. vai parando. -É mesmo, tio?

No dia seguinte, a metade do grupo dos doidões já não 'tava tão doidão. Aí eu fazia a mesma brincadeira e dizia: tá vendo? Ontem v. não conseguia nem dar 3 passos. Hoje v. 'tá conseguindo dar 5 passos. Porque? -Ah, tio, hoje só cheirei 1 latinha só. (É uma latinha de cerveja que eles botam cola p'ra cheirar.) -Então, beleza! 'Tá vendo só? Se amanhã v. não cheirar nem 1 latinha, com certeza v. vai pular p'ra caramba, melhor ainda. - É mesmo, tio?

Então, é estar pegando as situações que o menino ou o grupo estão passando e bolar certas estratégias que não sejam 1 coisa rigidamente definida. Aí você consegue assim...você não vai conseguir com que o menino pare de cheirar ou de roubar. Mas vai conseguir com que aquele menino possa de repente estar pensando mais sobre o estado emocional dele... e se ele tiver que reduzir o consumo de droga, ele vai reduzir. E foi legal....

P -Seus objetivos são muito pé-no-chão, né? Você não tem ilusões...

R-Não, eu não tenho, porque eu sei que tem meninos que já estão muito comprometidos. Tem menino de 15 anos que já 'tá com 10-12 anos na rua. É... desde bebê na rua. Então, v. vê como é que está o grau de comprometimento desse adolescente. Não vai ser v. que vai achar que vai resolver tudo de 1 dia pro outro...besteira. Até porque v. não está com ele 24 horas por dia. O máximo que v.

passa com ele é de 4-5 horas. E a gente tem a nítida certeza de que as oportunidades da rua, as ofertas da rua, são bem maiores, bem mais fortes que as tuas ofertas. É uma concorrência *mesmo*. V. não pode achar que vai mudar aquele menino. É ilusão. P'ra mim o educador é o elemento facilitador da vida do menino. Ele não vai resolver, mas vai ser o facilitador, de certa forma estar intermediando.

P -E apresentando algumas oportunidades para o menino...

R -Isso. Mas achar que vai resolver, não vai resolver mesmo. Vai amenizando, entendeu, estar contrapondo certas coisas, sendo uma ponte, entendeu? Mas achar que vai resolver, não vai. Porque até hoje se contam nos dedos os meninos com quem eu já trabalhei - não só eu, mas os projetos que 'tão aí, os educadores - v. pode contar nos dedos os poucos meninos que saíram da rua, estão com as famílias, estão trabalhando.

P -Isso é frustrante, né?

R -É, porque tem os outros personagens, os outros fatores, que são muito mais fortes que você. V. tem que estar brigando, todo dia investindo em outras atividades, seduzindo... A rua é um monstro sedutor muito grande - e você não está o tempo todo com o menino. V. vai embora p'ra casa e tudo aquilo que v. falou vai se perder.

P -É só mais 1 coisa naquele dia...

R -Até chegar o outro dia são madrugadas, são dias inteiros. V. tem que reconversar tudo, planejar outra atividade, tudo isso.

P -E esses projetos que pretendem botar o menino em lares substitutos: v. acha que dão resultados melhores?

R -Olha, eu acredito muito nesse lar substituto - eu sempre trabalhei p'ra isso. Esse menino precisa ter um local que ele possa dormir, tomar banho, comer. Não

adianta ficar com ele durante o dia e à noite, na madrugada, esse menino estar longe da gente, entendeu? Automaticamente esse menino vai se perder. Ele precisa ter um local p'ra ficar durante o dia e à noite também. A noite é que é o pior da coisa. É o relato deles: à noite v. tem de ser cão mesmo. É a lei da sobrevivência na noite. Durante o dia tem sol, gente passando. De madrugada ... é v. e a situação ali. Se v. não tiver uma estratégia de sobrevivência, v. dança, v. dança *mesmo*. Então se ele tem um espaço p'ra dormir, com pessoas acompanhando, já vai reduzir o problema.

P -Seria uma espécie de complementação do trabalho de atração?

R -Com certeza. Senão v. perde o menino. É muito cômodo estar com ele durante o dia e de noite ir p'ra casa. Agora a gente tem uma casa de acolhida (Projeto Se Essa Rua), e v. já vê a diferença. V. vê que esse menino já tem um compromisso maior com a vida dele - essa coisa de escola. Até com o corpo dele, essa coisa de tomar banho... O comportamento dele já muda - já não é tão agressivo.

P -Qual é o critério de escolha que vocês usam?

R - Procuramos dar prioridade para os mais antigos, os mais necessitados *mesmo*, que não tinham referência nem de família, nem de parente, sabe... Só que eram poucas vagas, a gente tinha que estar peneirando um pouco esses meninos. Então escolhemos os mais necessitados e os que estavam a fim. Porque alguns foram e não estão mais, não quiseram ficar. Porque lá tem referência de casa, tem regras. Alguns não quiseram ficar, e a gente tem que respeitar.

P -V. acha que tem de respeitar, que não deve forçar de jeito nenhum?

R -Olha, eu sempre acreditei que quando v. chega pro menino e coloca os prós e contras, dá oportunidade dele pensar, v. consegue melhores resultados do

que forçando. Porque ele já vem de um ambiente de forçar - tem que ir p'ra rua, tem que engraxar sapato, tem que trazer dinheiro p'ra mim... Então, quando v. chega e começa a reproduzir isso, que foi o motivo por que ele saiu da casa dele, ele também vai sair de v. - vai embora. Vai p'ra rua, porque na rua quem me obriga sou eu mesmo.

P -Por que na rua não tem regras...

R -Na rua até tem uma regra. Só que são regras que v. não precisa seguir à risca a norma. Se um menino de 16-17 anos chega numa barraquinha de cachorro-quente, ele não vai urinar. Ele sabe que não pode, mas isso não impede que ele faça. Agora, já em casa, tem regras...

P -E você tem que corrigir...

R -Tem certas coisas que a rua propicia p'ra essa clientela que é muito forte - é a nossa inimiga. No dia-a-dia estamos procurando estratégias bem mais sedutoras p'ra que esse menino não vá p'ra rua. É complicado...

Tem certas coisas no meu trabalho qu'eu tenho bem claras: eu não vou dar solução, não vou mudar o tipo de vida do menino - não posso e não tenho competência bastante. É muito de estar fazendo um papel de intermediário mesmo, de estar ajudando ele a se desenvolver, de fazer ele estar pensando. Até porque uma das falhas muito grandes que se tem feito com esse menino é não criar um espaço, não dar tempo p'ra ele pensar, entendeu? Estar sempre subjulgando essa clientela como uma clientela animalesca, burra, entende, agressiva...

Não é nada disso. Esse menino pensa, tem cultura, sim. Então, quando v. deixa esse espaço p'ra de repente esse menino estar pensando, refletindo, né... Tanto que esse menino, essa clientela, é muito sujeita a soluções imediatistas - até porque, na rua, tá pintando sujeira ali, tem que sair correndo; roubou um

negócio aqui, tem que sair voando. Então, o resultado é muito imediatista. Aí já vai p'ra você com esse pensamento. Aí v.: pára, pensa...P'ra conseguir isso é preciso isto, isto e mais isto. Ele até vai espernear, tá, mas ele vai pensar. Ele vai 'ta sempre te cobrando: e aí, já saiu tal coisa? V. ajudou esse menino a pensar, não é?

ANEXO 3

Entrevista com LMN2 em 14 de fevereiro de 1996

P- Como você começou a se interessar pelo problema dos meninos?

R- Bem, eu sou assistente social. Fiz Serviço Social, me formei em 94...em 84. É, a 1a. vez que eu trabalhei diretamente com criança foi com meninos que moravam em duas favelas em Campos. Qu'eu comecei a trabalhar com Serviço Social em Campos., numa favela de Campos. Então, era uma instituição que acolhia meninos das 7 da manhã até as 5 da tarde, com atividades diversas, divididas por idade. E cada pessoas ficava...cada uma , que eles chamavam educador de monitor, né, ficava com um grupo de crianças daquela idade, não importava o número, se dividia pela faixa etária. Meu grupo era de 12-14 até18. Que no máximo eles ainda tinham meninos até 18 anos, nunca fizeram nenhuma questão de tirá-los, então eles ficavam. Mas era um processo muito ruim, porque os meninos iam, tinha uma alimentação. Essa alimentação era conseguida com muito custo, porque era um projeto que tinha sido iniciado pela FUNABEM, só que era gerenciado pelo Município. E às vezes não tinha os recursos necessários p'ra fazer as atividades, então tinha muito material didático mas não tinha alimentação. Tinha material didático mas não tinha uma pessoa que orientasse bem. Então, quer dizer, até no meu caso. Eu, por exemplo, nunca tinha trabalhado com material didático com crianças, e a gente tinha que se virar.Então, o meu grupo ficou mais ou menos entre, dos 12 , ficou 14-18 anos, e tinha muitas atividades que eram compatíveis com a faixa etária e outras não.

Então, por exemplo, a gente tinha um dia na semana que a gente trabalhava pintura, porque tinha alguns meninos que já tinham passado por essa experiência e eles adoravam. Então, a gente tinha muitas telas, que eles pintavam, e de tempo em tempo a gente fazia uma...uma...atividade p'ra mostrar o trabalho que eles tinham. E aí a gente começou a tirar os meninos de lá.

Por que por acaso era um grupo de monitoras, a maioria pertencente a essa escola de

Serviço Social. Porque era um trabalho que pagava, a gente estudava à noite, então podia ficar um bom tempo lá. Não era um estágio, não tinha nenhum reconhecimento legal pela universidade. E a maioria das pessoas eram dessa universidade. Então a gente podia se juntar e combinar tarefas, atividades, tal. E depois a gente conseguiu agregar o coordenador, que era muito distante, e aí fizemos um bom trabalho.

Só que a gente fez o contrário. Como eram 2 favelas, a gente tirava os meninos dessa instituição e aí fazia excursão na favela, levava para o campo de futebol, que tinha um comunitário mais adiante. Visitava a Rede Ferroviária, porque lá a linha do trem... as 2 favelas nasceram beirando a linha do trem. A gente fazia uma certa excursão com os meninos por lá. Um pouco tirando eles da instituição e trazendo um pouco p'ra comunidade e vice-versa. Então fazia muita atividade com os pais. Conseguimos que... não havia uma faculdade de educação física, mas tinha professor de ed. física. Então, uma vez ou outra um ia lá, e dava aula de vôlei, de futebol, e isso ajudava p'ra caramba.

P -Eles eram todos oriundos dessas favelas?

R -Sim, e é muito interessante porque Campos é uma cidade que tem uma elite forte, poderosa, mas também tem uma...uma população pobre muito grande. E

uma população pobre que, por exemplo, das favelas qu'eu já tinha visto aqui no Rio , não chegava aos pés de lá. Porque era casa de chão batido, você tomava água em caneca, numa latinha de leite moça, entendeu?... Então, você não tinha estrutura. Era uma favela muito pobre que nasceu na linha do trem, do lado do cemitério. Então, realmente era... Até o tráfico era uma organização diferente, de tão precário que era o lugar.

E, mas ao mesmo tempo, era uma população assim muito... desorientada. Porque a maioria das mulheres trabalhava no corte da cana, só saiam do corte quando se machucavam, né. Os machucados eram as coisas mais ruins possíveis, porque cortava a perna, a mão, o dedo, e às vezes feria. Ficava aquela ferida enorme que nunca sarava. Então, assim, é gente muito doente, né. Não era uma... não era uma população pobre que conseguia se virar. Era uma população pobre que cada vez ia ficando com mais dificuldade. Tinha muito pouca organização na favela, né, não tinha associação, não tinha nada disso. Então, era assim...bastante difícil. Mas foi um trabalho muito bom.

Depois disso, eu só vim mexer com coisa de criança de quando eu...retornei. Eu vim p'ro Rio. Aí eu fiz um estágio na Rocinha com a Da. Elisa que era... ela tinha um Centro Comunitário na Rocinha. Ela fazia alfabetização . Agente trabalhou com ela um tempo, era um grupo de 3 estagiárias . -- Ela era muito famosa... -- Na época ela era uma pessoa que, eu diria assim, era uma revolucionária. Porque ela tinha método de alfabetização muito interessante, mas, por outro lado,também já estava muito burocratizada, né, já 'tava muito institucionalizada. Às vezes a gente via ela confundir a relação de alfabetização com a relação de liderança que ela já tinha. Mas mesmo assim era uma experiência muito interessante, muito interessante. Por que ela era uma pessoa que peitava qualquer situação e ela de

fato construiu o Centro. Ela conseguia, se ela conversasse com você, você se comprometia a fazer alguma coisa.

A Rocinha é interessante... metade da população é negra, outra metade é nordestina, e a outra metade é de estrangeiro. Por que todo mundo quer fazer alguma coisa na Rocinha. Então você tinha assim... qualquer pessoa que estivesse lá a Da. Elisa conseguia convencer que tinha que ajudar no trabalho. Só que a gente não trabalhava diretamente com as crianças, a gente só assessorava ela e o grupo, que era um tipo assim de monitores.

P -Quem financiava esse projeto?

R -Olha, qu'eu me lembre assim, na época existia uma instituição nacional que trabalhava com alfabetização, tipo o antigo Mobral. Não me lembro o nome. E tinha a Unicef... a Unicef colaborava...e a maioria das outras instituições eram Funabem, a Prefeitura do Rio... ela não tinha muitos recursos estrangeiros, não. A maioria vinha daqui mesmo.

P -E ela fazia tudo...

R -Fazia tudo... Era uma figura muito polêmica, mas ao mesmo tempo muito interessante. O nível de envolvimento que ela tinha com a comunidade, com a proposta dela. Ela era muito objetiva com essa questão da alfabetização. De fato, p'ra quem não tinha uma formação tão grande ela conseguiu alfabetizar as crianças mesmo. A gente via as crianças alfabetizadas. E o que a gente conseguiu com ela era uma pouco trabalhar as mulheres dessa comunidade. Não deixar elas tão fora dessa realidade. Foi muito interessante.

Só que lá a gente não trabalhava direto com crianças. Eu só vim a trabalhar com crianças de morro em 86 com uma proposta. Por que aqui tinha um Núcleo de Ação Social, e a Rocinha, a gente trabalhava na Rocinha. E o núcleo de ação

comunitária tinha um projeto p'ra trabalhar com os meninos que saíam da favela. O que eles queriam era ver por que os meninos não iam pro curso de ..de profissionalização que eles tinham. Por que não ficava na aula de costura, não ficava no Centro Comunitário. E isso incomodava muito eles. E eles fizeram essa primeira proposta que era tentar ver o que acontecia com os meninos quando eles saíam de lá. Junto com isso, era a mesma coisa em São Gonçalo. Porque era um grupo de... de... pessoas que trabalhavam na comunidade, então eles queriam saber o que acontecia também em São Gonçalo a nível comunitário. E aí o que aconteceu foi que, na verdade, por motivos diversos, esse projeto não foi até o fim. Eu trabalhei a minha vida inteira com isso.

P -V. se filiou a algum partido político, a alguma instituição religiosa, como é que v. chegou a trabalhar com meninos de rua?

R -Olha, eu cheguei p'ra trabalhar aqui. com uma assistente social que trabalhava aqui. Foi em 91.Nós dividimos Aí ela me convidou para trabalhar aqui. Nessa época eu estava fazendo prova p'ro Instituto do Câncer, p'ra trabalhar na Pediatria. Mas aí eu desanimei...ganhava muito pouco, era uma realidade muito dura, muito dura. E a minha decisão, eu tomei a decisão de não trabalhar lá vendo uma criança brincando de esconder atrás da porta.

Ela tinha câncer na cabeça, não sei em que parte da cabeça, e ela só tinha uma parte do rosto. O resto era uma massa disforme. Então, ela tinha que botar o rosto todo quase p'ra fora da porta p'ra olhar a pessoa que estava brincando com ela. Aí eu resolvi que isso era muito duro e vim p'ra cá.

P -Como v. vê o menino de rua em relação aos outros meninos da mesma idade? Tem muita diferença entre eles?

R -Entre eles e os meninos de classe média sim, tem muita diferença. Mas com os meninos pobres nenhuma, é a mesma coisa. Eles se vestem igual, pensam igual, agem igual. Não há diferença entre menino de comunidade pobre e o menino de rua. Mas as pessoas da comunidade não percebem isso -- elas não percebem que aqueles meninos são seus sobrinhos, seus primos, seus vizinhos. Ele não é reconhecido como sendo daquela comunidade. Ele vem de outro lugar. Enfim... Aí eu pergunto p'ra elas: mas como v. sabe que ele é de rua?

Não é uma coisa isolada Pela roupa, pelo sapato. se está sem camisa, de pé no chão, pelo próprio asseio corporal. Uns são mais avacalhados que os outros. Não tem muita saída. Para conseguir atendimento médico, é um caso sério. No posto, os médicos atendem sem problema, eles tratam os meninos super bem. Mas o porteiro às vezes cria caso e não deixa entrar.

P -Quais as principais dificuldades que o educador encontra nesse trabalho?

R -A principal dificuldade que o educador encontra é a violência. Ele é tratado igual ao menino de rua. O estigma que o menino carrega passa p'ra ele e ele passa a ser vítima dessa mesma violência. Ele é tratado com desprezo por todo mundo, a começar pela polícia. Quando ele sai para atender um menino que está sendo preso, o PM já vai dizendo: Ih, não adianta nem a senhora fazer queixa. Não vai dar em nada, a sra. vai ver só., vem essa aí e pronto! Tem aqueles meninos que trabalham na rua e até evitam ficar junto com os meninos que vivem na rua. Mas, para a população, eles são percebidos da mesma forma, não tem diferença de tratamento de um para o outro.

A outra grande dificuldade é vencer o senso comum, fazer com que as pessoas vejam aquele menino como um trabalhador como outro qualquer. Então,

você entra num ônibus com os meninos, todo mundo já começa a olhar assim, ficar inquieto. E o menino sente isso.

P -E a escola, você consegue que os meninos frequentem?

R -Pouquíssimos. A gente ainda tenta se o menino tem até 12 anos. Depois, nem pensar. Os maiores a gente encaminha para escolas noturnas. Mas poucos, pouquíssimos mesmo, ficaram. Eles já têm uma sabedoria de vida -- já não se ajustam à situação de sala de aula. Teve uma época que eu arranjei uma médica pediatra p'ra ir no meu grupo de meninas, dar aula p'ra elas de como cuidar dos filhos. Elas contestavam -- diziam que ela não tinha filhos, não podia saber, nunca tinha passado uma noite em claro com filho. -É quase da minha idade! E por aí vai...

P -E o problema de drogas, como é?

R -É um problema sério. Os meninos compram cola [de sapateiro] nas lojas sem problema nenhum, na hora que eles querem. Aí fica difícil trabalhar com isso.

P -E a relação com a polícia, como é?

R- É uma relação conflituosa. O menino já passou por várias situações, e ele usa essas situações [a seu favor]. Teve um garoto que estava num programa de atendimento. Ele é irmão de uma das meninas do meu grupo. Aí ele resolveu cometer um assalto com 19 anos. Assaltou e ficou lá sentado. Resultado: foi preso e pegou 5 anos. Ele era atendido desde os 12 anos. Até os 19, são 7 anos de trabalho. Jogados fora. Não tem jeito, 5 anos de cadeia é muito tempo.

A mãe veio nos procurar. Ela jura que o filho não fez nada. Mas elas sempre dizem isso. Teve um garoto que estuprou uma menina, de rua também. Aí fizeram queixa dele, ele foi preso. A mãe negou tudo, disse que foi a menina que seduziu ele. Quer dizer, mãe é mãe. Elas sempre defendem os filhos, mesmo quando eles estão errados.

P -Como você vê a questão dos meninos de rua hoje?

R -Olha, eu tenho uma percepção confusa da questão. ...*(esta parte da gravação ficou inaudível)*... Hoje em dia eu tenho uma visão menos romântica da coisa. Eu já achei que os meninos poderiam se organizar e lutar pelos seus direitos, essa coisa. Hoje eu vejo diferente. Eu acredito nas pequenas coisas, nos pequenos resultados. No trabalho comunitário com pequenos grupos. É organizar a produção de alguma coisa para aquela comunidade mesmo consumir. Nada de pensar em produzir para o mercado, isso está fora de cogitação. E conseguir, por exemplo, baixar a mortalidade infantil num grupo de meninas. Eu trabalho com um grupo de 15 meninas. Teve um ano que nasceram 5 crianças e morreram 3. De desidratação, de pneumonia, de falta de cuidado, isso antes de completar um mês. O ano passado eu consegui nesse grupo que não morresse nenhuma criança. Isso já é muito. Tinha uma menina que já tinha perdido 2 crianças. Ela é toda descuidada-- as meninas chamam ela de camburão. Nós conseguimos que o bebê dela não morresse. Quando completou 3 meses a gente fez festa, com bolo e tudo. Foi a 1a. vez que um bebê dela sobreviveu tanto tempo. E continua vivo.

Tem uma que está sempre empregada -- ela é doméstica. Mas quando ela fica desempregada, ela fica na rua. Mas é raro, ela está sempre empregada e volta e meia consegue emprego para as outras. Mas é muito difícil, porque elas não têm qualificação nenhuma. Elas só sabem cuidar de casa, mas tem muitas que se recusam a trabalhar de doméstica.

P -Elas não têm casa?

R -Elas até têm casa, mas em casa tem todo tipo de problema, não só financeiro, como também emocional, familiar, tudo...

E tem a coisa da documentação. Eu trabalhei com um grupo de famílias que morava em baixo do viaduto. As pessoas passavam e diziam: esse bando de mulher à toa, por que não vai encarar um tanque de lavar roupa? Pra todo mundo que falava isso eu oferecia uma delas p'ra trabalhar, mas nenhuma aceitava. Queriam referência, carteira assinada e tal. Acontece que nenhuma delas tinha isso. Muitas vinham de famílias sem nenhuma cultura de trabalho. Quer dizer, eram filhas e netas de lavradores que nunca tiveram carteira assinada por gerações. Então, você vê, fica muito difícil conseguir trabalho.

P -As pessoas também não sabem flexibilizar essa relação de trabalho...

R -Não, elas são muito exigentes. Exigem documentos, roupa legal, horário rígido. Até porque elas também são cobradas nos seus trabalhos com base nisso.

P -E quando elas não conseguem trabalho?

R -Quando elas não têm dinheiro, elas fazem qualquer coisa: roubam, assaltam...Elas roubam de loja - roupa, perfumaria, comida. Roubam muito mesmo. Agora a gente está lutando p'ra conseguir uma atividade lucrativa para o grupo.

P -E como você vê os resultado do seu trabalho?

R -Eu vejo assim, você quer ver, eu vejo assim. Hoje, se eu conseguir um pequeno progresso, p'ra mim já é muito, entendeu? Eu não vou tentar mais porque não vai dar. Tem que ir até onde dá.

Nós tentamos ensinar o grupo a fazer salgado. Começou tudo muito bem. Elas tinham de dividir as tarefas. Tinha uma que cozinhava muito bem. Mas todas tinham que ter uma tarefa. Então uma fazia a massa, outra recheava, outra fritava. Quem não tinham jeito p'ra cozinhar ia vender. Tinha uma que não sabia fazer nada, não gostava. Então ela ficava com as crianças enquanto as outras saiam para trabalhar.

P -Era p'ra vender lá mesmo?

R -Ah, sem dúvida. Nada de projetos grandiosos, entende? A coisa é muito pé-no-chão. Nem pensar em produzir p'ra fora por que não dá. Mas elas definiram algo a partir dessa atividade, e isso já foi um progresso muito grande. Elas conseguiram fazer algo e ficou super gostoso. Só que produto final ficou grosseiro. Nós não conseguimos uma apresentação boa p'ra vender. Aí a gente decidiu que precisava da ajuda de alguém que entendesse de cozinha. Eu não entendo nada, não podia ajudar. Eu tentei arranjar uma pessoa p'ra ensinar a elas, mas não consegui. Então nós desistimos -- mas foi muito interessante, todo mundo se mobilizou em torno disso.

P -Teve alguma outra experiência que te marcou?

R -Tem muitas. Teve uma vez um menino que assaltou um gringo. Ficou cheio da nota, de dólares. Escolheu alguns do grupo -- eles sempre escolhem alguns -- e comprou de tudo p'ra eles no shopping: calça, camisa, tênis, tudo de etiqueta. Foi na casa da mãe cheio de presentes --comprou panela, roupa, um monte de coisas. Comprou uma bike p'ra não sei quem. Enfim, gastou até torrar todo o dinheiro, que era um absurdo.

P -Dava p'ra comprar uma casa? Ela não pensou nisso?

R -Dava de sobra, era muito dinheiro. Mas eles não guardam dinheiro, nem pensam no futuro. Eles vivem só aquele momento. Foi visitar uma menina que tinha um filho com ele e encheu de presentes ela e o menino. Eles vivem a situação do momento até ela acabar, sem pensar no depois. Quando o dinheiro acabou, pronto, ele voltou p'ra rua. Numa boa.

ANEXO 4

Entrevista com **CHN** em 7/3/96

P -Como é o seu trabalho com meninos de rua?

R -A minha visão desse processo é 1 visão de 1 advogado militante, ligado à área de defesa da criança e do adolescente. Educador, sim, a gente é de algumas forma indireta, por conta dessa realidade. Ou seja, desse trato, que de qualquer forma a gente tem de lançar mão dos elementos pedagógicos como uma forma de defesa de direitos também, né. A minha formação basicamente é 1 formação jurídica e social, na área de direitos humanos infanto-juvenis.

P -V. sempre trabalhou com isso, ou teve alguma outra experiência de trabalho?

R -Olha, é.. meu ponto de partida, da minha militância política, foi na área de direitos humanos. Eu quando era estagiário, estudante de Direito do 3o. período, eu estagiei em vários locais. Desses locais, por excelência, eram locais ligados à área de direito social. Eu estagiei no extinto Presídio de Ilha Grande, que foi demolido, estagiei no Banco da Providência, estagiei na Pastoral Penal, estagiei em Defensoria Pública, em Sindicato... Então, e... nos últimos 6 anos, em 1990, assim qu'eu me formei, eu fui convidado p'ra trabalhar no Centro de Defesa ligado à criança e ao adolescente.

De lá p'ra cá eu venho me dedicando a essa área, né... a área da criança e do adolescente e a experiência que a gente tem é no sentido de que , como a minha formação é jurídica, a minha base de atuação é o Centro de Defesa. Que, efetivamente, ao longo desses anos, estabeleceu relações com entidades de assistência que faziam trabalho na rua e encaminhavam esses casos p'ra gente

estar trabalhando juridicamente. O aspecto social e jurídico dessa realidade, da criança e do adolescente. Então... nessa área, especificamente, eu tô há cerca de 6 anos.

P -O projeto Legal já existia nessa época?

R -Não. Eu comecei no Centro de Defesa da São Martinho em 1990 e lá eu fiquei até 1993. Fui convidado pelo IBISS p'ra formar o Centro de Defesa do IBISS que é o Projeto Legal. Tem 3 anos. Esse é o 3o. ano.

P -Como v. vê a questão do menino de rua?

R -Tem vários aspectos aí, né? O 1o. aspecto é o aspecto estrutural, e eu acho que isso todo mundo já martelou e sabe que isso é 1 processo de causa-consequência, por conta da desigualdade que a gente tem, da estrutura das políticas sociais que nós temos, da falta de investimento em alguns setores estratégicos como a própria educação, a saúde, a família. Então, são as bases estruturais. Fora essas bases estruturais, se encontra uma realidade que é crescente no sentido da violação dos direitos humanos dessas crianças,né. Eu posso pegar como exemplo: hoje o município do RJ, aqui o Centro da cidade, que a gente tem 1 contato mais direto. Hoje ele consegue refletir bem essa falta de políticas para essa área. Porque nós temos 1 contingente muito grande... o contingente já é grande de jovens, isto é, acima de 18 anos, com 18 anos, todos meninos de rua.

Meninos que ,efetivamente, ou seja, nos últimos 4 anos, vamos dizer assim. Há 4 anos atrás eles tinham 14 anos. Hoje eles têm 18 anos. E a situação não mudou - aquela coisa da formação bio-psico-social humana, psicológica, o processo está institucionalizado na rua. E hoje são meninos de rua com 18 anos. E esse é o verdadeiro ponto de estrangulamento p'ra essa chamada população marginalizada.

Porque? Porque as entidades, a meu ver, elas não acompanharam esse processo , esse crescimento vamos dizer etário, porém não sócio-humano. Não acompanharam porque hoje não oferecem concretamente um atendimento p'ra essa população. Eu falo isso por que há mais ou menos 3 anos atrás, quando eu saí da São Martinho, quando eu fui convidado pelo IBISS p'ra formar o Centro de defesa, eu aceitei pelo único e exclusivo motivo que foi o fato de trabalhar com essa população. Ou seja, de pegar essa faixa etária, que a meu ver era um ponto de abandono. Não só por parte dos poderes públicos, como também por parte da própria sociedade. E mais ainda, por parte da sociedade civil organizada, que concretamente não conseguia estabelecer uma política p'ra atender a essa população. Que cresceu e que cresce... cresce não só na quantidade como na idade também, né. E efetivamente não se tem uma política.

Então, nos últimos 4 anos se pode dizer que essa violação intitucional aumentou , porque o conceito de marginalidade, ele foi cada vez mais se ampliando p'ra essa população. Então, a gente tem uma proporcionalidade hoje de crianças que vão p'ra rua e temos a .. o chamado ponto neutro ... ou seja, desses que completaram 18 anos de idade e que estão no.. jogados à sorte da rua, mesmo. Porque não existe um projeto hoje que atenda essa população.

P -E sem perspectiva nenhuma, né?

R -A meu ver, muito difícil. Porque a gente pega a Prefeitura do Município hoje, ela tem uma política prioritária para a criança de 0 a 7 anos. Pré-escolar, e tal. Temos o Estado, que diz respeito as suas responsabilidade pros adolescentes em situação especial, que tem um programa chamado Legalis, que não apresenta efetivamente nada a não ser os chamados presídios mirins para essa população. Então, aquilo que foi 1 conquista em 1990, através do Estatuto, hoje a gente tem 1

problema sério, que é o problema da implementação desses direitos. É que não se consegue fazer valer na realidade por conta da falta de vontade dos poderes públicos, e eficiência de algumas instituições. E aí eu incluo até o próprio IBISS, o projeto legal, dentro desse processo.

P -Eu encontro até advogados falando mal do estatuto, sem nunca terem lido...

R -A meu ver, o processo é cultural, ou seja, olhando a sociedade como um todo, o processo é cultural. Porque existe um estigma muito grande e muito forte, um caldo de cultura muito grande, em cima dessa questão do adolescente que comete ato infracional. (Que é uma minoria). Pega-se esse ponto central e generaliza-se como 1 todo acerca da questão, ou seja, dos direitos da criança e do adolescente. Que é o direito do seu filho que estuda em colégio particular, que é o direito do meu sobrinho que estuda em colégio particular, que é o direito da criança ser acompanhada no hospital pelo seu responsável, que é o direito da criança de ser ouvida e respeitada como cidadão. Pega-se isso e se faz uma generalização precipitada

P -Quer dizer, se pensa só no menor infrator, nos direitos que ele passa a ter...

R -É o estigma, é o estigma... Quando na verdade a gente sabe que inclusive esse adolescente que comete ato infracional, ele hoje estásob uma legislação que o leva às raias da justiça, que o leva a um processo - por um lado, um processo social, que leva a uma aplicação de uma medida sócio-educativa.. Ele pode ser advertido e até ser internado durante 3 anos, de acordo com a gravidade do seu ato infracional. Isso efetivamente acontece. Eles dizem assim...Ah, a justiça não acontece....A justiça não acontece em nosso país pros adolescentes e pros adultos,né. Como existem os adultos infratores, existem os não infratores. Como existem os adolescentes infratores, existem os não infratores..

P -Mas a própria polícia tem uma atitude dúbia, né.Quando v. vai apresentar queixa, por exemplo, v. foi assaltado por 1 menor.Eles dizem...Ah, eu não vou nem prender, nem.fazer o registro... porque não adianta nada. Eu vou prender esse garoto e ele amanhã já está solto.

R -E a falsa idéia daquilo que nós chamamos da relação entre a impunidade e a imputabilidade. Ou seja, o adolescente, ele é inimputável,não se aplica uma pena, uma sanção penal a ele. Se aplica uma medida sócio-educativa.Mas isso não quer dizer que essa medida sócio-educativa, ela não tenha o sentido de ...tentar estabelecer uma reflexão com o adolescente...limitando os seus direitos...acompanhando esse adolescente mais próximo...Quer dizer, é a falsa idéia da inimputabilidade e da impunidade. Uma coisa é ele ser inimputável - não responder a ação penal..Não quer dizer que ele vai ficar impune. Porque ele efetivamente se for levado a 1 Juizado, ele vai encontrar 1 Dr. Geraldo Prado na 2a. Vara que lhe aplicará uma medida sócio-educativa...que,a nosso ver , hoje não consegue atender nem a essa expectativa sócio-educativa. Porque não existe uma estrutura hoje no Estado.

P -A partir do Estatuto, V. não pode mais manter esses meninos internos. Mas o que foi feito disso? O que foi feito desses meninos que eram internos e que não tinham cometido nenhum crime?

R -É, porque antes havia aquela compreensão da criança em situação irregular.Essa situação irregular significava... você ter fugido de casa... menino.. aí v. pega e colocava em Quintino. Era 1 grande galpão. O Estatuto mudou isso,quebrou essa cultura, mas não conseguiu trabalhar o processo de socialização de muitos. Então, o que que acontece? Hoje o adolescente que comete ato infracional e está em situação especial, ele vai responder a esse procedimento

judicial e vai ser levado, vamos dizer assim, prum João Luiz Alves. Prum CREAM. Que não oferece nenhuma estrutura, nenhum, absolutamente nada no que diz respeito àquela medida sócio-educativa, né. Porque hoje a questão não é a lei. A lei, hoje, ela reflete uma necessidade nossa. A gente tem hoje que, como toda lei, precisa de uma política de implementação. E falta isso..

P -E já estão falando em mudar a lei...se fala que o ECA não é realista, ele...

R -O Estatuto, ele é realista, quem não é realista são os senhores que deveriam propor uma política de implementação e que assim não fazem. Esse não são realistas. Efetivamente, não são. Não têm conhecimento da legislação e não são realistas. Quando eu digo que desconhecem, desconhecem essa, desconhecem a legislação de execução penal, desconhecem todas. Porque a gente pode falar daquilo que a gente sabe. Eu não vou falar sobre a Lei de Marcas e Patentes porque eu não tenho conhecimento sobre essa área. Não é a minha especialidade, então eu prefiro me reservar o direito de não comentar, deixar para quem o sabe.

P -Como foi esse processo de criação do Estatuto, quais os grupos que estavam por trás disso? Você acompanhou mais ou menos?

R -Basicamente, é...foi uma composição... quer dizer, veio na onda do processo de democratização do Brasil. Redemocratização do Brasil. Em 1988 instalou-se esse processo de efetivação dum direito novo pra criança e pro adolescente. A partir do que? A partir do Art. 227. Então, foi uma mobilização muito forte da própria Igreja Católica, foi uma mobilização muito forte de entidades e pessoas de expressão nacional como juristas, como pessoas da área de assistência, pessoas da área de Pedagogia, pessoas da área de Direito... que ...

Engraçado, o espírito do Estatuto, ele foi além daquela concepção positivista de que a lei é preparada pelos juristas, pelos senhores da lei. Não. O Estatuto, ele

conseguiu conjugar vários esforços e várias concepções, ora profissionais, ora ideológicas, numa tentativa de tentar mudar aquele direito que estava instaurado, que era o chamado Código de Menores. Então, foi assim uma convergência de todas as forças da sociedade civil e alguma boa vontade do governo também, em atender algumas necessidades (...) atender alguns movimentos políticos internos, principalmente da Igreja, e alguns externos, como a própria convenção internacional dos direitos da criança e do adolescente.

P -Eu sinto muito forte assim a presença da Igreja. Quase todas as pessoas com quem eu tenho conversado tem ou tiveram alguma ligação , em alguma época, com a Igreja Católica.V. também começou a sua militância na Igreja?.

R -Eu tive compromisso político-profissional com a Igreja, mas não tive compromisso religioso, né. No meu 3o. período, com 18 anos de idade, eu estagiei na Pastoral Penal, ligada à Igreja Católica, aquela coisa dos cárceres, dos presos que sofriam violação dos direitos humanos . Isso quer dizer que eu nunca assisti uma missa, né, que foi rezada pelo Pe. Bruno. Eu não ia à Igreja Católica aos domingos. O que eu fazia ali era um trabalho profissional e um trabalho político, né, de identificar uma base que realmente pudesse ter um retorno p'ra sociedade.

P -Se você não tinha uma ligação religiosa, ligação política com algum partido, você tinha ou tem?

R -Ligação...eu tenho afinidades. Afinidades ideológicas. Organicamente, não. Eu tenho afinidade com o Partido dos Trabalhadores mas não tenho militância orgânica. Eu não voto em assembleia, eu não voto em plenária, eu não faço parte de nenhum núcleo. Nem quer dizer que eu nunca vou fazer parte, mas que p'ra mim não é...não é...Oh, meu Deus...

P -Prioridade?

R -É, prioridade, hoje p'ra mim prioridade é dar minha aula e coordenar o Centro de Defesa, tocar o projeto político, do qual eu coordeno. Então, já é pano p'ra manga... já é pano p'ra manga.

P -Hoje você vê alguma solução para o problema dos meninos de rua, alguma coisa no horizonte a médio ou longo prazos?

R -P'ra mim eu acho que são 3 pontos estratégicos,né. Na verdade, são 4.O 1o. já foi dado, que era a questão da normalização do direito.O 2o, o processo de mudança a nível cultural.Issso já é mais a longo prazo. Isso tem que entrar no processo de ruptura com..com coisas que...são questões profundas na história do Brasil.Como, por exemplo, a 3a. questão, que é o poder público.Nós construímos, em 495 anos, a política social é...irradiada com base, voltada para o interesse do poder público. Então hoje os chamados Conselhos de Direito, que têm que irradiar a política social p'ra criança e o adolescente, hoje eles são verdadeiros escravos do poder público. Por que não adianta nada esses conselhos serem compostos pela sociedade civil e o governo lá ...deliberar uma política, uma diretriz , e o governo não implementar. Por que a estrutura quem tem é o governo, não é a sociedade civil. Então esse é o 3o ponto, e o 4o. ponto é a própria qualificação dessa intervenção da sociedade civil. Acho que isso também faz parte do processo de cultura, faz parte da relação que se tem com o Estado. Mas, isso é 1 autocrítica que a gente faz,né. Inclusive, quando eu falo sociedade civil, eu falo assim: não, que as organizações têm responsabilidade no município hoje, com esses adolescentes que hoje têm 18 anos. Eu falo que eu tenho essa responsabilidade. Eu não tô fazendo processo de... santificação e me excluindo. Acho que eu, enquanto coordenador de um centro de defesa, assim...sou totalmente responsável por essa realidade hoje no

centro da cidade. Meninos com 18 anos perambulando, puxando bolsa, sendo condenados a 5 anos por roubarem 5 reais.

P -E o diretor do Econômico, do Nacional, que roubaram bilhões...

R -É, isso é cultural. A questão é cultural. A questão é cultural e aí eu acho que, eu vejo saída, sim. Se a gente conseguir, se a gente tiver, se a sociedade tiver disponibilidade, né, ou seja, não precisa nem querer mudar agora. Mas se tiver disponibilidade p'ra ouvir o que essa área hoje propõe acerca do estatuto, se...se o Estado tiver disponibilidade de querer se relacionar com a sociedade civil, se a sociedade civil tiver disponibilidade de se qualificar p'ra trabalhar essa relação de enfrentamento...Ou seja: identificar os chamados inimigos estruturais, identificar os chamados inimigos locais, eu acho que isso pode mudar. Pode mudar, não é tão impossível assim não.

P -Eu fico muito preocupada, por que eu vejo assim, em conversas informais, atitudes tão preconceituosas de pessoas de nível superior, não é analfabeto, não. Eu escuto funcionários da polícia, não policiais, funcionários graduados dizer que não tem jeito; que só matando...

R -Ah, eu fiz um trabalho em sala de aula com meus alunos na semana passada, aquele menino R., não sei se v. lembra aquele R. de Campos que matou a menina com 1 tiro no peito, que matou a namorada. Foi linchado... Eu fiz 1 trabalho em sala de aula. Eu dou aula de Direito Penal. Eu fiz 1 trabalho em sala de aula e as pessoas acharam que ele deveria ser linchado. De fato, ele deveria ser linchado, ou seja, que não vai ser processado, que a Justiça... Que é melhor a justiça pelas próprias mãos do que a do Estado, que não faz nada. O absurdo é isso, são estudantes de Direito. Serão futuros advogados... promotores... magistrados...

Efetivamente, estarão no domínio da sociedade. Isso então é cultural, é muito cultural. É cultural.

P -Você acredita que o trabalho que vocês fazem aqui tem alguma repercussão,pode alterar essa mentalidade?

R -Eu acho que sim. Eu já trabalhei mais até...eu já trabalhei mais na questão do enfrentamento das questões estruturais de natureza sócio-econômica. Então, a gente tinha 1 trabalho muito fincado nessa história. Hoje, hoje me... eu acho que p'ra atender essa realidade,esse diagnóstico, que nós tamos fazendo, acho que a questão cultural, ela é primordial. Ela é prioritária. então, a gente procura fazer das nossas ações 1 processo de reflexão crítica na sociedade. P'ra isso temos até algumas categorias profissionais dentro do centro de defesa. Temos uma própria jornalista, p'ra publicizar. E eu acho que tem uma repercussão , tem uma repercussão. E aí, qual é o raio dessa repercussão? Isso é muito subjetivo, muito subjetivo.

P - Mas existe um trabalho nesse sentido...

R -Existe. Eu consegui absolver 1 menina que foi roubada...Roubou 5 reais e foi condenada a 5 anos. A gente reduziu p'ra tentativa de furto com 1 ano em liberdade ela saiu. Um outro foi acusado por tentativa de homicídio num flagrante forjado por policiais. A gente desmontou. Se isso muda (...) Se a gente consegue mudar alguns casos. (...) São casos que efetivamente demonstram os caminhos que levam a Roma,né.É possível, é possível, Mas eu acho que o processo é cultural. Alguns trabalhos nossos a nível de reflexão sobre o próprio estatuto...a gente tem 1 trabalho dentro da área de educação que é chamado...é, Cidadania nas Escolas, que faz módulos de capacitação aos professores da rede pública municipal quanto à questão do estatuto.

Então, qual é a nossa perspectiva? É alcançar a criança. Mas p'ra isso, taticamente, a gente localiza quem? O professor. Porque, se a gente tiver 1 professor consciente do estatuto, ele naturalmente será 1 agente multiplicador na prática desse direito. Então, é 1 trabalho de reflexão crítica que mexe com esse processo cultural. É, mexe com o processo cultural.

P -Vocês têm algum projeto de trabalho mais ofensivo na mídia, ou não?

R -Nós temos no Centro de Defesa 1 jornalista e 2 estagiários de comunicação que concretamente têm a responsabilidade de publicizar violação de direitos humanos, de publicizar processos de enfrentamento político-ideológico e econômico do qual a gente seja contrário. Como o Secretário dizer que tem que baixar a idade do adolescen... a idade penal p'ra 14 anos. Então a gente manda carta pro Secretário dizendo que discorda, pro Governador dizendo que discorda , a gente manda p'ra imprensa dizendo que discorda. Então a gente faz esse processo.

P- Mas o alcance é bastante limitado, né?

R- É muito . É muito mesmo. Fazer a gente até faz, clareza dos resultados a gente até tem. Agora, esse resultado é muito desproporcional. É um exército de Brancoleone contra uma estrutura muito pesada. ..Uma coisa pelo menos a gente garante: lugar no Céu. ..Eu tô falando mas eu não tenho religião. É brincadeira.

P- Eu fico muito preocupada com essa questão. quando eu escolhi esse tema, muita gente não entendeu o porque. Eles nem acham que essas pessoas sejam educadores, não entendem o alcance educativo desse trabalho....

R- Eu acho o tema ótimo...o tema ótimo. Mas agora talvez até esteja um pouquinho fora, vamos dizer, da crista da onda, né. Até 4 anos atrás muita gente desenvolvia esse tema. Mas houve um resfriamento muito forte nos últimos 2 anos.

P -Engraçado, eu só achei teses sobre meninos de rua. Agora, sobre educadores, nenhuma.

R -Ah, sobre educadores em si. ...Você está falando esse processo de educadores, né. Eu lembro de uma situação, nem sei se cabe aqui. Eu lembro de 1 situação de que... eu trabalhava ainda na São Martinho como advogado. Então, um menino apareceu lá na São Martinho. Ele era mudo, né. ele tinha 8 anos de idade. O Mudinho, o apelido dele era Mudinho. Mas ele era super agitado: agitava p'ra cá, agitava p'ra lá. Nesa época, não sei se v. se recorda, o John Majors esteve aqui no Brasil. [Lembro] Que ele foi na São Martinho, aí aquela coisa toda, aquele aparato.[apareceu uma foto dele cercado de meninos].Isso! Aí a Segurança foi lá 1 semana antes e tudo o mais, não sei quê. Aí no dia que ele foi lá na S.M., repórter que não acabava mais, e 'tava lá o Mudinho. Sempre 1 pessoa muito agitada, muito... E, nesse dia, ele mostrou...assim...o lado real dele,né. Que ele foi e furtou uma... acho que foi 1 flash ou 1 máquina fotográfica de 1 repórter. O repórter foi, sentou o pau na imprensa, falou que não sei quê...Aí, sentou o pau, deixou a gente mal,né. Aí a gente foi pra cima do garoto: não, não falava coisa com coisa, Mas eu sempre entendia que ele era..que ele podia falar,né. Mas ele nunca dava referências,sempre o pessoal não conseguia tirar nada dele, e tudo o mais. Até que passou esse negócio, 15 dias, aí depois ele foi visto metendo a mão na carteira de 1 educadora, né. Quando, ele foi visto metendo a mão na carteira de 1 educadora, aí eu resolvi intervir. Não era nem minha área, ou seja, não era nem p'ra intervir juridicamente na situação dele. Aí eu resolvi chamar. Chamei, sentei, botei ele sentado ali, falei: se você não me der o seu endereço, o local onde v. mora, o seu nome, eu vou mandar lhe prender agora.

Aquela coisa, né? Pô, vou mandar prender o garoto mesmo, isso é até contra os princípios da .. do trabalho, né...Aí eu: escreve aqui, desenha aqui. Ai ele ficou olhando, não acreditou muito. Aí eu: faz . Aí ele pegou a caneta foi fazer, aí ele falou que não ia fazer. Cê não vai fazer não? Aí ele:não. Aí, tá bom, então vam'bora.Aí peguei pela mão. Quando eu peguei ele pela mão , aí ele veio. Veio andando. Quando eu botei o pé na escada, aí ele começou a se debater. Ele era pequeno, ele se debatia, se jogava, p'ra lá e p'ra cá. E era de manhã isso, eu 'tava com uma camisa branca, eu tinha audiência, eu 'tava com...branquinha,uma1 gravata. Ele enfiou o pé aqui na ,no peito, puxou minha gravata. Ele se debatia, eu segurei pelo braço, aí fui atravessando a rua. Saí pelo portão da S.M., atravessei a rua, e as pessoas gritavam: Mata, mata, mata,mata. Ninguém pensou quem eu era. Mais um transeunte...

Aí chegamos lá, eu conversei com o delegado. Aí eu conversando, fui lá conversei com o delegado, eu pedi a ele que...ao delegado que chegasse perto dele e desse um...é, uma repressiva, né. Ou seja, mandasse ele não fazer mais isso e desse o endereço. Aí, tá bom. Aí eu saí, e o delegado chamou ele. Aí ele chorava. Ele chorava tanto, ele não acreditou qu'eu ia fazer aquilo.Aí o delegado pegou a caneta e o papel.[Barulho de caneta batendo na mesa] Que eu conhecia o delegado, né. Seu nome...o seu endereço...e... o no. da casa. Aí ele escreveu o nome, desenhou o ônibus que pega, como é qu'ele fazia p'ra pegar, e tudo o mais. Aí o delegado:[voz solene] eu vou te liberar, mas da próxima vez 'cê vai ficar aqui. Aí volto eu, pelo mesmo caminho, ele era pequenininho, tinha 8-9 anos. Pelo mesmo caminho onde eu passei as pessoas - borracheiro, jornaleiro - aí, mata, mata, mata. Volto de mãos dadas com ele [rindo] p'ra S.M., aí, com o endereço na mão. Isso

p'ra relatar assim um pouco como é que a gente se desdobra nesse fenômeno chamado educação.

P -Também, se v. tiver o coração mole, se v. tratar esses garotos como coitadinhos, v. não vai resolver, né...

R -Não resolve...não resolve. Em 92, eu tive até, vamos dizer assim, uma crise de identidade nesse processo, né. Porque, na condição de advogado, eu me sentia muito distante desses meninos.É me sentia muito distante e pensava: como é que eu posso fazer p'ra estreitar essa relação. Porque o que me chega, me chega na sala,né. Quer dizer, é o educador que vinha, e sentava com o menino, e fazia :esse tem esse problema. Ou então :esse tem aquele problema. Eu me sentia meio até...será que eu não posso ser educador de rua também? Essas crises de identidade na hora de 20 anos de idade...23 anos de idade...Será que eu não posso ser educador de rua também? E foi quando eu comecei a fazer rua junto com educadores de rua.

Então, só ali a gente consegue perceber bem qual o processo valorativo, cultural, desses meninos a partir disso... Isso foi um marco p'ra mim. P 'ra minha vida profissional foi um marco.

P -Como v. vê o trabalho dos educadores de rua, propriamente?

R -É, não existe ninguém que é educador de rua. A pessoa está educador de rua. Acho que a questão central é essa: você está educador de rua. Bem, essa foi uma categoria criada a partir da própria realidade, né. Engraçado que essa categoria não foi concebida nos meandros ideológicos , científicos , da academia. Isso surgiu da realidade concreta, né, material. O educador de rua nasce para atender o menino de rua. É.

Eu encaro como um trabalho muito importante. Ainda mais que hoje, aqui no Município do Rio, não tem. Hoje no centro nós estamos sem educadores de rua, né. Isso é reflexo direto. Porque o Centro de Direitos ele trabalha com esse casos que são encaminhados pelos educadores.

Foi um processo de retração, de introspecção desse movimento de atendimento da criança e do adolescente. A SM, que foi uma das pioneiras nesse trabalho de rua, ela não tem hoje um trabalho de crianças...de educadores de rua. O atendimento dela é na instituição. Ou seja, não existe atendimento de meninos de rua, do educador que vai à rua, que faz a chamada abordagem. Eu acho fundamental...acho fundamental. Acho que nasceu a partir de uma realidade e tem assim..uma sustentação importante a partir dessa própria realidade.

P -Como são encaminhados os casos aqui p'ra vocês?

R -Eles são por entidades de assistência, e também por educadores. Ao longo desses 3 anos nós atendemos cerca de 255 casos durante 3 anos...Acompanhando até o fim, desde que entram, ora p'ra tirar uma certidão de nascimento, ora p'ra fazer um processo de defesa no juizado, ora p'ra fazer um processo por conta do irmão que foi exterminado. Então, dos mais variados...e há uma proposta interdisciplinar, não é. Não é só feita por advogados, por assistentes sociais, por...advogados, jornalistas. Nós temos 2 educadores sociais. Não são assim educadores de rua, são educadores sociais que fazem o trabalho de cidadania nas escolas. Um educador social é estudante de Psicologia e o outro educador social é estudante de Direito. Mas estão na condição de educadores sociais. Eles são multiplicadores de outros educadores sociais, que são os professores.

P -Eu vejo que as instituições em geral estão se afastando do trabalho na rua...

R -A violência também aumentou muito, né.A violência contribui muito p'ra esse processo. Porque o chamado educador de rua, ele foi caracterizado como protetor de delinqüente. Eu por vezes, né... na S.M. a gente tinha muito o hábito de ..como se diz... Ah, o menino foi preso, está preso na cadeia. Aí saiam os educadores, saía o advogado,p'ra intervir naquela situação e então... Hoje, hoje é tudo muito difícil. Muito difícil. A violência tá muito à flor da pele, houve uma retração por parte das organizações, elas entenderam o processo institucional como um processo de maiores resultados. Eu não sei se são realmente, ou seja, trabalhar em instituições , se alcança melhor resultado. Não sei.

P -Talvez o trabalho possa ser medido. Porque o trabalho de rua v. não tem como medir.

R -Talvez...Todo trabalho de educação, v. não tem como medir.

P -Tem alguma caso assim interessante que v. gostaria de relatar?

R -Muitos, muitos. Eu estou escrevendo um livro sobre eles. Há assim muitos casos, principalmente nessa área de direitos humanos da criança e do adolescente, tem casos de acompanhamento de crianças que foram testemunhas, de casos de extermínio. Mas eu acho que dentro da área de educação esse foi o mais assim que me veio à cabeça agora. Desses menino, do Mudinho, de 8 anos. Que ali eu me vi literalmente na condição de educador, né. E naquela correlação de força, entre ele, achando que eu não seria capaz de quebrar todos os meus princípios e levá-lo até uma delegacia. E eu ter que superar aquele momento e tentar.. e levá-lo assim nos braços, me rasgando todo, p'ra delegacia, e voltar com ele de mãos dadas. Pela mesma rua onde ninguém entendia mais nada. Ué, esse cara levou p'ra prender, ele volta de mãos dadas. Acho que p'ra mim esse é o maior processo. Porque essa chamada educação , todos nós temos que entendê-la, né. P'ra fazê-la ...

P -Você vê uma mudança nos próprios policiais..v. estava dizendo que o delegado é seu amigo...

R -A Márcia Julião também é minha amiga. Ela é delgada da DPVA 8. Da delegacia de proteção da criança e do adolescente. Não vejo mudança nenhuma. O processo é o mesmo. Ele é gradativo no sentido de caminhar mais p'ra uma polícia despreparada, desqualificada. Eu acho que o Estado gosta disso. O Estado precisa disso. Efetivamente, hoje o Estado se constitui uma classe econômica privilegiada, controlando muitas classes subalternizadas. Nada melhor do que ter o controle sobre o poder paralelo né, além do poder oficial, para controlar essa classe subalternizada. Então, o chamado...a chamada cifra ..cifra...negra, que é um termo racista. Que não é cifra negra. Deveríamos chamar a cifra preta , ou então cifra não reconhecida ,né, dos casos de extermínio, como o Virgílio Novic fala. Hoje, concretamente, interessa ao Estado, entendeu? O número de jovens que são exterminados, enterrados Deus sabe aonde, é muito grande. Jovens que muitas vezes são exterminados pela própria polícia, né? Pelo próprio poder oficial.

P -E muitos não têm nem documentos, nem contam...

R -E não é só isso, Se tudo fosse isso... Mas não é não. Tem o próprio pai, como aquele pai de R., lá de Campos, que falou : eu preferia que meu filho fosse morto..que eu tenho muita vergonha de ter um filho bandido. ...Eu acho que esses educadores são verdadeiros heróis da resistência. E acho que cada um que 'ta dentro desse movimento social de defesa da criança tem um pouquinho de educador social. Eu, como advogado, eu tive e procuro ter. Até na relação que eu tenho hoje. Que quando eu passo na rua os meninos me cumprimentam, conversam comigo, e isso...Eu só lamento não poder fazer nada diretamente por eles.

Porque a minha parte hoje... a parte de atendimento jurídico é uma parte, né. O contexto é feito de muitas outras partes. Mas, como fruto dessa intervenção jurídica minha, nesses anos, eu tiro como ganho essa relação qu'eu consegui travar com esses meninos. De poder passar, e de que nunca... não é nem sem medo... de nunca ter prometido a eles nada que não pudesse cumprir. Como, por exemplo, dinheiro. Eu nunca dou dinheiro pr'esses meninos quando eu passo na rua. Que efetivamente eles não me pedem, porque eles sabem qu'eu não vou dar. Quando me pedem, eu nego, eles sabem o que qu'eu tô falando.

P -Mesmo aqui, vocês não fazem nenhum tipo de assistência?

R -Se for um atendimento, vamos dizer assim: uma passagem com, esse menino está querendo falar com a assistente social p'ra conseguir uma passagem p'ra voltar p'ra Duque de Caxias. Dentro de uma política de intervenção, de assistência, procede. Eu tiro isso como um ganho. Até a semana passada eu perguntava isso. Porque batem na porta...N., N., dá um dinheiro aí...Pô, cê sabe qu'eu não dou dinheiro. ...Pô, é verdade. Aí o outro vira e fala...Pô, mas é um advogado sangue bão,não sei o que...aquela coisa deles, né.

Mas, o que ...Às vezes eu não entendo essa relação qu'eu quis estabelecer com esses meninos. Eu não entendo, né. Por que é uma relação assim de harmonia. De harmonia, né. Não é porque eles não me assaltam, não assaltam meus parentes,não é isso não. Mas é porque... talvez seja o respeito.Por eles terem entendido qual era a minha proposta nesse processo...

ANEXO 5

Entrevista com MFA1- - em 26-04-96

P -Me fale um pouco da instituição e do trabalho que vocês fazem aqui.

R -A ABRAPIA é mantida por sócios,né. Tem um projeto que está na Prefeitura que vai terminar agora em maio - termina agora esse mês - e no mês de junho não temos mais nada,né. Nós já ficamos um ano sem receber...É assim, de repente a gente recebe um ano, fica 6 meses sem receber, aí começa a receber novamente. Então, nós somos voluntários, na verdade.

P -Tem um salário fixo ou vocês recebem de acordo com os projetos?

R -De acordo com os projetos. Por exemplo, nós tínhamos da antiga FP...CBIA, nós tínhamos um projeto com eles. Quando ele foi extinto, terminou o projeto. Aí era certinho, todo mês certinho, nós trabalhávamos 20 horas semanais, cada técnico, né. E tinha aquele salário, aquela mixaria, aquela merrequinha, mas tinha um salário fixo, né . Depois ficamos um ano sem receber. Voltamos a receber com esse projeto que enviamos p'ra Prefeitura. É. Recebemos por um ano, é 'tá terminando agora.

P -Qual o trabalho que vocês fazem aqui na ABRAPIA?

R -O trabalho é receber as notificações. Qual o procedimento? Nós recebemos as notificações, por o que? Telefone, carta e pessoalmente. A pessoa vem aqui na sede, né. Nas notificações, a pessoa pode se identificar ou não.

P -Por exemplo, por telefone a pessoa não precisa se identificar...

R -Não precisa, não precisa. Lógico, a gente fala da importância da identificação, p'ra...os técnicos voltarem a falar com a pessoa, p'ra ver se realmente a nossa atuação 'tá sendo válida. Mas se a pessoa não quiser dar o nome,

também...Por que o nosso objetivo, o que é? A criança e o adolescente. Então, nós 'tamos preocupados com aquela criança e adolescente, né. A gente acredita que toda notificação é verdadeira, né.

P -Qual o tipo mais comum de notificação recebida?

R -É abuso físico...Surras, esse tipo de coisa. Tem muitas negligências também -- mãe deixa a criança sozinha dentro de casa, não dá alimentação...Com relação à escola, a criança não frequenta a escola, sabe? São alguns tipos de negligências.

P -Qual o procedimento de vocês quando recebem uma denúncia?

R -Nós recebemos uma denúncia. A denúncia vai pr'uma pasta de distribuição,né. A gerente do SOS, que é a Daise, distribui esses casos com os profissionais toda semana. Semanalmente, né. Ela vê mais ou menos. A gente distribui mais ou menos por área. Por exemplo, eu pego mais Zona Oeste, outra pega mais Zona Norte, outra profissional...Até mesmo na época de visita, p'ra fazer toda a mesma área, p'ra agilizar a...os casos, né. Então, a gente divide mais ou menos por área.

P -Cada uma vai pessoalmente visitar?

R -Não. O primeiro procedimento é mandar uma aerograma convocando essa família. Se a família não vem no 1o aerograma, o que (é) que nós fazemos? Mandamos o 2o. aerograma,né, já explicando que se não comparecer vai ter medidas legais cabíveis, né. Dando um apertozinho. Mas, se a família não vier, nós partimos p'ra VD, que é a visita domiciliar.

P -Devem ser muitos casos...Mais ou menos quantos por mês?

R -Só dando uma olhada na estatística. Não tenho assim por base. Mas cada profissional tem uma base assim de 50 casos, né. Por que? Por que nós ficamos um

tempo sem receber denúncia. Por que? Por que não tínhamos carro. Quer dizer, carro nós tínhamos. Nós não tínhamos dinheiro p'ra pagar um motorista. E não tínhamos nenhum voluntário como motorista. Não tínhamos dinheiro p'ra por o álcool no carro, né. P'ra ir fazer as Vds. Então, o que é que nós fizemos? Paramos de receber denúncia. Quer dizer, nós dávamos só orientação, encaminhando as pessoas p'ra outras instituições. Então, quer dizer, diminuiu um pouco. Até retomar isso outra vez...Então, cada profissional, hoje, tá com uma base de 50 casos.

P -Quando você chega na casa da pessoa, qual é o seu procedimento habitual?

R -No primeiro momento, a gente procura explicar o que é a ABRAPIA, que nós não 'tamos lá p'ra repreender ninguém, 'tamos lá p'ra ajudar... O nosso interesse é...é ajudar a estruturar a família, né. Se...se está acontecendo esses maus tratos, é...por que será que tá acontecendo esses maus tratos, como é que é...É o baixo salário, será que é o desemprego, é o álcool, é a droga, né...

P -A pessoa nega, ou ela admite?

R -Algumas admite(m), outras negam. Elas chegam logo p'ra você e perguntam: a sra. tem filhos? Se a sra. não tem filho, a sra. não sabe como é que é. A sra. não entende nada. Então, geralmente, eu até digo que tenho filho. Eu não tenho. Eu já passei muito por isso, então (risos)...Eu quero falar com alguém que tenha filho. A sra. não sabe o que é ter uma criança 24 horas por dia. A sra. não sabe. Então, eu não quero falar com a sra. não. Manda alguém que tenha filho. Normalmente falam mesmo. Então, eu já falo logo que tenho 2. Aí já baixa a crista, aí já parte p'ra outra discussão, né.

P -O teu título não significa nada?

R -Não, não...tem que ter filho. P'ra ter alguma noção do que ela tá passando, tem que ter filho. E outra situação também é...falam geralmente, falam p'ra gente: meu pai me bateu, minha mãe me bateu, eu tô viva...tô aqui, trabalho, e meu filho não vai morrer por causa disso, não. Então, se eu apanhei, por que ele não vai apanhar? É aquela transferência,né? Transferência de violência,né? Eu estou bem, estou trabalhando, sou uma pessoa direita, né? Então, meu filho tem que apanhar também p'ra se tornar uma pessoa direita.

P -Mesmo quando a surra é tão absurda a ponto de uma vizinha denunciar, a pessoa...

R -Acha que é direito. Eu sou mãe, eu faço com o meu filho o que eu quiser, você não tem nada a ver com isso.

P -Geralmente são mulheres os agressores?

R -São, são mais mulheres, mais mães.

P -Tem alguns bairros com mais ocorrências?

R -Não, tá distribuído por igual. Tem muito na Zona Oeste, tem Barra, tem em tudo quanto é lugar. Tem a maior parte na Zona Oeste.

P -Depois da visita, qual é o seu procedimento?

R -A gente tenta verificar quais são os problemas, né, daquela família, né? Depois de constatados os problemas, a gente tenta fazer os encaminhamentos. Aí a gente bate nas barreiras,né? Encaminhar p'ra onde? Por exemplo, mãe que não tem dinheiro, que o pai trabalha como pedreiro, ganha...vamos dizer, 1 SM por mês, às vezes nem isso...A mãe quer trabalhar, não tem com quem deixar os filhos. Não, vamos providenciar uma creche p'ra senhora trabalhar, p'ra ajudar na renda familiar. Aí, não consegue a creche, sabe, a gente bate em tantas barreiras que às vezes dá um desânimo em nós profissionais, né.

P -Quer dizer, vocês só verificam a denúncia...

R -Verifica, aí tenta fazer essa intervenção, né, através dos encaminhamentos, e acompanhando se realmente a família foi...Por exemplo, a criança tá precisando de uma psicoterapia, né. A gente faz esse encaminhamento,tenta alguma vaga em alguma instituição, faz esse encaminhamento e verifica se realmente a criança foi. Explica p'ra mãe a importância desse encaminhamento e se ela não for a gente vai ter que tomar outras providências, encaminhar pro Juizado. Por que nós aqui, nós 'tamos tentando ajudar, dando uma chance, conversando. E se ela não quiser conversar com a gente...não dá essa chance pro filho dela...nós vamos ter que encaminhar pro Juizado.

P -E é freqüente a mãe não aceitar, não seguir o tratamento? R-Não, segue, segue.

P -Ela aceita a sua intervenção? R- Aceita, aceita.

P -Tem alguma idade mais freqüente ou são todas as idades?

R -Todas,todas as idades,de 0 a 17 anos.

P -Há também maus tratos na forma de violência sexual?

R -Sim, nós temos algumas especialistas aqui na Instituição que atendem só abuso sexual, né. É entrevista de avaliação, entrevista com a família. Sabe, tem pessoas especializadas dentro da Instituição p'ra fazer esse tipo de atendimento,né.

P -É tão comum quanto o abuso físico? R- Não, mas tem.

P -Há quanto tempo você trabalha com a questão? O que você fazia antes?

R -Aqui na ABRAPIA... vai fazer 1 ano e 6 meses aqui na ABRAPIA. Antes eu trabalhava em comunidade. Nada a ver com violência doméstica, né. Eu trabalho também no Conselho, que agora foram instaurados os Conselhos Tutelares, né, que é tipo de uma triagem para o Juizado, né. Por que agora, em vez de nós...quando a

gente constata(va) que a família não fez nada que nós orientamos, não tá(va) interessada, não deu resposta realmente para as nossas intervenções, a gente encaminhava para o Juizado. Só que agora nós encaminhamos para os Conselhos Tutelares da área. São 10 CT dentro do R.J.

P -Eu imagino que aqui no Rio os problemas sejam muito maiores que nas cidades menores, todo mundo mora apertado, é ocupado...

R -E o medo também de denunciar, de se meter na vida um do outro, né? Tem muito desse medo, né, as pessoas passam muito esse medo no telefone. Não quero falar meu nome não, vão descobrir...Acham que irão fazer alguma coisa se o nome dele entrar no processo. Não, a família é perigosa, sabe? Geralmente são famílias carentes, né.

P -Quem mais denuncia é homem ou mulher, ou não tem assim...

R -Não, tem. É mais mulher. Tem criança que denuncia. Mas é pouco, é pouco. São os vizinhos, vizinhas.

P -Aí no Juizado, vocês acompanham?

R -Nós temos uma equipe jurídica aqui que acompanha esses casos no Juizado. Aí fica uma questão jurídica. Aí o...são 3 advogados que acompanham esses casos no Juizado, né. Nós técnicos fazemos o relatório social ou psicológico ou psicossocial, encaminhamos para o Depto. Jurídico, e o Depto. Jurídico é que faz essas distribuições pelos Conselhos, né.

P -Acaba o pai perdendo o pátrio poder?

R -Acaba, ou então é posto no internato, vai só final de semana p'ra casa...Dependendo da situação da família....

P -Teve algum caso que v. atendeu que te marcou, te chocou?

R -Tem alguns casos...Teve um caso na Ilha do Governador da mãe que pegou a mãozinha da menininha de 6 anos e botou assim no fogo, sabe? Queimou, fez um buraco na mão da criança. Porque ela bebeu a mamadeira da outra, sabe?...A situação...eu acho que a situação dos pais tá tão difícil que as pessoas 'tão...'tão...sabe...não tem p'ra onde se expandir, botar p'ra fora, acaba sobrando p'ra quem? Pro menor, sabe. A família morando de favor, o pai deixou a família, né, deixou as crianças, a mãe numa situação difícil...Só tem aquele leite, a outra ainda toma o leite da outra. Então, acaba sobrando p'ra criança, né. São casos bem complicados, sabe. Tem casos de abuso sexual de pai contra filho bebezinho, bebezinho, sabe. Tem uns absurdos que...O ser humano sente um prazer, de repente, só em tocar. É uma doença, né. É uma doença....

- Muito bom, M. Agradeço sua atenção.

ANEXO 6

Entrevista com **SGP2** EM 13 / 05 / 96

P -Como foi o seu começo na educação de meninos de rua ?

R -Na verdade, eu, na São Martinho, tenho só 4 anos, e a São Martinho tem 12 anos de presença na educação de meninos de rua. Eu venho de uma experiência na Baixada Fluminense, numa região onde os problemas sociais afloram de uma maneira gritante, as desigualdades sociais, os conflitos, as questões de respeito à vida. E num trabalho lá com a diocese de Caxias, São João ... e ... depois de um trabalho lá, fui convidado pela equipe aqui da São Martinho pra fazer um trabalho junto ... e o que vem ser a nossa experiência; inclusive constatar que grande número da criança e do adolescente que perambulam pelas ruas do Rio de Janeiro vêm ou da zona Oeste ou da Baixada Fluminense, justamente por não ter nenhuma opção nem alternativa de vida. Na verdade é todo um projeto de morte ... Com esse nosso trabalho a gente pode tá inclusive refletindo a nível de baixada como fazer os governos municipais daquela região assumir mais efetivamente o chamado trabalhos sociais de política mais adequada à realidade daquela criança para evitar essa migração Baixada - Centro, deslocando-se da própria comunidade de origem deles. Então a minha vida vem por este fluxo de realidade.

P -E você vê grande diferença no seu trabalho lá na Baixada e aqui, ou você acha que é mais ou menos a mesma clientela, o mesmo tipo de contato ?

R -Olha, é ... ah ... o conflito, eu diria, o desrespeito à vida, a gente vê da mesma maneira, porque, infelizmente, a miséria não tem fronteira, não é ? Enquanto que os governantes dizem : até aqui é meu, daqui pra lá é teu, a miséria ultrapassa qualquer discurso, qualquer estrutura. Então, se percebe que o que acontece é que

no Rio há mais oportunidade, mais sedução para o menino, até mesmo para pedirem contra um grupo maior de pessoas ao qual ele pode acordar solicitando. Até ... é ... pra engraxar o sapato ele encontra mais gente de sapato, quer dizer ... Há uma oferta maior; e mostra que o menino, se ele é inteligente, sabe observar entre o bom, o que é uma oferta maior, o que é uma oferta melhor. É ... a gente percebe que a cidade, até por ser capital, proporciona essa maior oportunidade do menino sobreviver à fuga que ele teve da sua realidade.

A saída de casa, que é ... a chamada periferia, da zona Oeste ou da Baixada Fluminense, é ... as causas são as as mesmas, né ? A miserabilidade crescente, a desagregação familiar, a violência física ou psicológica, a exploração do adolescente, a questão do grupo de extermínio, o envolvimento com algum tipo de droga, ou algum desses comandos que usam a criança e depois descarta. O menino que não atende ou não segue a chamada ética ou lógica imposta por determinados grupos, e no primeiro vacilo tende a receber uma punição muito dura, muito drástica; porque a lei da rua é a lei dos que não têm lei. Então as causas são como que as mesmas de ... de... de. ... vindo de locais diferentes.

A gente busca, independente de onde veio e por qual causa que ele tenha chegado à rua, ajudar o menino a ele desenvolver todo o potencial que tem, descobrir que é possível superar qualquer dificuldade na qual ele está envolvido, e trilhar um projeto de vida pessoal com ou sem a família de origem.

P -Então o objetivo educativo, digamos assim, de seu trabalho é esse ?

R -Ajudar o menino a retornar pra casa e perceber que ele tem um potencial. Porque muitos chegam aqui acreditando que não valem nada, matar ou morrer é a mesma coisa. Quer dizer, não tem nenhuma perspectiva de vida nem para 24 horas, eles dizem : olha, a minha vida não vale nada. Se a minha não vale nada,

consequentemente a do outro também não. Então a gente começa todo um trabalho de fazer o fulano descobrir a própria identidade. Ele chega dizendo que não tem nome, não tem família, não tem ... A negação é a afirmação dele, ele chega desconfiado porque não sabe quem somos nós. Vocês são do governo, vocês são do juizado, vocês são do ... Quem são vocês ? E a gente diz simplesmente : olha, a gente é um grupo de educadores numa instituição ligada à Igreja Católica que quer ser um apoio pra lhe ajudar a mudar de vida e de comportamento.

E é claro, ele nos observa e a gente passa a observar ele. Ele começa a brincar no pátio e a gente observa ele. Nós fazemos um pacto, isto é, não usar nem conduzir droga aqui dentro, não usar nem agir com arma ou violentamente ... Nesse pacto a gente começa a trabalhar a realidade do menino, claro com uma margem de tolerância, porque a gente sabe que é uma situação onde não há limite, não há fronteira; você querer colocar dentro de um espaço e querer impor limites, regras imediatamente, não dá.

Então, vamos trabalhando e ele hoje usa, vamos tendo uma conversa, e o educador diz que ele feriu a regra, e que os outros colegas a gente vai conversar em grupo, para saber que medida tomar, diante daquilo que é combinado por todos ... Então começa o grupo a se responsabilizar, então aqui a gente entende que vai se criando um convívio social, mostrando que a sociedade tem algumas regras. Do mesmo jeito que nós, em outros lugares. Se ele tem até 13 anos, a prioridade é estudar e brincar, não abrimos mão disso, do ser criança. Se ele tem além dos 14 anos, começa ... ou a iniciação da alfabetização, ou algum reforço escolar, se ele já passou por alguma sala de aula, vislumbrando a profissionalização. Buscamos algum curso, alguma oficina, como marcenaria, e buscamos parceria com outros fora, para que nos ofereça para que o menino possa descobrir que é, estudando e

se profissionalizando, que ele terá um futuro menos pior do que a realidade hoje nos mostra.

Não é fácil o convencimento, quando ele percebe que, às vezes numa abordagem ilícita, ele pode conseguir o dinheiro que ganharia num mês de trabalho pago. Então o nosso desafio é despertar no menino o desejo prazeroso de fazer algo, dele se sentir útil, dele perceber que ele é capaz de criar, que a ação dele pode dar um resultado positivo. É a partir desses elementos que a gente vai trabalhando a auto-estima do garoto, fazendo com que ele perceba que ele tem valor, ele tem qualidade. Ele consegue iniciar uma atividade e chegar a uma conclusão dela, quer dizer ... cumprir etapas. Então são elementos que talvez numa sociedade possam ser considerados insignificantes, mas pra nós, quando ele começa a fazer uma atividade que ele diz terminei, a gente dá a ele todo o valor e se emotiva para que ele perceba que isso é que é o importante : começar e terminar. Quando ele não conclui, a gente mostra que na vida tem etapa, ele parou aqui mas pode dar continuidade a partir donde parou.

Pra nós esse é um processo pedagógico, onde ele se sinta sujeito do processo. A nossa metodologia é do diálogo, a ação-reflexão, reflexão-ação, com o menino e com a equipe. Buscamos sempre um trabalho envolvendo chamamos multidisciplinar, porque envolve psicóloga, assistente social, pedagoga, educadores; onde a gente avalia em conjunto o desenvolvimento e crescimento do menino. Quando a história desse menino nos revela, e a partir dele revelar pra gente onde está a família e endereço. Que um grupo vai na chamada visita domiciliar, constatar realidade e percebe que pode se voltar pra casa, se começa um trabalho intensivo pra esse reencontro. Quando a constatação nos prova que não é possível, então buscamos encaminhá-lo pra alguma das 6 casas que temos, dentro da faixa etária

dele. Onde uma equipe, ou várias equipes (a casa tem equipes de adultos 24 horas) façam acompanhar o menino na escolarização, no encaminhamento do trabalho, na visita domiciliar. Se, no período, ele chegou no limite daquela casa, não foi possível o retorno pra família, ele é transferido para uma casa de faixa etária sequente. E se chega aos 16, 17 anos e não foi possível esse reencontro com a família, ele começa a ser trabalhado para assumir a própria vida. Aí já há condições de se refletir com ele, olha: tentamos durante todo esse período fazer o reencontro, agora você, como nós, constata que ele não foi possível. Você tem que assumir conosco um processo de assumir a vida sozinho, sem depender desta família. Nunca perca de vista essa possibilidade, que o nosso limite de atendimento é de 18/19 anos. Você há de convir que não haverá mais tanto tempo pra gente. E aí o fulano é trabalhado nesse aspecto, e dá resultados interessantes.

O menino que assume a sua própria vida e a gente acredita que, como a família vive numa miserabilidade total, independente da faixa, quem chega com alguma ajuda na renda é bem-vindo. Uma vez que o menino tá profissionalizado, com uma renda fixa, com um comportamento de tal maneira que é aceito no convívio. Algumas vezes a gente percebe que não dá pra ser o convívio dentro da família, então a São Martinho ajuda, com muitas dificuldades, fazer um biombo, que chamamos um cômodo no fundo do quintal, uma agregação de uma maneira que ele tá próximo mas não tá dentro. E aí você tem uma certa independência com a proximidade. Essa é a alternativa que se encontra muitas vezes e que pra nós tem sido muito interessante.

O difícil hoje tem sido os recursos para fazer esse trabalho, porque os projetos e as parcerias que nós encontramos é em atendimento mais generalizado, é a saúde. Uma equipe que atenda o menino na abordagem, é a questão de uma

equipe de profissionalização, uma oficina profissionalizante; mas nunca a realidade do sujeito. Enquanto todo nosso trabalho visa como sair da massificação, do anonimato, pra chegar a um atendimento individualizado e dar um resultado onde ele perceba, durante o período em que ele esteve, alguém caminhou comigo em todo o processo e chegamos. Não podemos ter a pretensão de chegar a 100%, há alguns, ou pelo tempo que já está na rua, ou pelo ... pela profundidade da chaga ... da ... da da cicatriz de vida não acredita facilmente em ninguém e a gente talvez não tenha todos os métodos e condições técnicas de acompanhar, com o tempo que seria necessário, até resgatar a confiança dele mesmo. E aí alguns chutam todas as oportunidades, dizendo: não quero, não aceito, não é ... E a gente entende que precisaria de um tempo maior, mas infelizmente nem ele nem a gente tivemos condições de ficarmos próximos ao ponto de chegarmos à confiança mútua. E aí é onde nós perdemos.

P - Vocês têm assim, uma estatística, uma fórmula ?

R - Eu diria que no atendimento, o resultado positivo que nós atingimos na São Martinho, nós ultrapassamos os 70%. A nossa tristeza é não termos mais opções na cidade, de maneira alternativa, sem muita imposição, sem muita formalidade, no sentido de que o menino ou adolescente encontre amigos, ela viva a experiência da amizade. Porque muito deles, toda a história de vida é marcada de maneira negativa com a presença do adulto na vida deles. É o que impõe, é o que bate, o que que esses caras querem comigo ? Essa é a hora da gente começar a trilhar de maneira a lhe ajudar a crescer na vida. Agora você já chega querendo impor mais regras, e é o que acontece nas várias ditas governamentais fechadas.

Começa por nossa casa ser uma casa aberta, ele entra e sai a hora que quer. Agora você há de convir a ... a ... a ... crítica que recebemos de maneira

generalizada da comunidade, de quem quer que seja. " Vocês tinham que trancar, que botar portão alto ... " . Aí seria presídio, não seria educativo, seria de novo a FUNABEM ... Coisa que não deu certo em outras épocas. Não basta jogar embaixo de um tapete, esconder atrás de um muro. A gente quer mostrar pra sociedade que é possível conviver. Agora, precisa haver mais pessoas que venham e abracem essa causa. A gente fica feliz quando encontra um empresário, normalmente um pequeno, e diz : olha, aqui na minha oficina tem uma pequena oportunidade pra um menino aprender. Vocês tem algum ? E a gente não perde a oportunidade porque é a chance do menino mostrar o seu potencial e a gente conquistar mais um aliado nessa causa da criança, para que não aconteça as Candelárias da vida.

É mais fácil culpar os pais e a família : é os pais, é a mãe ... Quando na verdade a verdadeira causa é a estrutura que está montada neste país. Concentração de renda, concentração de terra, daí os conflitos, a questão dos presídios superlotados. Não adianta você protelar uma situação de deixar o chamado delinquente de amanhã, jogar num Carandiru da vida ... Nós acreditamos num projeto de vida. Tem momento de angustia, tem momento de perplexidade ,tem ... ? Temos, mas há momento de muita alegria, de muita solidez, a momento e a esperança que reveste toda uma equipe de ... Nós acreditamos que vida humana, é o ser humano. Pra nós a diferença que se faz no trabalho é que pra nós a vida humana, o ser humano, é que é o centro da nossa atenção. Pra nós vale mais do que qualquer outro resultado. Enquanto a gente vê por aí, alguns empresários querem nos propor mas quer diminuir o seu custo e aumentar o seu lucro. Não é essa a proposta.

O menino tem que receber uma educação pelo trabalho. O nosso objetivo é a escolarização, ensino profissionalizante e lazer. O adolescente tem que viver essas

3 dimensões pra que ele possa perceber e desenvolver todo seu potencial. Ele não pode ser escravo do trabalho, ele tem que ser educado pelo trabalho. Quando adquirimos alguma parceria, o trato é muito claro, o menino não pode ser escravo do trabalho. Você tem que entrar num processo de educador junto conosco para perceber a alegria e o valor que é o trabalho, de conseguir o dinheiro de maneira honesta, dentro daquilo que ele pode fazer.

Se ele tem dificuldade vamos refletir com ele, se tá desmotivado, vamos perceber a causa. Porque ele vem de uma situação que não é regular, não diria nem mais que não é regular, porque se olhar o número da chamada desestruturação familiar, já passa a ser a regra. Agora, a São Martinho não se prende só a linha de atendimento do menino que está na rua, nós temos atendimento emergencial ao menino que já esta na rua. Vem documentação, abrigo, assistência jurídica, atendimento médico-odontológico, roupa, comida, tudo aquilo que envolve a visita domiciliar, profissionalização. Mas viu-se que não bastava o que está na rua, é preciso compor a demanda. E aí buscamos os trabalhos nos núcleos preventivos em comunidades.

Já tivemos 5 , dos 5 dois se tornaram autônomos. O de Acari, das irmãs Salesianas, e também o de Quintino, onde estamos atendendo aquela criançada dentro da própria favela. O de Vigário Geral fomos obrigados a fechar, depois da Casa da Paz surgir, pois o espaço não era nosso e solicitou o espaço para um ambulatório da comunidade. Nós, com muito pesar, deixamos de atender a 180 crianças e adolescentes. Enquanto que hoje ainda temos o de Vicente de Carvalho, atrás da Igreja Nossa Senhora do Carmo, e o de Vila Canoas, cada um atendendo na média de 200 à 280 crianças e adolescentes. Quem estuda de manhã vai pra lá à tarde, quem estuda de tarde vai pra lá de manhã. Tem a

refeição, tem o momento de brincar, tem a iniciação ao trabalho, algo que ajude o menino na renda e também a manutenção da oficina do próprio núcleo, a busca para encaminhamento para cursos fora e, de alguma forma, conter essa demanda de estar se relacionando com o crime organizado que facilmente os envolve.

A gente percebeu que muitos adolescentes quando à idade de 14 /15 anos, a família diz : muito bem, até aqui nós o mantivemos, e agora ? Aí a São Martinho teve que inventar um curso chamado curso de preparação para o mercado de trabalho, onde vislumbramos o chamado boy, mensageiro, porque no mercado é a grande realidade de demanda, e temos duas turmas de 60, imagina. A procura é muito grande e não temos equipe para atender turmas pequenas. duas turmas de 60 num período de 06 meses, onde ele se prepara dentro das questões trabalhistas, num reforço de matemática, português, dentro daquele embasamento mais físico, mostrando a ele qual é a realidade do trabalho. Desses que já passaram por nós, temos 670 já trabalhando, já seria uma empresa de médio porte. Nós temos um departamento pessoal só para adolescentes, meninos e meninas acima da quarta série. O desafio é manter-se na família, se sai da família perde o emprego, se abandona a escola perde o emprego, tem carteira assinada, recebe 1 salário mínimo ou até 2, trabalham entre 4 a 6 horas, dependendo do emprego . Onde há uma equipe nossa de assistentes sociais, que acompanham o menino no emprego, buscando passar ao indivíduo essa educação pelo trabalho.

O menino tem todos os direitos trabalhistas, como férias, 13a. salário, tudo que é devido, e aos 18 anos infelizmente a gente rompe esse contrato. Por que ? A maioria das empresas que fazem essa parceria conosco são Estatais (Petrobrás, BNDES, Light), são pouquíssimas as empresas chamadas privadas, que poderiam absorver o menino na sua equipe, no seu quadro de serviço profissional. Temos

buscado sensibilizar o empresariado para se abrir a essa proposta. Hoje temos 700, mas se formos contar o número de pessoas que já passou pelos 6 anos deste projeto, acreditamos ter mais de 5000 adolescentes que já passaram por esta experiência. Muito dos atuais, numa média de 80 a 90 % é a única renda fixa que entra na família. Alguns deles recebem o vale-transporte e além disso o ticket refeição, e os que trabalham aqui no centro vêm almoçar aqui neste espaço para que os vales possam complementar ainda mais a renda da família.

Se um puder nos ajudar ao adolescente não enveredar por este caminho, já seria por demais gratificante. Considerando que nesta área que temos estatísticas muito mais na linha da educação pelo trabalho, é gratificante. Nas casas de rua nós temos 120 moradores. Esse espaço aberto em Niterói tem capacidade para 80, e esse fluxo sobe e desce dependendo da conjuntura. Hoje no Rio, as obras, a Guarda Municipal, e vários outros fatores têm feito haver uma evasão dos meninos no centro da cidade. Porém sabemos que cresceu muito na zona Sul, na área de Méier e na área de Madureira. Isso mostra o grau de miserabilidade e desencontro entre o discurso dos governantes, que diz o Brasil como a décima economia mundial, a inflação contida, mas a que preço ?

A gente tá vendo aí que quem morava alugado na favela já não pode mais. Então vai pras ruas perambular, a gente tem percebido o grande déficit de habitação, tem ... de desenvolvimento no sentido geral, desemprego. Cresce o número de perambulantes, camelôs e outras alternativas e, parece que a turma não toma nenhuma providência em diminuir o lucro e aumentar um pouco essa oferta de trabalho. A gente percebe que, se for, nessa linha, a tendência não é só aumentar o número de meninos de rua mas de famílias.

P -Agora têm dois grandes problemas : primeiro é que a maioria dos programas atende os meninos só até os 18 anos, eles são um pouco rigorosos neste limite. Aí você vê hoje os meninos de rua de 18 /19 e 20 anos de idade, que já passaram da idade de atendimento e não foi dado nenhuma opção pra eles ?

R -Por exemplo, nós da São Martinho, temos um projeto chamado “ No Mundo da Rua” que é desenvolvido dentro do espaço o Maracanã, o próprio Estádio do Maracanã, onde nós temos 2 oficinas : uma de silk-screen (estamparia) e outra de sorvete (picolé), onde atendemos exclusivamente o chamado menino infrator, até 20 anos. Agora, infelizmente nós não temos a opção de residência para eles, nem pernoite. Porque aí teria que ser um abrigo noturno, e isso demanda em sua situação considerando, já ficando maior a ... a ... a dificuldades que a gente, por estar tratando com criança pequena é ... não temos pique de abrir um abrigo para maiores, aí depois vem a referência : e aquele outro que está só mendigando, por que não ? Aí você quebra as fronteiras ... porque a realidade, a conjuntura social, não tem só os chamados meninos de rua. Têm aqueles que por mil situações, perdeu o emprego, se desestruturou psicologicamente, e aí qual seria a nossa referência ? Nós temos que delimitar alguma coisa.

Nós temos um grupo de 20 , alguns deles estão naquela situação que eu te mostrei de quando for possível construir um quartinho de fundo de quintal, né ? Agora é um trabalho muito mais difícil, porque é gente que teve muito mais tempo na rua, com uma indepedência muito maior, tem uma casca muito mais grossa no sentido de aceitar um emprego. “ Eu não quero um emprego, eu quero dinheiro !”. E aí a gente pensa nisso. Quanto menos na rua, mais rápido tem que sair da rua. A rua não educa ninguém, a rua não oferece nada a ninguém . A filosofia da São Martinho é extremamente contra a aquele que diz assim : aquele que vive na rua

tem que ser educado na rua. Se a rua fosse bom nós colocávamos os nossos filhos na rua. E aqueles são filhos da sociedade, são filhos de pobres, e não estão em casa porque não puderam ficar. Foram obrigados a romper com aquilo que era mais sagrado.

Quando fazemos atividade multi-pedagógica com crianças, é interessante observar a figura da casa para eles. A casa, a igreja e a família. Nós não podemos trair essa vocação, que ele deseja de retorno. E olha que pra nós isso tem sido dramático, quando trabalhamos o menino pra voltar pra casa e a resistência é encontrada na família. Ele volta como uma obrigação, com uma revolta, porque criou-se uma expectativa que despertou nele de novo o desejo de habitar e aquela família não quer. Você imagina como dobra o nosso trabalho de ajudar a se reencontrar. Porque ele quer ficar de novo na cola, em todo tipo de droga, e isso é uma queda no trabalho, é uma queda no estudo, é uma queda total. Um outro aspecto é que, na família que está em destroços por aí, a figura fixa é a figura da mulher, da mãe. Primeiro tinha fulano, agora é beltrano. Então essa rotatividade rodou também a figura masculina, há uma rotatividade grande. E, alguns dessa figura masculina têm interesse na não entrada desse menino ; e a mãe, entre o filho e o amante, prefere a segurança financeira e de proteção mesmo.

Nós não podemos fazer julgamentos precoces, porque cada caso é um caso. Eles têm algo em comum, mas quando você a vai à fundo a detalhes que diferenciam um do outro. A gente procura partir do princípio de ouvir aquela mãe, por mais que ela pareça incompreensível, nós buscamos não julgar e nem condenar. Há algum motivo para ela não aceitá-lo. Buscamos de alguma forma, descobrir alternativas para isso. Só não aceitamos dentro da família a figura do

padrasto que quer abusar fisicamente da menina que não são poucos casos. A gente vê que nessa situação é ajudar a violentação física e psíquica.

Então, nós tentamos de alguma forma descobrir alternativas que não sejam ficar.

P -Qual é a percentagem de meninas atendidas ?

R -A gente diria que uma média de 20% de meninas. A menina é muito mais dócil, - ousada no sentido de sair do grupo. Sofre muito mais a violência calada. Há vários fatores que inibem a sua saída. Mas quando ela decide sair. É muito mais difícil trabalhar com essa menina. Digo trabalhar no sentido do trabalho pedagógico, pelo que ela já passou, pelos vários tipos de agressividade. É maior a violência que ela sofre, então é muito maior a carga emocional de revolta. É preciso mais empenho. Porque na rua também ela é explorada pelo próprio menino.

P- Qual a faixa etária que vocês atendem?

R- A gente tem pessoas de todas as idades. Nós temos uma casa só para meninas, sem diferenciação de idade. Temos desde recém-nascidos, que nasceram de meninas que chegam grávidas. Outras chegam com crianças já no colo, outras engravidam quando já estão na casa. Nós não temos uma estrutura muito repressiva. A gente procura não ser imprudente, mas também não reprimir. A gente procura explicar sobre doenças sexualmente transmissíveis, métodos de contracepção, fazer todo um trabalho preventivo com elas até elas perceberem o valor do corpo, da dignidade.

P -Que tipo de trabalho vocês fazem?

R -Nós estamos com vários tipos de trabalho nas casas, de acordo com a faixa etária. Nós temos corte e costura, cozinha, artesanato . A gente procura ver qual o tipo de habilidade que a criança apresenta, e a partir daí trabalhar isso, de acordo

também com a demanda encontrada no mercado de trabalho. Nós temos meninas trabalhando de empregadas domésticas, no comércio, assumindo suas próprias casas. A gente acredita que se houvessem mais opções, o resultado seria maior. A nossa tristeza é que a cada dia se fecham mais portas, quer governamentais, por falta de interesse, quer não governamentais, por falta de recursos. A nossa tristeza é ver pessoas tecendo comentários contra nós, como se nós fôssemos responsáveis por toda essa questão.

P -Essa não seria um problema enfrentado por todas as ONGs ?

R -É A propaganda contra os meninos de rua e contra as ONGs que trabalham com eles geram muitos preconceitos. É lamentável ter de ouvir comentários desairosos a respeito do esforço que se tem feito para enfrentar essa questão. Gera uma falsa impressão de que as ONGs estão muito bem financeiramente e não precisam de ajuda do governo ou das empresas privadas, o que é absolutamente falso.

Acreditamos que a saída para o problema passa pelo enfrentamento das graves questões sociais do nosso país, particularmente a distribuição perversa da renda. Nós precisamos criar uma distribuição mais justa. E isso depende de vontade política.

P -Descreva o trabalho educativo que vocês fazem.

R -Olha, nós procuramos ver em primeiro lugar o interesse, a aptidão, o que despertou o interesse. Então, a partir da aptidão, buscamos dentro do possível atender aquilo que a menina deseja. Aquelas que mostram grande interesse por crianças, cuidar das crianças. Então todo o trabalho, os cuidados com o recém-nascido, com a criança até 5 anos, para criar uma situação de trabalho em creche. Então, se busca alternativas.

Porém, agente viu que a questão do ... da bijuteria ... foi o que melhor ... desprendeu neles, despertou o interesse. Uma outra situação que vimos e que foi bastante proveitoso foi a oficina de corte e costura, né. Nós botamos uma equipe de profissionais e que foi ajudando as meninas a fazer primeiro as suas próprias roupas. E hoje estamos com um pequeno ateliê que faz pras casas. Quer dizer, passamos a ter uma geração de rendas.

P -Tem alguma coisa que te marcou muito, o que te toca, te marca após todos esses anos?

R -Olha só, duas coisas me... me tocam . Primeiro, de maneira maior, que é encontrar tanto uma equipe na instituição que acredita, acredita de fato no menino, e investe. Junto com isto, a percepção de que o menino e a menina não é ... como todo ser humano, não é algo acabado. Tá num processo de formação constante. Quando encontra alguém que acredita de fato nele, e expressa isso, e ele percebe no olho, na fala, na prática correta, ele se deixa formar. Ele se abre, ele se deixa conduzir, ele contribui no processo até decolar por si e a gente não tem grandes trabalhos. Temos realmente as situações diversas que eu poderia citar. Isso me encanta.

Por outro lado, o que me marca é a timidez da sociedade brasileira, muito mais do empresariado. A indiferença frente a contribuição que poderiam dar para minimizar essa situação. Porque do governo não esperamos muita coisa. Porque o governo brasileiro, digo não só o brasileiro, mas do mundo todo, a máquina do governo foi como que assaltada por uma elite que algemou essa máquina. Que usurpou todo que podia e que está aí. A gente está vendo o desmonte, a terceirização, a privatização.

Então, não espero do Estado brasileiro coisa nenhuma. Compete à sociedade e àqueles que têm o poder, inclusive o poder econômico, de dar uma contribuição até para salvar os dedos. Não é, dar alguns dos anéis para salvar os dedos. Porque essa timidez e essa indiferença, como se o problema nunca tivesse lhes atingido, é algo que me deixa irritado. Porque pra mim, o sequestro é resultado dessa situação. A questão da marginalidade, da violência, dos presídios lotados, da prostituição, da proliferação da violência em geral, da desagregação das estruturas da família. Táí uma miserabilidade que é consequência de uma geração de renda grande mas centralizada na mão de alguns. Então, me deixa alarmado a insensibilidade dos nossos, da nossa elite.

Eu digo, se não age por sensibilidade, por solidariedade, vai ter que criar, como na idade média, os seus condomínios. Tão cada vez mais presos, criando mil inseguranças, colocando todo um reduto, enquanto seus filho amanhã saem desses redutos e não sabem como se comportar fora dos portões. Então, criaram uma situação que eles mesmo serão vítimas dessa situação criada. Antes os loucos e delinquentes estavam dentro das cadeias. Hoje, os loucos que concentram mais a renda tão trancafiados dentro de seus condomínios e os ditos excluídos, que é a grande maioria, fora, tentando entrar na grade para esganá-los.

Essa é a situação. Segurança, sequestro, não sei o que, mil e uma situações que eu temo pelo resultado se não houver uma ação de solidariedade, de encontro do ser humano. E eu acredito o seguinte : que o ser humano ele não é bruto, ele foi embrutecido. E há ainda possibilidade da gente de criar uma relação amistosa, fazer o trabalho inverso. Mas precisa haver uma predisposição, sair dos medos e olhar nos olhos. Eu acho que é olhar no olho e conversar com clareza, com franqueza.

P -E a classe média se identifica com as elites ?

R -Ela se identifica. Porque é um bloco que ela acha que pode salvar a pele dela, que tá perdendo cada vez mais aquilo que era os poucos privilégios que ela tinha, mas ela jamais busca aliança com essa plebe, com essa prole, que ela acredita que não tem, e que a ela é ameaçada também. Ela acredita que é o crescimento dessa que me faz ... A gente vê, por outro lado, que essa classe média, quando ela tá sem os recursos, então tira o filho da escola particular, joga na escola pública, por mais que a considere sucateada. Aqui pra mim tá uma esperança : a qualidade do serviço. Quando a classe média se obriga a tirar o filho da escola particular e jogar na escola pública, ela a certa altura vai tomar consciência da ... do grau de inferioridade desse ensino e vai começar a pressionar para elevar a qualidade.

Eu tenho esperança por aí. Agora, por outro lado, quando ela coloca seus filhos na escola pública, aí há um número imenso de excluídos que fica fora dessa escola, que são filhos dos mais pobres. Aí vai gerando os excluídos e a não opção da escola. Aí gera alunos não preparados, em uma sociedade que se prepara cada vez mais pra informática, pra o mundo dos micros.

P - E o número de analfabetos se mantém fixo ...

R -Mesmo com toda essa situação eu não perco a esperança. Eu acredito no ser humano, eu acredito na humanidade, que é possível os homens sentarem e de maneira muito despretensiosa, no sentido de acúmulo, pensar na solidariedade. Eu acredito na solidariedade desde as pequenas coisas. Eu acredito que ... não ... adianta pensar em coisas macros. Mas se a gente começa o exercício da solidariedade em coisas pequenas, a gente vai ampliando em quantidade e qualidade, e é possível. Não creio que para a virada do século a gente tenha uma humanidade, é ... vivendo próxima ao chamado equilíbrio da situação. Mas eu

acredito que a partir daí, a gente vai tar tomando consciência de que não nos salvaremos sozinhos.

A São Martinho inclusive está sendo convidada a participar de um encontro em Amsterdã no próximo mês, onde a discussão ... É um encontro internacional sobre o menino de rua, o fenômeno das grandes cidades.

Então, é algo que a gente percebe que as causas daqui são a miserabilidade. Vamos ver o que é na Europa. Com certeza talvez os pais, tão preocupados com os bens que vão deixar pros filhos, que se esqueceram de cuidar dos filhos, né. Aí ele fica com uma herança, mas sem nada que de fato possa fazer a vida ser um valor. A vida passa a ser uma droga e eles passam a adotar a droga como o princípio e valor de vida. Táí a grande realidade. E a gente vai pra dar a nossa contribuição e dizer que o 3o. Mundo sofre as consequências da espoliação por séculos e por décadas pela Europa. E que hoje tão vivendo, por seu egoísmo e ganância, já as consequências de não ver o ser humano como algo valioso, inclusive dentro de casa.

P -Quem promove o encontro ?

R -A Comunidade Européia. E nós vamos pra dar a nossa contribuição, um pouco de experiência que temos. E pode trazer alguma contribuição, um pouco para estar refletindo com a nossa equipe aquilo que é a realidade de outros. Poder de alguma maneira se preparar e se prevenir para não cairmos de novo na mesma situação.

ANEXO 7Entrevista **CBA2 EM 17 / 05 / 96**

P -Como começou o seu envolvimento com a questão dos meninos de rua ?

R -É o seguinte. Eu comecei a trabalhar com crianças de rua há exatamente 10 anos atrás, na Paraíba. Eu nasci numa cidade chamada Monteiro, que é o Cariri da Paraíba. É uma cidade que fica aproximadamente à uns 400 km da capital. É o seguinte : eu comecei a trabalhar com crianças há aproximadamente uns 10 anos atrás é... quando eu fui morar na capital. E eu tava trabalhando com ... o ... animador cultural, numa favela lá da capital. E o pessoal da favela tava montando um espetáculo de teatro chamado Meninos, que era sobre os meninos da comunidade que saíram, que fugiram pra ir pra rua. Eu fui fazer a música desse espetáculo. Assim, tipo dar uma pesquisada pra saber como é que é isso, como é que os meninos viviam na rua. Isso aí fazem 10 anos. Aí eu fui ficando, fui ficando. Daí vim pro Rio de Janeiro fiz ... fiz ... fiz vestibular pra Pedagogia, influenciado por essa ... por essa por esse trabalho, por esse momento. É ...

Aí vim morar no Rio de Janeiro, a convite de um educador carioca chamado Antônio Leal, que trabalhou na Rocinha e que fazia uma assessoria lá pra Paraíba, pra alguns projetos ... na área de educação popular, e me convidou . Eu vim pro Rio trabalhar. Daí por diante, eu cheguei e fiz algumas coisas junto com ele e logo depois fui trabalhar na Pastoral do Menor e depois na São Martinho, e depois na casa do Catete. Depois na casa da Tijuca. Eu rodei por tudo isso.

P -E como você vê o trabalho que é feito com esses meninos, de modo geral, já que você passou por tantas instituições ?

R -Olha, os modelos criados pelas ONGs de atendimento, apesar de bem mais avançados do que a concepção e a prática do Estado, ainda são práticas muito medrosas no sentido de pouco ousadas. As ONG poderiam bem acompanhar ritmo de outras categorias, de outras questões, são imprimidas por ONGs que trabalham na área do meio ambiente, da ecologia, que são bem mais avançadas. De Direitos Humanos, de uma forma mais compacta. As ONGs que trabalham com criança ainda ... ainda se restringem a modelos que visualiza trabalhar comunidade. Objetivar uma discussão na sociedade, nas comunidades, nos locais, mas de forma bem lenta... bem lenta, né. Isso não se justifica - nem o fato de haverem ... dessas organizações que trabalham com crianças existirem há pouco tempo, há apenas 10 anos.

Ou seja, que se comparam com as ONGs de ecologia, com as ONGs de direitos humanos, que vêm desde o período militar. Mas ... ainda é muito precário o trabalho oferecido pelas ONGs, né. Por um lado, falta explícita de formação das pessoas que trabalham, né ... há essa carência muito grande porque as pessoas, por estarem preparadas pra trabalhar com questões emergenciais, que é o que demanda mais na rua, esquece de uma formação mais específica no sentido de objetivar metas, de atingir metas, de saber onde quer chegar, de saber qual é o seu potencial interno, qual é a formação da equipe, e até onde essa equipe vai poder chegar. Então falta um pouco essa coisa que tá dentro da perspectiva dos sonhos desses educadores, dessas organizações, dos seus dirigentes. Está por dentro dos sonhos mas falta um pouco, um tanto ao quanto organização, organização para atingir metas ... é ... é a grosso modo. Ou seja, nós queremos daqui à 10 anos, daqui à 5 anos, daqui à 3 anos ser isso, estarmos assim. Faltam essas perspectivas, né. Eu acho que são 2 motivos : o primeiro eu já citei, que são essas coisas das

questões emergenciais que acontecem. E acontecem muito rápido, e os educadores têm que dar resposta a isso, e os planejadores semanais precisam dar conta dessas questões. É ... isso tumultua um pouco. Mas, por outro lado, se essas ... se ... se essas questões emergenciais iniciais existem dessa forma, é preciso se organizar também para enfrentá-la, ou prevê-las, já que são questões que acontecem há muito tempo, né ? Evidente que planejar isso significa estar em contato com departamentos de segurança, com chefias de polícia. Estar em contato com ... com os serviços públicos básicos, e não ... e não compensatórios, que são aquelas coisas colocadas de improviso pelas prefeituras, pelo Estado, para enfrentar essas questões. Usar esses instrumentos e intervir nesses instrumentos com uma forma, com uma concepção nova. Se houvesse essa organização por parte das ONGs, eu acredito que os próprios serviços públicos de atendimento seriam mais ágeis, né ?

P -Você acha que haveria aceitação por parte desses serviços ?

R -Isso, já há experiência nesse sentido em postos comunitários, no posto de saúde do Catete, alguns exemplos soltos como o Instituto Fernandes Filgueira, como a Fiocruz, como o hospital Pedro Ernesto, né. Como o NEPAB, que são organizações que sofreram influências de algumas ONGs que trabalharam conjuntamente com elas, né, que planejaram juntos, que deram sugestões, que apresentaram o novo perfil da sua clientela, discutido com o corpo técnico. O que seria mais hábil realizar, no sentido de que essas pessoas tivessem continuamente um atendimento nessa rede pública. Isso aconteceu. Isso não acontece mais amplamente porque são funcionários públicos, que atendem nesses pontos. Mas também requer tempo das organizações no sentido de preparar documentos, realizar propostas que sejam viabilizadas... que possam ser viabilizadas.

P -Parece que não existe muita concatenação entre as ONGs - cada uma é mais ou menos independente. Apesar de todos se conhecerem, de saberem o trabalho que cada um faz, eu não vejo assim locais ou épocas em que se reunam para discutir suas propostas. Existe isso?

R -Existe o Fórum Popular, que é uma coisa que teve muito forte há uns 3-4 anos atrás, e que foi desmoronado no sentido ... por que o Governo do Estado é ... que era quem autorizava a implantação do Conselho Estadual, ter retardado muito isso. E o Fórum passou a existir em função da composição : de preparar pessoas e escolher pessoas pro Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. Então esse Fórum ficou um pouco esvaziado e depois foi criado o Fórum Municipal, o Fórum do Rio, que é um Fórum bem mais concreto, bem mais ... Agora o que você está falando, acredito que seja ... Tanto é a articulação das próprias ONGs que trabalham em setores parecidos, ou com clientelas parecidas, ou com a mesma clientela. Realmente, essa tem sido uma grande dificuldade em função de que as concepções são muito diversificadas. As pessoas - veja só - embora queiram atingir os mesmos objetivos, queiram atingir essas mesmas metas, mas a formação cultural, o desempenho, a formação acadêmica de cada integrante dessas ONGs - são muito diversificadas ... Alguns com mais capacidade, outros com menos capacidade, né. Não existe uma rede, não existe é ... é ... um esforço que realize um planejamento conjunto. Houve há uns 8 anos atrás ... uns 6 anos atrás ... é ... o Circo Voador tinha um programa social e fez uma articulação semanal com a São Martinho e com o IBADES, que eram as duas outras Instituições que atendiam os mesmos clientes.

E isso rolou por uns 2 anos, com reuniões semanais e discussões de sujeitos que tavam sendo atendidos, o perfil de cada sujeito, o que fazer pra ... pra enfrentar

essas questões. Então, essas coisas, elas não se vingam principalmente, acredito eu, porque cada Instituição tem um pouco de medo também de expor a sua fragilidade ... sua fragilidade metodológica, né. Isso é uma coisa concreta, que eu abri essa entrevista falando sobre ela. Então, esse enfraquecimento faz com que uma organização possa vir a colocar a outra em cheque, ou sua metodologia em cheque, ou expor ela publicamente como uma organização que não esteja muito preparada para enfrentar questões como essas em nome da sociedade civil. Então são esses conflitos que ...

P -Sem falar na questão financeira, né. Elas praticamente competem entre si pelos financiamentos, né ?

R -Ontem menos, hoje mais. Porque os recursos são poucos, os recursos que vinham para o Brasil, que foram desviados para o Leste Europeu, foram atender emergências da África e tudo mais, já não chegam com tanta facilidade no Brasil, né. Há 5 anos atrás você podia ver uma organização com caixa de 200.000 reais, 200.000 dólares em caixa, né. Hoje, se isso existir, é no máximo 30 a 40 mil em caixa, que é uma coisa muito pequena, né, mas que responde às necessidades. Muitos programas foram cortados, muitos projetos acabaram. Acabaram no meio do curso, porque não conseguiram convencer o financiador de que aquela era a proposta mais viável, né, tecnicamente, pra enfrentar os problemas que ele ... que ele pôs ao financiador.

E, por outro lado, questões internas de falência também das próprias ONGs que repassam recursos. No último ano, só na Europa, fecharam aproximadamente 60 ONGs , que davam dinheiro, que davam recurso. É, fecharam porque não conseguiram ... faltam recursos até pra se manter, né, quanto mais pra se manter e repassar esses recursos. Essa crise é uma crise muito ... então a competição hoje ...

a competência é pouca, mas a competição é mais. Se compete, mas se compete hoje também com mais ética..

P -Até porque são menos programas, né, menos projetos para disputar ...

R -É isso mesmo. E essa crise com as ONGs é meio que uma prova de fogo, né. Tinha ... tinha uma frase : quem não tem competência não se estabelece. Essa coisa tá valendo hoje pras ONGs, né, então é muito difícil manter programas ativos. Manter o sonho de cumprir aquelas metas que são planejadas. Aquelas que, na verdade, hoje quando você diz que avançou alguma coisa com relação a alguns grupos de meninos de rua, aí você tem hoje uma representação de que 60 % pode vir a acontecer do que você está imaginando, 20 % já aconteceu, né. E uma taxa intermediária entre 20 e 60 % , é o desejo das pessoas que estão dentro do processo, que essas coisas aconteçam. O desejo é uma coisa de crença, né. E aí ultrapassa o limite institucional. É da relação pessoa a pessoa, né. Essa ... esses compromissos

eles geram compromissos pessoais muito objetivos, né. E os compromissos institucionais, que eram a razão de tudo anteriormente, passa a ficar em segundo plano. Porque essa relação corpo - a - corpo, ela cria empatias, ela cria desejos de crescimento, multiplicidade re realizações, interesses mútuos que a realidade dessas pessoas possa vir a se transformar.

P -Essa pluralidade de princípios, de projetos, isso também contribui para acabar com muitos programas ?

R -Acho que sim, acho que sim ... as ... as ONGs ... foram criadas muitas organizações a toque de caixa. Foram criadas por pessoas que achavam que esse também era um caminho para entrar na mídia. Pra aparecer também na mídia. E pessoas que tinham compromisso político - partidário, que achavam que através

desse instrumento aí, era uma forma de promoção dos seus agentes, de promoção, né. Lógico, acho justo, eu não discordo de maneira nenhuma que as pessoas devam ser promovidas pela mídia. Porque esse trabalho ele tem um custo muito alto pra determinadas pessoas. Que é voltar, na maioria das vezes, a vida pra programas como esses. Esquecem de fazer outras coisas, é, que até fariam crescer socialmente, emergir socialmente mas que paralisaram em determinadas ações, buscando enfrentar questões que pra elas próprias era um desafio.

Então essas pessoas têm que ser, devem ser promovidas. Mas esqueceram de estratejar formas de que esses projetos acontecessem e a mídia lhe revelasse de uma vez por todas, até que a morte os separe. Então, esqueceram de planejar essas coisas, e caíram na primeira queda, no primeiro questionamento de uma mídia intelectualizada. Uma mídia que possui cada vez mais um conceito de tchurma, né, de locus.

P -E que não era favorável a esse trabalho ...

R -De forma nenhuma. E que questionava mesmo. Questionava os recursos, questionava a população que tava sendo assistida, questionava a qualificação de técnicos. Só não se questionava . Mas, as questões sociais no Brasil, elas vivem momentos díspares por conta dessas questões básicas, né. Por que ... é ... a ONG é um organismo civil, e a sociedade passa a ler como um instrumento que trabalha para ela. Não é isso. Isso é um microorganismo de pessoas que se organizam em torno de uma idéia, que acham que dessa forma conseguem intervir em determinada realidade que eles observam. Então, mas isso é um compromisso de um microgrupo social, mas não é a sociedade organizada. Isso é uma utopia. Porque, enquanto grupos se organizam pra fazer , grupos se organizam pra desfazer, pra roubar o orçamento da nação, pra desviar recursos dos bancos, né.

Pra fechar as portas dos bancos de desenvolvimento social, que deveriam estar aplicando recursos na retomada de crescimento do país. Que isso é retomada de crescimento do país : fazer as pessoas terem capacidade de entrar no mercado de trabalho, de promoverem suas categorias, de promoverem suas classes sociais.

P -Eu vejo que atualmente os objetivos das pessoas são muito mais modestos do que há um tempo atrás ... Acho que no início as ONGs tinham projetos muito difíceis de serem atingidos.

R -Mas essa questão da família, por exemplo. Você bateu num ponto crítico que o ...

Ex - cola discute (isso) há uns 3 anos, no mínimo. Nós trabalhamos com um percentual de ... majoritário de adolescentes, de pessoas que romperam laços com a família definitivamente. Definitivamente . Nem a família os quer nem eles querem a família, né. É uma incompatibilidade biológica. Parece que lá existe um bicho e aqui existe outro animal diferente, completamente diferente. Não somente por conta das questões, dos conflitos sociais que aconteceram em casa , das violências domésticas, das pressões dos grupos é ... do narcotráfico que existe nessas comunidades. Porque eles trabalhavam pra eles. Então, são conflitos variados. Então, nós hoje temos uma clientela aqui que, ao romper esse laço com a família, ele cria um problema muitíssimo grande. Eu sou uma pessoa sozinha no Rio de Janeiro, não tenho família aqui de forma nenhuma. Tem muitas crianças que eu encontrava na rua que estão na mesma situação que eu. Ou seja, que não têm pra onde voltar nesse Estado, nessa cidade. Então, estão isolados. São pessoas sós, entre eles, cujos projetos de promoção social têm de ser construídos a partir dele, visando constuir enquanto sujeito, enquanto indivíduo. Outra é a questão do grupo social. No máximo, nós estamos hoje juntando pessoas. Nós temos casas de

moradias com 5 pessoas, com 5 jovens, e há uma esperança muito grande de que esses jovens se identifiquem na construção de um projeto comum, de imersão, de promoção ...

P -Quer dizer, é uma família substituta ...

R -Exatamente. Mas, isso não é por imposição técnica, nem por imposição metodológica do grupo que atende. Isso é, principalmente, por uma identificação das pessoas. Elas se identificam e acham que podem construir juntas um projeto. Lógico, brigando como adolescentes brigam, trocando tapas, trocando acusações, dedurando um ao outro. Mas isso acima de tudo, acreditando que é possível junto, aquele pequeno bloco lá fazer, conseguir trabalho, conseguir constituir uma família. Aí, de fato, a sua família, não mais aquela que ele teve referência no passado.

P -Conversando com uma outra educadora, ela me falou que o objetivo dela agora é conseguir a inserção das pessoas do grupo dela no mercado de trabalho. Apenas isso ...

R -É, essa é a discussão do momento. A discussão do trabalho, a discussão dos jovens juntos, das ruas é ... que conseguiram passar por alguns programas sociais. É ... isso é um desafio constante, é o desafio da moda, porque o trabalho está em crise. Tá em crise para adultos, tá em crise para pessoas qualificadas ...

P -O que você diria que é a maior dificuldade no trabalho do educador de rua ?

R -Olha, eu acho que é ser reconhecido pela população como instrumento de promoção social. Os educadores de rua são incontestavelmente até um ... um ... aparato de segurança pública. Enquanto estes jovens estão juntos, e os educadores desenvolvendo atividades eles não são furtando nada, eles não são ... olha ... têm as exceções. Têm pessoas que saem do grupo e vão roubar, que são questionados pelo próprio grupo, pelos próprios educadores. Olha, isso acaba sendo um trabalho

de segurança pública. Se a população passasse a reconhecer este posto como um posto de promoção social e que está a serviço dela, né, o trabalho renderia muitíssimo. Muitíssimo. Mas os ... os ... educadores tãõ na rua apenas com o apoio de quem o financia, porque acredita no trabalho, e o apoio do próprio menino. Porque o que circunda em volta do educador é contra, a polícia é contra, o Estado é contra, a ... a população é contra, os ... os estabelecimentos comerciais são contra, todo mundo é contra esse trabalho.

P -Ainda mais que os educadores ganham muito pouco por este trabalho ...

R -O jornal O Dia soltou uma matéria agora, domingo ... é fazendo como que, meio que a geografia do movimento das ONGs envolvidas com o Rio de Janeiro. Aí eles pegaram um livro que se chama " Ação Invisível " elaborado pela Alícia, que é um mapeamento. Isso aí verificando "in loco " quem é quem, e eu acho que o foco da matéria é um pouco esse mesmo, né. Que é o de por ... há trabalhos concretos que nessa ... nessas comunidades, nas ruas, nesses locais, e que a população vira as costas para esse tipo de coisa. Que os meios de comunicação, como o próprio jornal O Dia, vêm seguindo há um certo tempo, mas que fundamentalmente né, contam com um impecílio muito grande. É ... esses baixos salários que são pagos às pessoas que trabalham no campo. Têm duas realidades de ONG que trabalham com menino de rua. Uma é as de pesquisa, que ganham muitíssimo bem, como nós estamos verificando aqui e tem aquelas que ganham mal. É um trabalho que rende recursos e mais recursos que as pessoas conseguem. E antes vivessem muitíssimo bem. Essas pessoas são empreendedoras que trabalham, que há instituições como a ASHOKA, que reconhecem e que promovem esse tipo de trabalho, deveriam ganhar muitíssimo bem, né. É possível pagar muitíssimo bem. Mas não permitem porque as ONGs vêm que o policial ganha uma

miséria, que os médicos ganham uma miséria, por que essas pessoas vão ganhar bem ?

P -Eu vejo as ONGs lutando contra esse discurso desfavorável e tentando impor um discurso favorável aos meninos, ao trabalho da rua. É uma luta no mínimo desigual ...

R -Eu vejo diretores de ONGs, pessoas que passaram por ONGs, que estão hoje trabalhando em empresas, estão ganhando muito bem na empresa, e ... e... convenceram algumas empresas de aplicar recursos em ONGs. Mas isso é muito pequeno, são coisas que ainda não dá pra ... eu acho que essa questão da população ... O Brasil, ele vive duas ... duas ... questões conflituosas, enquanto ele não resolver essas questões, vai colocando em cheque essa democracia. Que é o problema dos sem - terra, e o problema das populações de rua né.

P -Que estão de certa forma ligadas ...

R -Estão, estão ... Enquanto o Brasil não se organizar, o país não se organizar com recurso e com tecnologia para enfrentar questões como essas ... é ... vai colocar em cheque toda a vida democrática, a vida social - democrática. Ou seja, ah vai haver um golpe ! ... Não é isso. Porque a casta de miseráveis que está chegando na cidade é muito grande. O êxodo rural nem se fala mais. A gente tem uma quantidade imensa de terras improdutivas, né , e pessoas que colocam aquilo como reserva de capital : é meu, tá ali, eu vou negociar na hora de crise. E não pode se submeter a uma lógica como essa, de forma nenhuma, sob pena de emperrar o processo de crescimento do país.

P -É, e os ruralistas são maioria no Congresso ...

R -A questão é a seguinte : é que o governo assinala em determinados momentos com medidas corporativistas, no sentido de que é dando que se recebe.

E agora todo mundo quer fazer isso, porque sabe que o Fernando Henrique também faz corporativismo. Se ele tivesse colocado isso antes : olha isso aqui eu não pratico. Pratico tudo menos isso, ninguém cobraria isso em troca da aprovação das reformas que são legítimas. Mas, se houve isso com outro grupo, com ... com ... com os canavieiros, com ... com seja lá quem for, têm que haver com todo mundo. Lógico, eles têm a força do voto dentro do Congresso ...

P -Pra finalizar, como é que você vê a parte propriamente educativa do trabalho do educador ?

R -Olha, eu entendo que esse projeto aqui, nós fazemos parte de uma corrente que se antepõe a uma outra corrente de assistência social de rua. Nós criamos uma corrente, junto com outro pessoal de São Paulo e com um pessoal também de Natal que é a questão do educador popular de rua. A gente entende que o posto de educador de rua é um posto de educação popular, porque atende classes populares, porque precisa de medidas que estejam próximas da questão da cultura popular, que mexa com essa questão da cultura popular. Mexer com cultura popular é mexer com comportamento, propor novas formas de comportamento, formas de inserção e de participação popular em questões que dizem respeito diretamente a elas, às classes populares.

P -É uma educação informal totalmente ?

R -É porque a rua não é o espaço de se realizar educação, de maneira nenhuma. Nós brigamos com projetos em todas as frentes populares que nós abrimos. São duas coisas que nós não fazemos de forma alguma, são inegociáveis. Uma : alfabetizar e criar um posto de saúde. Isso são duas atribuições básicas do Estado, né. E essa é uma posição política do grupo. Nós não fazemos o que o Estado tem que fazer, né. Ah, mas as crianças vão sofrer enquanto ... é, mas já

sofreram nos postos de saúde que atendem essas pessoas e nas escolas públicas que matriculam essas pessoas que desejam estudar.

Essa é uma postura política, né. E essa é uma postura política sobretudo dentro dessa concepção de educação popular que a gente vem discutindo. Veja bem, né. Ela se antepõe à questão da educação social de rua porque criou-se durante muito tempo um discurso de : ah, é preciso socializar, é preciso fazer uma inserção social. A gente tá querendo fazer uma inserção social numa sociedade que excluiu , e que vai excluir de novo, e quantas vezes forem necessário, como uma forma de controle de gueto. Ou você prepara a população para que, quando esteje lá questione toda a medida, e essa é a educação popular, porque eu não estou falando de vento.

As crianças e os jovens que nós atendemos têm sexo, têm cor, têm classe social, né ... Essas pessoas têm história de vida. Essas histórias de vida precisam ser absorvidas pela população de modo geral, né, pelas formas possíveis que ... que que ... se constituam de promoção social, né. Eu acho que é ainda muita cristandade nessa forma de atendimento a essas crianças. É ... é é complicado dizer que você preparou uma criança pra ser é... é ... ser inserida na sociedade, quando você não preparou a sociedade para recebê-la, de forma nenhuma. A sociedade tá preparada para excluir quantos sejam necessários. Então essa corrente concebe as coisas mais ou menos assim, de forma utópica. Mas o que não é utópico no Brasil de hoje, nesse atual momento ? Eu li um livro do Marcuse, " O Fim da Utopia " que é uma coisa fantástica, que ensina de modo o seguinte, concepções são concepções, não adianta você criar caminhos que encurtem a sua convicção. Você tem que encurtar caminho, né, por que tua convicção é tua

convicção, é o que você acredita. Você negocia negocia, é claro, mas negocia de acordo com a tua convicção, com o que você pode atingir.

P -O projeto se recusa terminantemente a substituir o poder público ?

R -Agora nós temos um programa, um dos programas que a OBA (Oficina Básica de Arte), que ela vai implantar uma oficina do sucesso escolar, dentro do espaço do trabalho. Mas é o Estado quem vai lá. Não sou quem vou fazer uma escola, é o Estado. Por que aquelas pessoas não acreditam que vão ser respeitadas na escola.

É uma república de estudantes que a gente fez para jovens que já passaram dos dezoito anos. Foi criado uma espécie de uma dependência institucional, não sabem fazer nada, não sabem tirar um documento, procurando emprego. Pra criar um programa de autonomia nesses jovens. Aí fizemos uma proposta pra prefeitura. A prefeitura se propôs a bancar, através dos recursos do FUNDO - RIO, que é o recurso do sagrado conselho municipal, né. Então, agora tamos renovando, deu certo tamos renovando o contrato e ... e... a gente tá reclamando que tamos sobrecarregados. Porque tem, são 3 casas e têm 2 educadores. Se fosse um educador pra cada casa ... é muita coisa se responsabilizar por um grupo de jovens nessa idade, né. É uma coisa muito complicada.

P -Tem algum fato interessante que te marcou, que você gostaria de falar ...

R -Têm vários fatos, muita coisa triste, acima de tudo desesperadora.

P -Você perde muitos meninos no decorrer deste processo ?

R -Nós perdemos 20 % do grupo em 93. Nós tínhamos um contingente de 100 pessoas, 20 foram assassinadas. 20 ! Não é pesquisa de boca. Aqui tem 20 certidões de óbito do grupo que a gente atendia. Então isso é muito complicado. Trabalhar com esse nível de pressão, pessoas que você sabe que faz todo um

planejamento, discute uma forma de trabalhar e, no outro dia, você chega lá e encontra a pessoa morta.

Mas existem comportamentos da rua que mudaram, pessoas que mudaram na rua. Um fato de um menino chamado Sidnei, um cabra safado, não prestava pra nada. Ele vivia batendo nas namoradas dele, assim ... espancando. A gente começou a conversar com ele : olha, isso não tá direito. Por isso que as garotas não tão querendo mais namorar os garotos do centro da cidade. Vão pra Copacabana, nenhuma gosta de apanhar. Aí, falamos isso e ele continuava batendo, até que um dia ele parou. Ficou 2 meses com uma menina, mais 1 mês com uma outra, mais 3 meses com uma outra ... A gente viu que ele tava mudando, mas mudando mesmo. Um dia, ele chegou e disse : ô tia, me empresta aí 50 centavos, uma quantia irrisória. Aí ela disse : mas pra que você quer ? Não posso falar não !

Ah, você não pode falar. Eu posso resolver esse problema, eu só não posso saber qual é o problema que eu tô resolvendo. Não, não, não, mas é por que é um negócio muito meu. Fala, fala, pode falar ... Aí ele disse : ah tia, é o seguinte. Eu tô namorando uma menina, aí ela menstruou. Aí eu tô precisando comprar um modess pra ela melhora logo ... Então são pequenas histórias de como você pode ir mexendo com a solidariedade, com a mudança de comportamento mesmo. Se comportar como aliados, a gente fala isso o tempo inteiro pra eles. Vocês estão fora, só tem fudido, só tem miserável.

ANEXO 8

Entrevista com **AFJ**, em 17 / 06 / 96

P. Como é o trabalho educativo que você faz com os meninos ? Que dificuldades ele apresenta ? A questão racial é muito forte?

R. Bem, eu acho que aí são 2 questões : a questão econômica e social. A minha tese também fala sobre a questão da escola, que não está absorvendo essa molecada que está na rua. Um dado importante e que a gente não pode omitir nesses trabalhos que se está fazendo, eu não tenho nenhum dado de pesquisa pra comprovar o que eu vou dizer. Mas eu posso lhe garantir que mais de 80 % da molecada que está na rua passou pela escola. Podem ter se matriculado e saído no outro dia, mas passaram. Acho que faz parte de um aspecto social : a questão da própria miserabilidade dessas famílias; e a questão racial pesa de fato, mas acho que ela não é o motivador principal, o elemento principal que motiva essa situação.

Acho que a situação econômica motiva muito mais. Ali existe preconceito racial. Não acho que seja a causa principal, mas é um de seus elementos. Um moleque louro de olhos azuis, você consegue, sobretudo no Rio de Janeiro, colocar em alguns lugares, em algumas situações. Outras famílias adotam, esse tipo de coisa. Eu sei porque a gente já conviveu, já enfrentou esse tipo de situação ... de meninos ... Porque tipo assim : os meninos, quando tão com a gente, eles avançam nas relações sociais que eles têm estabelecidas. Voltam a estudar, tiram documentos, começam a andar bem vestidinhos, as coisas vão caminhando. Aquela tia que ele ia de vez em quando, agora ele já pode ir mais vezes, de repente retorna o vínculo com a escola ou seja, a gente já consegue colocar esse moleque numa

vida social, digamos " razoável " . Quando o moleque é loiro de olhos azuis fica mais fácil. Isso é fato ...

Eu tinha um menino chamado Claudinei, um negão de 1,70m, forte ... era muito mais difícil. Eu tinha um outro que chamava " Parafina ", porque era loiro. Ele não tinha o cabelo pintado, mas os meninos o chamavam de parafina porque era loiro. Ele se encaminhou na vida om muito mais facilidade. Existem outros meninos negros, que a gente conseguiu encaminhar, com muita tranquilidade também, mas eu acho que há o elemento.

P. Mas quando você consegue encaminhar, é sempre assim nas camadas mais baixas, não ? Você nunca consegue uma ascensão social de verdade ?

R. Exato, a minha esperança é que o MNMMR parte exatamente disso, a gente trabalha com a conscientização do menino. O MNMMR ela não atende meninos na rua, ele não tem essa proposta de atender menino na rua. Nós vamos à rua estar com o menino. O MNMMR não tem a proposta de ter uma casa para dar comida pros meninos, o movimento não atende a essa expectativa. A gente cria exatamente outra : trazer o menino que está na rua e promover reuniões e encontros com este menino.

Então são encontros gradativos : o primeiro encontro, como por exemplo com o grupo que a gente está começando agora. Foram cerca de 20 meninos, eu tenho as fotos, noutra ocasião vou lhe mostrar ... Foi o primeiro encontro que a gente teve. Basicamente, não podemos abordar nenhuma questão mais profundamente; foi um pequeno bate papo sobre questão social. Fizemos umas oficinas sobre o Teatro do Oprimido, batemos um pequeno papinho com a molecada. Ah, gostaram muito, porque quando a gente arrebanha aqueles 20 meninos ... chama de lá, chama daqui ... levamos muitos educadores amigos, todos fotografam, registram o encontro,

fazem um " big " lanche no final, que é uma coisa que eles adoram. Dá pro cara um pão com queijo, presunto e coca-cola. Tinha tanto pão com presunto dessa vez, que eu me lembro que no começo eles tavam brigando e no final não aguentavam mais comer. Tô dizendo que a gente pega eles pelo estômago mesmo, tanto é que eles já tão doidos pra saber quando vai ser o próximo encontro. Porque é uma grande diversão aquilo alí pra eles. Eles vão pra um bando de lugar onde os educadores estão todos disponíveis pra eles, onde eles estão lanchando pra caramba, tirando foto, brincando, então eles adoram esse dia que é o dia de encontro. Então, qual é o objetivo do movimento ? Você vai trabalhando, você vai reforçado cada vez mais esses aspectos com o menino. Nas últimas oficinas, no final de 2 anos mais ou menos ... É verdade que esse grupo muda muito, os meninos vão presos, morrem, outros novos aparecem ... Mas, via de regra, esse grupo vais se consolidando. Mesmo que entre um menino que não sabe de nada, o grupo vais se consolidando. E isso é muito legal ! Porque a gente já tem um grupo de meninos nossos que tão num nível tão elevado, que hoje, quando eu tenho que representar o MNMMR, eu levo qualquer um desses meninos comigo e eles seguram a onda, respondem, falam como eu estou falando aqui ... São meninos que estão há 5 ou 6 anos com a gente.

Nós temos o Eduardo Alexandre, que é um moleque fantástico, tem 18 anos, cansou de ir em programas de rádio, de falar em Universidades ... Então, a gente fica totalmente à vontade porque hoje ele não é mais um menino - ele é um militante do MNMMR - está junto com a gente organizando esses encontros. A Giovana já tá no 2o. grau - representa o Movimento nessa mesma história - foi pra Espanha, França, Canadá, sempre representando o MNMMR. Temos a Ana Cláudia - já

formamos um grupo de meninos, todos já quase no 2o. grau ou já no 2o. grau. A Giovana quer fazer faculdade.

Então, são grupos de meninos que a gente conseguiu efetivamente avançar. E sem ter essa perspectiva desse trabalho de tratamento, comida e tal. Não que a gente condene isso, a gente acha que se você esquece a conscientização, quer dizer, a percepção crítica dessa criança ... Porque eu acho que o grande elemento que a gente tem ... Quer dizer, a vida é ruim pra todo mundo. Mas o grande elemento que a gente tem é a percepção dessa criticidade. A gente sabe perceber o que que tá acontecendo. Então, quando você tá no fundo do poço - e todo mundo fica um dia - você percebe : não, eu vou ter que sair dessa, eu vou ter que melhorar. É esse o caminho. Coisa que o moleque não sabe. Ele não tem expectativa, não tem percepção, criticidade. Ele se acha o quê? O nada, e como o nada, não faz nada.

P - Quando a gente pergunta - quem é você - ele responde : um menino de rua.

R - É. Outras perguntas interessantes que a gente faz, e que fazem parte do trabalho que a gente desenvolve no movimento, são : o que você vai fazer ? O que você vai ser ? Então, o moleque não percebe o que é mais tarde, ele só vê amanhã. Se você perguntar : você quer uma mariola hoje ou uma bicicleta daqui há um mês ? Ele vai dizer que quer a mariola hoje. Ele não consegue ver o amanhã. Então, são diversos projetos que a gente faz nessa linha de construção com o tempo.

Por exemplo, tem um trabalho que eu faço com os Filhos do Vento - que é um trabalho esportivo que a gente faz com os meninos de rua - e é um trabalho de preparação para o esporte. Através do esporte levar essa criança a perceber, esse menino a valorizar o corpo, melhorar a alimentação. Tem que parar de beber, parar

de fumar, porque eles competem, né. Então a gente faz competição mesmo, de atletismo, de futebol. Eles compõem essa equipe e eles vão é ... representando nessas competições. Quando o moleque entra na equipe, a primeira coisa que ele descobre é o tempo. O moleque fala assim : Pô tio, eu não tô correndo bem. Tudo bem, então a gente começa a trabalhar : você tem três meses pra correr bem. Quer dizer, ele nunca tinha visto nada com 3 meses.

P - Nada com um prazo ...

R - Sobretudo sobre seu rendimento. (bis) Então ele tem três meses pra se acertar. Quando ele chega lá, a gente tira a altura dele, o peso, e tira o tempo que ele tá fazendo numa determinada competição. A gente sempre marca o tempo, né. No caso da corrida, por exemplo. Passa um mês a gente chama o menino : olha, teu peso tá o mesmo, não sei o quê, mas teu tempo tá melhorando, já tá apresentando melhoras, e tal. Então ele diz : Pô, tio ... então, ele sabe do tempo que precisa pra competir. Eu falo : olha, o tempo é esse. Você tem que fazer 200 metros em 30 segundos. Você tá fazendo em 32 . Se você chegar a 30, você entra na competição. E ir pra competição, dentro do grupo, é um grande status. Porque é um novo uniforme que ele não tinha até então.

Porque os treinamentos são feitos assim : vai todo mundo pro treinamento, o que tá competindo e o que não tá. Só que o que tá competindo tem uma série de material que ele não tem. Recebe uniforme, bolsa, tênis, ajuda de custo. Então o moleque começa a querer imediatamente chegar naquele tempo, né, e ele chega.

P - São competições internas, ou vocês mais ou menos transam com outras escolas ?

R - A idéia, a idéia agora é federar uma equipe no Campeonato Carioca de Atletismo. Tal qual é a Mangueira, tal qual Botafogo, etc. Por enquanto a gente tá

fazendo competições avulsas, como a gente chama. A gente já convidou algumas equipes. A gente tá tomando cuidado de não convidar as equipes federadas. Porque as equipes federadas já tem um nível de treinamento muito melhor. A gente acha que vai bater forte, na medida que os moleques treinam, treinam, treinam, e vão pra competições e não arrumam nada. Mas a gente já fez competições, por exemplo, na Castelo Branco. A gente vê a equipe do Vera Gissoni, que é uma faculdade né, ela é uma porção da Castelo Branco. E tem assim um grande trabalho na área de esporte, então, é bem o nível de federada. O pessoal da Gama Filho, o pessoal da Mangueira. Não são competições com outras escolas públicas. E, via de regra, os nossos meninos estão muito bem. E agente coloca os meninos em algum clube também.

P - E vocês enfrentam algum tipo de preconceito dessas instituições ?

R - Não, porque o atletismo, ele é muito feito com esse público ... A gente costuma brincar com eles, que é tudo pobre igual, né ... é tudo pobre igual. A única diferença é que ainda não foram pra rua ... A maioria é negro mesmo, né ...

P - Parece que o negro se sai melhor no atletismo ...

R - É, tem uma discussão bem profunda sobre isso. Tem gente - o próprio Zequinha Barbosa costumava dizer, que o negro pobre não pode fazer natação porque é mais difícil, né. Tem que fazer atletismo porque é só correr mesmo e ele está acostumado a correr. Eu trabalho com uma tese que daria muita confusão. Acho que eu falo pouco, mas existe uma menina na UERJ que já tem essa tese graças a Deus, que é uma professora super conceituada na área de atletismo. Ela diz o seguinte : essa dinâmica de vida que os nossos meninos têm, faz com eles fiquem mais aptos para os esportes que exigem sagacidade. A Capoeira é um bom exemplo. O atletismo é outro exemplo. Percebe essa dinâmica que a gente fala ? Na

Etiópia e no Quênia, onde o pessoal tem se destacado, existe a tese - e essa já é bem aceita por todos - de que a questão da escola e da falta de transporte faz com que aqueles meninos corram muito. Porque eles cobrem grandes distâncias, eles vão pra escola correndo.

P - Eles têm o hábito de correr. É uma coisa cultural. Quando vai prum compromisso, vai correndo. Coisa que a gente não faz aqui !

R - E aí, o que acontece ? Isso motiva uma outra situação. E o que motiva essa situação no Brasil, eu acredito que seja essa história. Nós temos meninos que têm tempos faraônicos. Nós temos um menino que bateu o recorde brasileiro de Joaquim Cruz, que era pra categoria de 14 anos, que foi nos 1500m rasos. O Joaquim Cruz fez em 4.19min, ele fez em 4.17min. Só que, pra você chegar com esse menino até o nível de um grande atleta, é muito caro.

P - Tem que manter ele durante anos ...

R - Coisa que os Estados Unidos fazem, e o Brasil não faz. Aqui você consegue um patrocinador, no final de um ano o cara não correspondeu, ele sai fora. Nos Estados Unidos o patrocínio é de 10 anos.

P - Você não pode formar um atleta em 1 ano ...

R - Exato !

P - Com a nossa mentalidade imediatista, não adianta.

R - Mas é legal porque a gente tem conseguido avançar na relação com os meninos. Por que a gente faz esse projeto com esporte ? Pra trabalhar a questão do futuro. Quando o moleque percebe o tempo ... Então, qual é a grande vantagem do nosso projeto, que eu vejo ? Quando o moleque percebe o tempo, o tempo interagindo sobre ele, ele passa a perceber que ele pode se programar, se projetar. E aqui ele retorna a questão da escola. Fica mais fácil retomar a questão da escola.

P - Como vocês trabalham essa questão da escola ? Em princípio vocês não montam a escola, vocês não substituem a escola definitivamente, como é a proposta de alguns projetos que eu visitei.

R - A gente não tem essa expectativa, não. É condição pra participar do projeto estar estudando.

P - Vocês dizem que se não estiver matriculado não pode estudar ?

R - Isso porque se você falar assim : é condição. Você coloca isso claramente. Se não estudar não participa do projeto. Agora sem eles ouvirem isso, só nós : não é condição. Porque se agente fizer assim eles não participam do projeto. Então, o que acontece com isso ? O moleque não tá estudando. A gente chama ele e coloca : ó, você não tá estudando. Você vai ter que sair. Então, a gente vai ter que arrumar essa escola, a gente vai ter que matricular. E muitas das vezes a gente consegue matricular, e 2 ou 3 meses depois o moleque sai da escola novamente. E é nesse processo que a gente vive. De recolocá-lo na escola. É condição.

P - E vocês estão sempre forçando a barra nesse sentido ?

R - Sim. O nosso trabalho é esse. Nosso trabalho é esse. Porque você vê, no MNMMR, que trabalha junto com os Filhos do Vento (é porque eu trabalho nos dois o tempo todo e gosto muito dos dois), a gente trabalha também com essa história, De ter que estar forçando a questão da escola. É condição sine qua non. A gente faz discussões, se precisar a gente ajuda, né. Mas a gente não tem projeto de substituir a escola. A gente acredita que essa é a forma de trabalhar.

P - Quando eu trabalhei na Guarda-Mirim, nós davamos assistência integral aos meninos : alimentação, escola, etc. Mas você dar um atendimento desse tipo para um grande número de pessoas é muito difícil, não é? Porque o número de

meninos abandonados era muito menor naquela época (anos 70). Até porque havia outras opções, como a Funabem. Podia ser uma droga, mas pelo menos os meninos não ficavam na rua. A nossa opção era pelo semi-internato.

R - Hoje eu acho que a ausência do poder público é uma coisa muito aviltante. E aí é

que entra a questão da família. Porque a ausência do poder público se reflete na família.

P - E a própria família passa a achar que não tem mais tanta obrigação ...

R - Na hora em que a família deixa de ter condições nenhuma, não tem mais situação, ela acaba também ... abandonando. Porque é lógico, ela está no fundo do poço. Porque uma coisa é você pegar uma família com um mínimo de estrutura - estrutura tipo casa., estrutura pessoal, que está ligada à financeira e social (referindo-se ao caso de uma pessoa conhecida que conseguiu trazer um neto fujão pra casa) ... Porque se ela tem uma casa, e se ela tem uma pensão dum marido, se ela tem condições de trabalhar, ela tem condições de buscar a criança. Agora, se ela tivesse passando fome ... Você percebe ? ... Ela ia comer, ela não ia buscar o menino. A estrutura social, ela vai permitir ou não essas situações individuais. E essas ... por que eu falei isso com tanta tranquilidade ? A gente pega as famílias, quando a gente tem oportunidade de estar com as famílias, não são poucas as tentativas de membros isolados da família de resgatar o menino.

P - Já ocorreram várias tentativas ?

R - Não várias. Por exemplo, quando tem pai e mãe, que é aquele pai e mãe que tem 6 filhos, o pai bebe cachaça, dá porrada na mãe, a mãe dá porrada no pai. Aí o moleque vai embora, ninguém tenta nada. Mas é comum você encontrar sabe o quê ? Um vizinho que chama o menino pra morar lá, que era amigo do menininho e

ele ficou dormindo lá uns dias. Ou uma tia ... ou uma cunhada ... uma avó. Você sempre encontra. Só que essa família substituta, seja o vizinho, seja o tio, seja a avó, tá passando fome, entendeu ?

P - Então ela também não tem muitas condições ...

R - Exato. No 1o. problema que o moleque apresenta, se percebe que aquela vizinha que tá desesperada com o filho dela que tá quase indo pro tráfico também, ela abre mão. Abre mão. Esse é um dado. Você pega esses meninos, e como eu costumo dizer, todos eles passaram pela escola. Eu não tenho um dado estatístico porque eu nunca fiz uma pesquisa. Mas qualquer dia eu vou fazer, nem que seja com 10 - e os 10 passaram, aí são 100%.

P - Isso eu ia perguntar. Vocês têm estatísticas ?

R - Não, o movimento tem muitas estatísticas, mas essa da escola, não, eu ainda não vi. Tem, eu acho que tem. Acho que tem, mas eu vou construir essa coisa agora. Mas, de qualquer forma ...

P - É, mas as pessoas querem saber esse tipo de dado, os resultados que são conseguidos, se elas vão dar dinheiro para a sua instituição, ou se elas vão trabalhar de voluntário para sua instituição. Quando eu trabalhava na Guarda-Mirim, os resultados eram imediatos. Com 1 mês que o garoto estava na Guarda ele já era outra pessoa ...

R - Um caminho legal que eu gosto, é aquele ... aquela coisa que o Cristóvão Buarque tá tentando fazer em Brasília. Eu sei porque é um projeto do PT, de qual eu faço parte, e dentro do PT eu discuto essa questão da educação. Tem muita gente dentro da educação, muita gente boa, e a gente discute a questão do ... aí meu Deus ... aquele salário pra criança ... aquele salário que a criança ganha pra ficar na escola ...

P - E que sai muito mais barato que depois. Você dar o atendimento quando essa criança tá na rua ...

R - Ah, mas não tem pra dar pra todo mundo ... Então, não dá pra todo mundo. Faz um trabalho seletivo ... Ou dá menos. Dá R\$ 10,00 pra cada criança, R\$ 5,00 pra criança.

P - Lá no Semear elas estavam explicando : olha, de vez em quando tem que dar uma cesta básica pra algum menino se a família tiver precisando. Porque, senão, ele não vai vir mais porque ele terá que sair pra rua pra trabalhar e trazer alguma coisa pra dentro de casa.

R - Por exemplo, você pega o ... quer ver só, lá na Ex-cola mesmo, na oficina de música que a gente faz, onde eu trabalho. Você pega a oficina de música, os meninos pedem vale - transporte. Eles não usam vale - transporte. Você vê isso ... Porque eles entram pela frente do ônibus quando vêm da escola. Eles dão uma volta, ou vão de bicicleta, eles dão um jeito. É da cultura deles. Eles não usam, mas eles pegam aquele vale - transporte.

P - Pra dar em casa ?

R - Pra ... sair pra comer, comer um cachorro-quente. É uma moeda aceita em qualquer lugar. E ele acaba atendendo a uma demanda, que é uma coisa que a gente faz e acha que os meninos não fazem. É chegar no fim-de-demana, se arrumar, ir ao cinema não sei aonde, comer um cachorro-quente. Eles fazem isso. Eu sei disso porque eles falam pra mim : pô, tio, se tu não me der o vale ... Porque nos Filhos do Vento a gente dá o vale-transporte, mas de vez em quando - como a gente não tem uma verba específica aprovada pra transporte, quando não tem dinheiro a gente não dá. Aí o moleque : pô, tio, eu tenho que sair, como é que eu vou fazer e tal. E esse desejo é tão grande, só pra você ter uma idéia do desejo do

lazer do fim-de-semana, do baile " funk ". Que acaba preenchendo de forma muito violenta, uma grande sacanagem também ... é tão forte, que às vezes eu falava assim, quer ver só : vocês querem fazer um lanche ? Porque os Filhos do Vento dava lanche, né. Só que tinha dias que eu tava muito enrolado, ia lá correndo, e a pessoa que ia fazer o lanche não conseguiu fazer. Em vez da gente pegar o dinheiro e comprar pão, mortadela, coca-cola, aquelas coisas todas - todo dia tem lanche - a gente acabava dando o dinheiro pra eles lancharem. Não eram poucos os meninos que não lanchavam -- guardavam o dinheiro pro fim-de-semana.

P - É difícil pra gente entender como eles conseguem viver nessa situação, mas eles sabem muito bem como. Então, eles podem fazer um uso muito melhor daquilo que a gente dá pra eles - um uso diferente do que a gente pensou.

R - Lógico. Até a questão da droga, essas coisas todas. A gente ia trabalhar na faculdade e abordava essa questão. Uma menina, uma amiga nossa, aluna da faculdade, ela ... o menino pediu dinheiro a ela pra comer. Ela ficou meio assim, não deu, saiu. Aí se arrependeu, comprou um bolo e um copo de leite e deu pro menino. O menino ficou puto, não aceitou, não aceitou.

P - Por que ele não estava com fome ?

R - Foi esse o trabalho. Me chamaram pra fazer esse trabalho. Porque diversas questões passam por aí. A menina narrou esse fato e decidiu-se fazer um trabalho no encontro do Teatro do Oprimido com esse tema com os próprios meninos. Pra eles explicarem pra gente o que tinha acontecido, percebe ? Aí a gente começou a conversar sobre o que se passou . A gente pegou esse modelo, né ? Eles falaram : ah, ele é safado. Ele só queria e tal pra fumar, pra cheirar.

Mas a gente foi cutucando, futucando, e percebendo coisas maravilhosas. A 1a. delas : o moleque, ele é fruto da desconfiança 24h por dia. Quando ele te pede

o dinheiro ... ele tá saindo desse ... desse **hall** dos desconfiados, dos suspeitos, e tá entrando na relação contigo da forma mais baixa que ele pode ter. Ou seja, te pedindo dinheiro. Quando ele faz isso, ele tá se despidendo da ameaça, da característica de ameaçador. Além disso, apesar disso tudo, você ainda desconfia dele, você não deu o dinheiro. Você foi pra lá e comprou o copo de leite e deu pra ele, como quem diz: você 'tá mentindo, e tal.

P - Sabe que eu já incorri nesse erro, e recentemente !

R - Eu também ... Aí os moleques começaram a viajar com a gente nesse tema. Foi o seguinte : se ele quisesse cheirar realmente, te pediu dinheiro pra cheirar cola e você não desse? Então, ele pediu o dinheiro pra comer. Agora, por que ele quer cheirar ? Porque não tem família, porque tá com fome, porque tem frio, porque entrou na porrada. E a única fuga que ele tem é a questão da cola. E a questão da cola pra gente é um barato, porque a gente já fez muitas experimentações com cola.

Uma coisa que eu digo, é que o pessoal fica morrendo de medo, e que pra mim também foi uma surpresa, com medo que não seja verdade. Eu sempre digo isso pras pessoas. A questão da cola, ela pressupõe tanto uma fragilidade, ela é tanto o preenchimento de um vazio desse moleque, e que passa muito pela fome. Ela tanto é, que a gente fez uma experiência no alojamento da FEEM em Botafogo, era um convênio da São Martinho com a FEEM e tinha um alojamento em Botafogo pros meninos dormirem. A gente fez um convênio com eles pra aqueles meninos mais bravos, que era o que a gente queria.

Por que os que tavam mais legais, de certa forma, estavam conseguindo ... Agora, aqueles que não tinham jeito mesmo, que ninguém queria, com aquela cara de ladrão como o Aldrinei, que é um menino típico. De todo educador que trabalha

com eles a gente ouve : não, o Aldrinei não ! Aldrinei, Pato Rôco, o Leozinho. O Leozinho, o cão perde pra ele. O Leozinho é um menino de rua que é o cão. Você pensa naquele estigma, naquele estereótipo de menino de rua, é dele mesmo. Ele é o próprio encapetado.

No Fórum Rio, em 92, o Leozinho tava lá com a gente, aí um repórter começou a fazer entrevista com a gente e com os meninos, um repórter gringo. A gente faz um acampamento de meninos e o gringo fazendo reportagem. Ele olhou pro repórter : me dá um dinheiro, gringo, me dá um dinheiro. E o gringo nada de dar dinheiro. A gente tinha orientado pros gringos não ficarem dando dinheiro pros meninos, porque eles tavam dando dinheiro e os meninos tavam voando em cima dos repórteres. Aquele monte de gringo vindo com dinheiro ! A gente falou pra não dar, pra esconder a câmera. Aí o Leozinho : me dá dinheiro, me dá dinheiro.

O repórter era muito legal, ficou nosso amigo. Foi tão engraçado. Triste e engraçado. O Leozinho - me dá dinheiro ! E o repórter nada de dar dinheiro. O Leozinho não tinha o que fazer e ele queria ofender aquele repórter. Sabe o que ele fez ? Você não vai acreditar. O repórter tinha uns papéis do Fórum Global todo, tudo o que ele vinha escrevendo. O Leozinho pegou o papel e rasgou tudo. Olha, o repórter ficou tão desesperado, ficou meia hora catando os papeizinhos. Sabe que ele reconstituiu - ele mostrou pra gente. Ficou a noite toda no hotel colando com durex e conseguiu colar tudo. Esse era o Leozinho.

O Leozinho foi dormir lá com a gente. Então você pega assim os maiores capetinhas da Lapa e chegava tudo com cola. Então tinha uma regra, a regra era simples : chegou, revista. Qual é tio, tá duvidando de mim ? Tô, eu te conheço, tu cheira, tu é safado, vai, tira a calça.

Mesmo assim, eles ainda conseguiam passar com cola, porque escondiam. Descobria um basculante que dava lá pra dentro, coisa desse tipo. E a gente pegava a cola e queimava todinha. Queimava na frente deles. A cola é inflamável, era um barato que ela queimava rapidinho.

Pois bem, qual foi a nossa surpresa ? Ao estabelecermos esse processo com os meninos - não vai entrar com cola - sempre tinha nesse alojamento uma janta. A janta era braba : ou era uma comida pesada mesmo - angú com feijão e arroz ou um feijão mais pesado, um macarrão. Como a janta era muito pesada, nós combinávamos com o pessoal da FEEM - foi uma reivindicação dos educadores - que tinha de ter alguma sobremesa. Tinha que ter alguma coisa. Eles viam televisão, era um barato. Era um galpão assim com colchonetes todos enfileirados. A disposição era a seguinte : um retângulo, no canto do retângulo a televisão, e todas aquelas camas prum lado e para o outro. Só tinha menino, não tinha menina.

Era pra dormir, tomava banho, comia aquela comida, já deitava na cama praver televisão, em 5 minutos eles já estavam dormindo. Era uma paz, ninguém acreditava. Porque eles iam pra lá com um propósito bem claro : só vai pra dormir. Não vai pra zoar, não vai pra brincar, não quer ir, não vai. Ele ia, comia aquele prato de 2 metros de macarrão e tal. Nessa briga pela sobremesa, nós começamos a pedir algumas coisas e os caras foram atendendo a gente. Uma das coisas que nos atenderam era biscoito. Os meninos gostam muito de biscoito. Aí, a gente pedia biscoito.

Você acredita menina, que quando os meninos chegavam com saco de cola, a gente falava : tem que dar a cola pra ganhar biscoito de sobremesa. Imediatamente eles davam a cola: mas entregavam com tanta autoridade - era a questão da troca, era o preenchimento de um vazio. Era um vazio que você ia

preencher : você dava a cama com televisão e comida. Geralmente era aqueles filmes que a **Globo** bota à noite, que é o **Rambo** matando todo mundo, eles ficavam todos em silêncio. Você botava aquela caminha gostosa, com cobertorzinho, uma janta, de manhã tinha o café-da-manhã, e aquela sobremesa. Você percebe? O que acontecia ? O moleque dava com tanta facilidade, que a gente começou a perceber que a cola tinha um significado.

P - Era tipo uma ração diária ?

R - Isso. E na medida em que você substitui por uma ração melhor, ele aceita na hora. Nunca brigaram pra dar cola pra gente.

P - Não era tanto uma questão de vício ?

R - Era mais um preenchimento que virava um vício. Tanto é, que quando os moleques não queriam dar a cola pra gente, um outro moleque falava assim : deixa de ser bobo, rapaz, dá a cola pra ganhar biscoito. Tu vai ganhar banana, não sei o quê. Como quem diz : é muito melhor. E a gente não dava mesmo o biscoito para quem tivesse com esse tipo de vacilo. Vai jantar e vai dormir sem biscoito.

Quando a gente pegava cola escondido, aí falava : Oh Genivaldo, o Aldrinei não tem biscoito hoje. Quem pegasse gritava : Aqui, o Leozinho não tem biscoito hoje. Ficava registrado aquilo : ele realmente não ganhava, os educadores não davam. Até tomava de outros meninos, até brigava pelo biscoito, e era uma coisa que a gente se metia pouco. Mas, de qualquer forma, ele não havia sido contemplado.

P - Muitas pessoas não entendem isso ... têm a idéia de punição como uma coisa muito severa. Mas a punição pode ser uma coisa muito simples, porém muito contundente.

R - E que vai te trazer resultados. E ligar esse castigo ao resultado. Não vai ganhar o biscoito porque veio com a cola e não vai trocar a cola comigo. Percebe, era uma troca. A gente usava esse termo. Vamos trocar essa cola. Muito deles chegavam já botando a cola no fogo. Era um barato, era um barato.

P - Vocês se concentraram naquela população que não era atendida por nenhum projeto por que os meninos ainda não haviam atingido um nível de atendimento ?

R - Isso. Por nenhum projeto, de tão arredoio que eles eram, de tão complicados. Agente costuma dizer assim : ai, meu Deus, aí vem fulano. Era esse que a gente pegou. E foi o maior barato, porque a relação ficou muito clara. Eu gosto muito dessa relação clara com os meninos.

Oi tio ... tio o cacete. Futuro. Tu já tem 17 anos, tu já tá grandão, é de homem pra homem, entendeu ? Tu vai dormir aqui. A primeira merda que tu fizer eu vou te colocar pra fora. Se tiver algum problema, a gente vai resolver de homem pra homem.

P - Já cortava essa de coitadinho ...

R - Isso, de menininho de rua. Cortou geral, né. Tinha uns pequenininhos, aí é duro mesmo. Eles te chamam de tio, tudo bem, a gente permite. Mas era assim, aquela gurizada que era o cão mesmo. E tinham uns que tavam num nível tão ruim, mas tão ruim, que não conseguiam se adequar a isso. Preferia dormir na rua, dormia na frente da FEEM - foi um problema sério que a gente enfrentou, que até quase fechou o projeto. Pra afrontar a gente, dormiam na frente, na calçada. As pessoas passavam e viam que aquilo não era um local habitual de ter menino de rua. E viam aquele alojamento ali. E o moleque dormia ali pra sacanear a gente.

P - Eles são terríveis ...

R - Terríveis, só batendo. Eu vou quebrar o seu pescoço ! O C. B. é que fala : eu vou lhe bater até Jesus Cristo arriar o braço, rapaz.

P - E eles ?

R - Eles morrem de rir com essa história. Não se importam de apanhar da gente, não. Eles costumam dizer isso; a gente pode bater, a gente tem salvo conduto pra bater neles. Eles permitem porque é aquela história : aprontam em tudo quanto é lugar, não vai se eu que vou dar um cascudo que vai ofender, percebe ?

Mas existem relações muito complicadas. Eu mesmo, quando eu dou um tapa ou um cascudo num menino é porque eu já conheço ele há muito tempo. Porque você não sabe o caso do menino. Você pode pegar um tipo de moleque que é maravilhoso, e pra ele a última coisa é apanhar. Então, se você bate, corta uma relação construída em alguns anos. Uma vez eu bati num menino e nunca mais me esqueço dessa história. Eu conto sempre, é uma história que eu gosto muito. Eu tava brigando com o Claudinho, que já faleceu, que é o tal que eu falei no começo da entrevista. Ele era o cão, 17 anos, enorme. Ele era escola do **Mike Tyson**, tinha um processo idêntico. Inclusive, eu levei ele pra fazer boxe. Ele fazia boxe, ele era o cão. Ele era tão forte que o **Santa Rosa** falou que ele não podia fazer luta com os moleques da idade dele, só com homem velho.

E ele morreu por conta dos envolvimento dele, mas ele era assim forte. Ele era fantástico, forte, um animal mesmo. Nunca tinha feito uma flexão, e ele canalizou para o boxe. Tanto é que ele dava aula pros meninos, levou luva, ensinava os moleques a brigar, fechar a guarda, não sei o quê. Se empolgou demais. Morreu por que foi fazer um assalto a ônibus, uma coisa assim.

P - Ele levou um tiro ?

R - É. Antes de morrer, ele tinha levado um tiro no braço fazendo assalto, e parou de fazer boxe. Pra ele foi muito ruim aquilo. Foi como cortar a perna de um atleta, embora ele pudesse voltar a fazer boxe. A gente sempre tava cuidando da fisioterapia, ele ia, fazia tudo direitinho. Só que antes de ele voltar a lutar ele morreu.

Mas o Claudinho, uma vez eu tava brigando com ele, porque ele ganhava muito as coisas da gente na base da pressão física mesmo. Chegava pra Ana, que era uma assistente social que ele adorava e falava : Ana, tia Ana, me dê não sei o quê, tia (voz grossa). E ela : Ih, Claudinho, não faz esse teatro, que eu sei que tu não vai me agredir mesmo. E ele: Pô, a senhora já me conhece, não sei o quê. Era o maior barato. Ela com uma calma, parecia a Virgem Maria : Não adianta, você não vai conseguir, Claudinho. Aí ele se rebaixava: Não, tia, eu tô brincando.

Aí o Claudinho, num desses dias de pressão, ele queria brigar comigo, me segurava a camisa. O Antônio Carlos, desse tamaninho, pequenininho, 1,20m, aquele pentelhinho abraçado em minhas pernas porque tinha chegado umas roupas que uma senhora havia doado, e ele queria porque queria um short de marca. Não sei qual era o short, era um modelo de surfista. Ele : Pô, aquela bermuda vai ser minha, vai ser minha ! E eu : Depois eu vou ver pra quem eu vou dar, quem tem ido à escola, quem não tá faltando. E ele : Não, é minha porque é meu, eu tô indo à escola, não sei o quê. Aí eu fui e dei um cascudo no Antônio Carlos : Sai daqui ! Dei um cascudo nele e fui resolver o problema com o Claudinho.

Passou meia hora, uma hora, tá o Antônio Carlos chorando do cascudo. Aí eu me abaixei, falei pra ele : Pô, o tio te bateu, mas não foi tão forte assim. O tio tava nervoso. Você sabe que o tio não te bate, foi sem querer, o tio não vai bater mais, e tal. Não tá doendo, eu dei devagar. Aí ele falou : Não é porque tá doendo, não. É

porque o senhor me bateu. Eu saí de casa porque o meu pai me bate, o senhor sabe disso, e o senhor me bateu. O senhor nunca tinha me batido.

É preciso tomar muito cuidado. Eu saí tão mal, ele percebeu que eu fiquei mal - meus olhos encheram d'água. Quando ele percebeu que eu havia me mobilizado com o que eu havia feito, imediatamente me perdoou. Tudo bem, parou de chorar, porque eu me mobilizei, sabe, me desculpei, me rebaixei. Ele sentiu. E quando ele sentiu isso ele saiu rindo, brincando.

Então, é a pancada que a gente fala. Eles até permitem que a gente dê uma porradinha, um biquinho, eu sempre faço isso. Mas, você tem que tomar muito cuidado com essa história.

P - Existe muita gente que acha que é só você pegar o garoto, dar comida, dar um local pra dormir. Não leva a nada. É totalmente inócuo.

R - Eu acho que é muito complicado. Se você fizer só isso, é muito complicado. A gente costuma dizer que é igual a lata na indústria. Ela entra lá embaixo na esteira, e aí ela vem aqui, recebe líquido, recebe a tampa e sai. É meio parecido com isso, uma coisa meio automática. Mas já é um começo, é um começo.

P - Custa às pessoas entenderem que certos garotos eles não vão poder simplesmente levar pra casa ...

R - É difícil. Mas, às vezes esse trabalho de dormir aqui só pra comer, já é um avanço. Tudo é um começo. Tem moleque que entra na casa de acolhida, como é o caso da São Martinho, a Casa da Tijuca, entra e não faz nada. Aí você pega o moleque e vê que ele tá tão mal que ele não consegue fazer nada. Você até estabelece a condição pra ele ficar na casa, mas não adianta nada. Ele já não toma banho porque ele não se incomoda mais com a sensação de estar sujo. A questão do moleque não estar asseado, é muito ruim mesmo.

E está relacionado muito com a questão da mendicância. Porque eles brincam muito, se sacaneiam, chamando o outro de mendigo. É uma ofensa muito grande. Ih, olha lá, ficou dando uma de mendigão e tal. Tipo assim : o que caracteriza o mendigo ? Ele tá desistindo de tudo. Aí fica sujo, não tem dinheiro. Enquanto que o outro menino tá reagindo, nem que seja roubando. Ele tá reagindo, ele não é mendigo. Então você vai pegar esse processo de reação e canalizar isso pro lado positivo : perfeito que você vai ficar parado, mas tem que trabalhar, tem que estudar.

Tipo assim, uma coisa que a gente tem feito e tem dado super certo. Eles costumam dizer que nós somos culpados por esse problema, porque quando os meninos chegavam aos 18 anos, a gente comprava a caixa de ficha de telefone, caixa de bombom, pacote de cigarro, fazia um kit pra fazer aquela banquinha de camelô mínima. Se não tem produto nenhum, ele não vende nada, ele é um biscateiro. Aí o moleque monta a banquinha dele, cruza os braços e faz o dinheirinho dele, porque ele tem que pagar a gente. Porque aquele dinheiro que ele paga pra gente é o dinheiro com que a gente vai comprar para os outros meninos. Essa história foi transada com muita dificuldade, com muito calote; a maioria dos meninos não pagava de volta.

P - Mas continuaram frequentando ?

R - Continuaram, mas ficaram enrolando a gente. Pô, tio, eu só tenho isso, e tal. O Cristiano, por exemplo, um menino meu lá do Borel. Eu encontro sempre com ele, ele tem uma banquinha em frente a **C & A**. Agora não pode mais. Ele sempre conserta os meus relógios de graça. O Cris tem uma banquinha de relógio enorme : bota pulseira, troca pilha. Só que ele tem relógio mesmo, vende relógio. O Cris já atingiu um nível tão legal que ele voltou pra casa, estuda e tal. Tá com todo aquele

estereótipo de neguinho do morro, camisetinha : pô, qual é tio Futuro, que bom e tal. Mas ele é super legal.

Eu me lembro que uma vez eu passei lá, ele tava pedindo dinheiro aos camelôs pra montar a barraquinha dele, porque a Guarda Municipal tinha tomado. E aquela banquinha, pra montar, custa uns R\$ 400,00. E dá um faturamneto bom, eu não acreditei. Tanto dá que ele tava com uma listinha na mão com o nome dos camelôs que ele pediu emprestado. E quando eu emprestei ele botou o meu nome. Só que eu falei : - Cris, eu tô sem dinheiro, você tem que passar lá em casa. Ele sabe onde eu moro, é perto de uma quadra onde eles jogam também. Eu falei : te encontro no sábado a tarde.

No sábado à tarde ele tava lá. Aí eu perguntei quanto faltava. Como se fosse hoje, faltava assim uns R\$ 80,00 . Eu dei pra ele os R\$ 80,00, era muito dinheiro, mas eu conheço ele há muitos anos. Eu sei que na 2a. feira, quando eu passei, ele tava lá com a banquinha de camelô dele, com os relojinhos dele, e já tinha um outro menino fazendo a lista, porque tinha passado pela mesma situação. É uma situação cotidiana que eles vivem, os meninos que são camelô mesmo, quando perdem a banquinha passam a tal listinha. Ele estava pagando os meninos todos e me pagando também. Pagou tudo direitinho.

P - A polícia tá se tornando um pouco mais sensível para essa questão ...

R - É, de fato, bem mais ... Então, são caminhos que a gente procurou canalizar essa situação. Porque a gente trabalha muito com a questão da droga com os meninos. Na verdade, na verdade, não é uma boa. É uma roubada, a gente fala pra eles. Que adianta ganhar bem hoje pra morrer ?

P - E isso de ganhar bem é muito relativo. Se ele ganha bem, por que mora na favela ?

R - E depois, tem aquela questão : quem é mais vivo, eu ou ele ? Quem é mais vivo, quem tem mais dinheiro ? São essas questões que a gente procura estar trabalhando com eles.

ANEXO 9

MHD3, visita em Maio / 1986

À rigor, este foi o único projeto considerado como possuindo uma proposta educacional **strictu sensu**. Funciona há 8 anos com 50 alunos, através de parcerias entre a Arquidiocese do Rio de Janeiro, o CBIA e a SEE. Atende egressos da escola entre 13 e 17 anos de ambos os sexos e funciona num sítio-escola localizado no bairro de Bangu, Rio de Janeiro.

As normas de funcionamento são instituídas pelos próprios alunos. A mais importante é a proibição do uso de drogas dentro do sítio, sendo que 3 alunos já foram expulsos por transgredir essa norma.

Os alunos recebem aulas de educação geral na modalidade supletiva, de 1a. à 8a. série, além de desenvolver atividades agrícolas e participarem de oficinas de tricô, crochê, serigrafia, tecelagem, corte e costura, eletricidade, transformação de alimentos, capoeira e dança afro. A comercialização dos produtos reverte em parte para a manutenção da escola e em parte para o aluno. Mas a escola não consegue uma auto-suficiência financeira só com essas vendas.

A escola funciona em regime de semi-internato, mas o projeto mantém 2 casas para abrigar jovens que não têm lar. A maior dificuldade encontrada pelos educadores é alterar os hábitos dos jovens no dia-a-dia. Há uma concorrência cerrada da escola com o tráfico de drogas. Nas assembléias das 6a. feiras procura-se manter aberto o diálogo educador-aluno. Nelas sempre são abordadas temas relacionados aos perigos do tráfico, da incerteza da atividade e do dinheiro fácil.

Cerca de 60% dos alunos permanecem no projeto e concluem o 1a. grau. Para isso eles recebem uniforme, material didático e profissional, além de remédios,

assistência médica e oftamológica, cobertor, casaco, chinelo, alimentação e uma cesta básica quando a família necessita de ajuda.

O objetivo básico deste projeto é instrumentalizar esses jovens, possibilitando a sua inserção no mercado formal de trabalho. Para isso considera-se necessário que ele conclua o 1a. grau e obtenha conhecimentos rudimentares de profissões variadas, abrindo-lhe um leque de possibilidades de trabalho no futuro. A distância entre professores e alunos é vencida através da conversa, do abraço, do castigo, na esperança de que os jovens consigam retornar para suas casas e famílias.

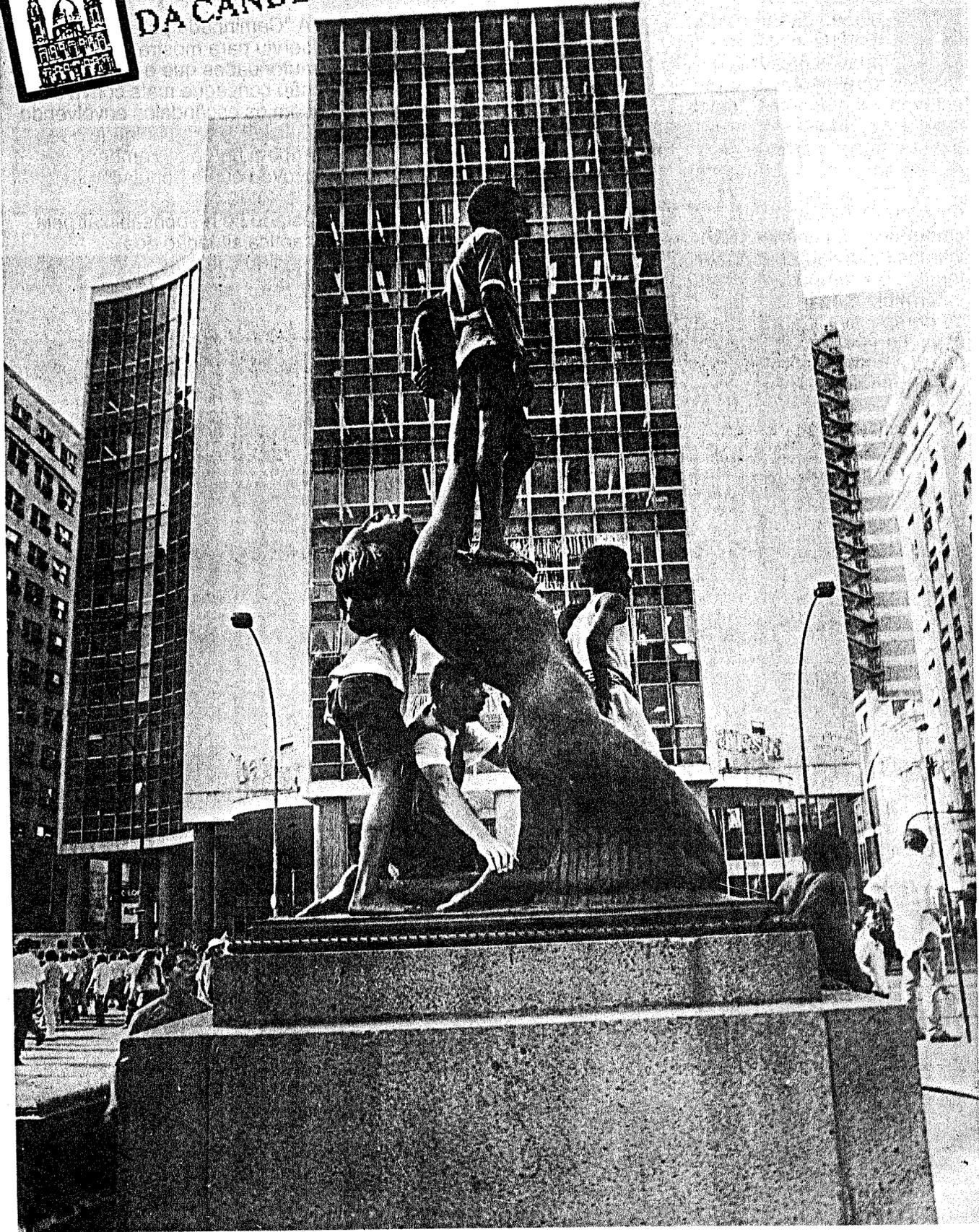
A escola não possui inspetores. Os professores, cedidos pela Secretaria Estadual de Educação, cumprem um período de experiência de um mês, para verificar a sua adaptação ao público da escola. Além de saber aceitar o jovem, ele precisa saber o momento certo de agir.

OBS: Como esse projeto possuía bastante material impresso, o mesmo foi analisado.

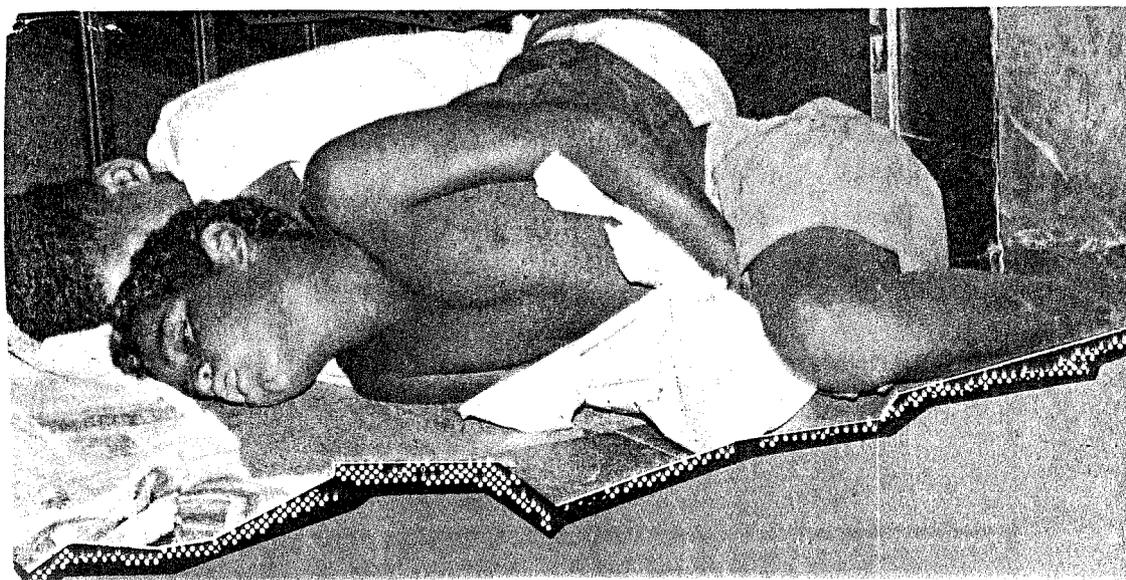
ANEXO 10
Fotografias

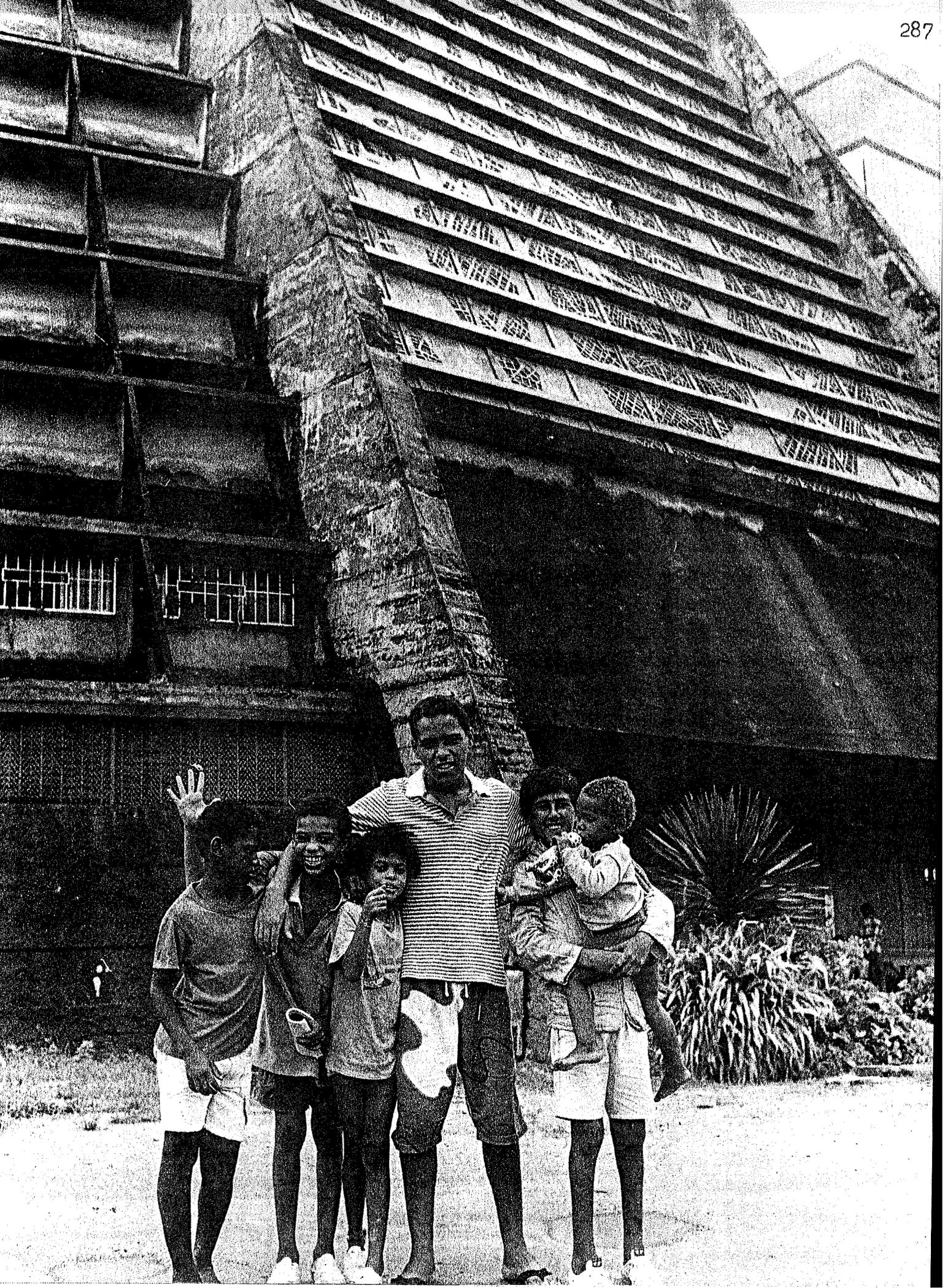


MASSACRE DA CANDELARIA









ANEXO 11**FOLDERS DOS CURSOS PARA EDUCADORES**

Espaço IPÊ Espaço

Espaço de Investigação e Pesquisa em Educação

CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS FICHA DE INSCRIÇÃO

Nome do Participante _____
 Data do Nascimento ____/____/____
 Pai _____ Naturalidade _____
 Mãe _____ Naturalidade _____
 Endereço Particular _____
 Cep _____ Bairro.: _____ Município _____
 Telefone.: _____ Escolaridade _____ () Completo () Incompleto _____
 Cursos que frequentou : _____
 Instituição que trabalha: _____
 Projeto em que atua: _____
 Endereço.: _____ CEP _____
 Bairro _____ Município _____ Fone _____
 Tempo de serviço na instituição _____
 Função que desempenha na instituição _____
 Outras experiências Profissionais _____
 Participa ou já participou de algum movimento popular? Qual? _____
 Como soube do curso? _____
 Quais são suas perspectivas com relação ao curso? _____
 Para você o que é Educação? _____
 Tem habilidades em:
 Teatro () Música () Dança () Artes Plásticas () Artesanato () Marcenaria ()
 Outros () _____

Rio de Janeiro, de _____ de 1995

Assinatura

Apresentação

O IPÊ é uma espaço de convivência pedagógica de realização de trabalhos ligados à Educação, tendo como eixo principal a infância e a adolescência, com ênfase nas populações desfavorecidas, com objetivo de construir um saber que possa auxiliar nas práticas sociais e na formação de Educadores que atuem em projetos de assistência a infância brasileira.

Os profissionais que compõe a coordenação do IPÊ, são advindos de diversas áreas da Educação, da construção de dois cursos de formação de Educadores Sociais (93/94) junto ao ECAN, e, de instituições que atuam diretamente com crianças e adolescentes desfavorecidos.

O curso que ora oferecemos tem como eixo a formação, pesquisa e investigação dos conteúdos pedagógicos contidos na interação do Educador/Educando, com o objetivo de contribuir na sistematização das prática educativa.

CRONOGRAMA

(módulos Intensivos)

- I - PERFIL PSICOSOCIAL E CULTURAL
DA POPULAÇÃO ATENDIDA
de 08 à 11 de abril de 1995
- II DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: VIOLÊNCIA
de 03 à 06 de ~~maio~~ de 1995
- III-DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DROGAS
de 05 à 08 de agosto de 1995
- IV -SEXUALIDADE (e suas implicações na relação pedagógica)
de 30/09 à 03/10 de 1995
- V -ARTICULANDO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO
de 25 à 28 de novembro de 1995

Aula Inaugural

Dia : 28/03/95 às 17:h

Local: IBISS

R. Sete de Setembro, 43/5º andar

Rio de Janeiro-RJ

Funcionamento.:

O Curso funcionará com aulas semanais todas as terças de 17 às 20hs no Rio e quatro módulos intensivos (bimestrais) de quatro dias em Nogueira/Petropolis

Metodologia

A concepção metodologica baseia-se num processo de "Workshops" com oficinas de sensibilização, exposições, vídeos, trabalhos de grupo e debates. A fundamentação teórica, essencialmente de caráter multidisciplinar, contribuirá para a sistematização das reflexões elaboradas no decorrer das demais atividades, estabelecendo os nexos históricos e filosóficos necessários a um processo de formação efetivamente crítico, consistente e responsável.

Critérios de participação

Terão prioridade os Educadores com mínimo de seis meses atuando na instituição, em atividade direta com crianças e adolescentes.

Inscrições

Os interessados deverão inscrever-se até o dia 21/03/95 no seguinte endereço:
Fundo Inter-Religioso.
Av Rio Branco, 125/13º-Centro
Rio de Janeiro-RJ
fone 221.4699 fax. 232-0385

- II.3. Linguagem e desenvolvimento — conteúdos e atividades;
- II.4. Significado das rotinas na creche;
- II.5. Planejamento e avaliação.

III. A Gestão do Projeto Educativo — Tutela X Autonomia

- III.1. Modelos de gestão;
- III.2. O "público" e o "comunitário";
- III.3. Democracia, direitos e participação;
- III.4. Gestão coletiva, responsabilidades e papel do educador.

NÚCLEO ESPECÍFICO (7 A 17 ANOS): A EDUCAÇÃO INFANTO-JUVENIL

- I. O Programa de Atendimento: A Construção Coletiva do Projeto Educativo — Da "Ocupação" à "Educação"
 - I.1. Concepções de criança, adolescente e família;
 - I.2. Concepções de atendimento: função social e trajetória histórica;
 - I.3. Objetivos da educação infanto-juvenil e papel do educador.

II. Conteúdos e Metodologia da Educação Infanto-Juvenil

- II.1. Desenvolvimento e aprendizagem — diferentes contribuições teóricas;
- II.2. Desafios do dia a dia: sexualidade, DSTs, agressividade, violência, drogas, "consumismo"; etc.;
- II.3. O processo de escolarização;
- II.4. Educação e trabalho: profissionalização e/ou geração de renda?
- II.5. Conteúdo e atividades — planejamento e avaliação

III. O Projeto Educativo: Democracia, Direitos e Participação

- III.1. Direitos, deveres e responsabilidades de educandos e educadores;
- III.2. A gestão do projeto educativo: relações de poder no processo pedagógico;
- III.3. Poder público e sociedade civil.

INFORMAÇÕES GERAIS

Duração do Curso
Abril a novembro de 1994.

Carga Horária
Mensal: 16 horas em média
Anual: 120 horas

Funcionamento

As turmas funcionarão na Baixada (Nova Iguaçu) e em Niterói, quinzenalmente, nas sextas-feiras e sábados alternados, das 9 às 18 horas.

Metodologia

Serão utilizados trabalhos em grupos, oficinas, seminários temáticos, palestras, debates, encontros de aprofundamento e visitas às instituições envolvidas.

Público Alvo

O curso destina-se, prioritariamente, a educadores que atuam em programas de atendimento nos municípios da Baixada Fluminense, São Gonçalo e Niterói.

Crêterios de Seleção

- Experiência mínima de 3 meses na instituição;
- Escolaridade máxima: 3º Grau incompleto;
- Compromisso institucional com a vaga ocupada;
- Máximo de 5 vagas por instituição.

Equipe Responsável

Cynthia Paes de Carvalho (coordenadora)
Adriani Pinheiro Freire
Maria Cristina Martins
Martha Fortuna P. Bastos

Inscrições

Os interessados deverão enviar ficha de inscrição devidamente preenchida até 13/04, para o seguinte endereço:

Fundação Fé e Alegria do Brasil
Curso Básico de Formação
Rua São Clemente, 226 — Botafogo
22260-000 — Rio de Janeiro — RJ

Telefones para informações: 537-2621 ou 266-3499

As matrículas serão confirmadas por telefone ou telegrama

CURSO BÁSICO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES NA ÁREA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE



Fundação Fé e
Alegria do Brasil

O MOVIMENTO POPULAR DE EDUCAÇÃO INTEGRAL / FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA: BREVE APRESENTAÇÃO

A Fundação Fé e Alegria é uma entidade de educação popular, criada na Venezuela em 1955 sob a responsabilidade da Companhia de Jesus. Sua meta prioritária é colaborar para a construção de uma sociedade justa e solidária, sem relações de dominação, dependência e exploração, na qual haja o pleno exercício da cidadania.

A Fundação está presente em vários países da América Latina: Equador, Panamá, Peru, Bolívia, El Salvador, Colômbia, Nicarágua, Guatemala e Venezuela. No Brasil foi fundada em 1981 e vem apoiando populações carentes de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso, Bahia e Rio de Janeiro.

No Rio de Janeiro Fé e Alegria optou por apoiar iniciativas populares voltadas para a **educação e saúde de crianças e adolescentes**, visando fortalecer tanto os aspectos sócio-pedagógicos do atendimento quanto o processo de organização e luta pela conquista da cidadania destas crianças e jovens, inclusive através dos educadores que com eles atuam. Neste sentido, vêm sendo desenvolvidas as seguintes linhas de trabalho:

- **Formação e Capacitação** — Tem como objetivo contribuir com os grupos de educadores e/ou instituições na construção de projetos educativos voltados para crianças e adolescentes.
- **Articulação** — Visa apoiar organizações populares ligadas à infância e juventude, para junto com elas intervir efetivamente na elaboração de políticas públicas que tenham como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- **Produção/Documentação** — Pretende socializar reflexões e pesquisas, além de difundir experiências que possam servir como referência para a atuação junto às crianças e adolescentes.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES: CONCEPÇÕES E OBJETIVOS

Entendemos a educação como um processo orientado para a democracia a fim de que *"todos e cada cidadão participem efetivamente como sujeitos — individuais e coletivos — da construção do universo, da sociedade (mais justa e mais humana) e de si próprio enquanto pessoa, comunidade, povo e humanidade."* (Aranda, 1989).

O CURSO BÁSICO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES tem como objetivos:

- contribuir para a reflexão sobre a prática educativa numa perspectiva democrática, buscando formar sujeitos conscientes de suas possibilidades, direitos, deveres e responsabilidades;
- favorecer a discussão de questões políticas, pedagógicas e sociais relativas à educação, à saúde e à cidadania das crianças e adolescentes;
- instrumentalizar os educadores para sua prática, facilitando seu acesso às teorias e metodologias relativas à educação e à infância e adolescência.

O curso organiza-se em torno de um **Núcleo Comum** e dois **Núcleos Específicos**. O Núcleo Comum refere-se aos conteúdos necessariamente presentes na prática educativa, que independem da faixa etária atendida. Os Núcleos Específicos, por sua vez, abordam as particularidades da prática educativa relacionada, respectivamente, às faixas etárias de **0 a 6 e 7 a 17**.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

NÚCLEO COMUM:

I- **Concepção de Homem, Mundo e Sociedade**

- I.1. Fundamentação histórico-filosófica;
- I.2. Formação da Sociedade Brasileira: aspectos sócio-econômicos e culturais.

II- **Educação e Ideologia**

- II.1. Diferentes concepções de educação;
- II.2. Tendências da Educação Brasileira.

III- **A Criança, a Família e a Sociedade**

- III.1. Família e sociedade: história do atendimento à infância e à juventude;
- III.2. Movimentos sociais e alternativas de educação;
- III.3. O Estatuto da Criança e do Adolescente.

IV- **Educação, Saúde e Cultura**

- IV.1. Saúde, cultura e história;
- IV.2. Desenvolvimento e aprendizagem;
- IV.3. Sexualidade, sociedade e cultura.

NÚCLEO ESPECÍFICO (0 A 6 ANOS): A EDUCAÇÃO INFANTIL

I. **Creches Comunitárias: A Construção do Projeto Educativo - Da "Guarda" a um "Espaço Pedagógico"?**

- I.1. Concepções de criança e família;
- I.2. Concepções de creche: função social e trajetória histórica;
- I.3. Objetivos da educação infantil e papel do educador.

II. **Educação e Saúde na Creche — Conteúdos e Metodologia da Educação Infantil**

- II.1. Desenvolvimento e aprendizagem — algumas contribuições teóricas;
- II.2. Desafios do dia a dia: sexualidade, agressividade, hiperatividade, "carências", etc.;

SUMMARY

STREET EDUCATION: description, methods, and objectives

This study aims at revealing what is the so-called *street education* carried out by different projects, institutions and NGOs in the city of Rio de Janeiro. The discourse of nine selected popular educators was analysed with views to revealing their opinions on education, family and work regarding street children and teenagers. A description of how they organize and carry out educational activities is also enclosed.

The analysis reveals these educators (and the institutions they represent) have different opinions on the subjects proposed, and those were grouped in two distinct *discursive formations*. One of them is based on the social actions carried out by the Roman Catholic Church in Brazil. The other one is based on Paulo Freire's educational theory. Both, however, share a common progressive focus on the subject of street children/teenagers, which allows them to be placed in the same ideologic community.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAPIA (1992). Associação Brasileira Multidisciplinar de Proteção à Infância e à Adolescência. Maus tratos contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção. Petrópolis, Autores e Agentes Associados.
- Associação Beneficente São Martinho. Ao encontro dos meninos e meninas de rua.s.d.
- ADORNO, S. (1992). Os jovens delinquentes expulsos da escola. In: Severino,A. e outros. Sociedade Civil e educação.Campinas, S.P.; Papyrus;Cedes; Ande; Anped
- _____. (1993). Criança: a lei e a cidadania. In: RIZZINI (Org.). A criança no Brasil hoje. Rio de Janeiro, Ed. USU.
- ALTHUSSER,L.(1985). Aparelhos ideológicos de Estado. 6ed. Rio de Janeiro, Graal.
- ALMEIDA, & TAVARES, M.C.(1995). Os excluídos:debate entre os autores. Petrópolis,Vozes.
- APPLE,M.(1989). Educação e poder.Porto Alegre, Artes médicas.
- _____.(1995-6). Review of Research in Education. AERA, Washington, D.C.
- ALTOÉ, S. (1990).Infâncias perdidas. 2ed. Rio de Janeiro, Xenon.
- ARIÈS, P. (1978). História social da criança e da família
- BAKHTIN,M. (VOLOSHINOV).(1986). Marxismo e filosofia da linguagem. 3ed. SãoPaulo, Hucitec.
- BANKS,J. (1995).The Historical Reconstruction of Knowledge About Race. Educational Researcher,2 (24):15-25. Mar.
- BARDIN, L.(1977). Análise de conteúdo. Edições 70, Lisboa.
- BAUDELLOT,C & ESTABLET,R.(1971)L'ecole capitaliste en France. Paris, Maspero.
- BENVENISTE, E. (1976). Problemas de lingüística geral. São Paulo, Nacional, USP.
- BERGER,P. & LUCKMAN,T. (1990). A construção social da realidade. Petrópolis,Vozes.

- BOFF, C. (1991). Pastoral da classe média na perspectiva da libertação. Petrópolis, R.J., Vozes.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1975). A reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- BOURDIEU, P. (1985) Ce que parler veut dire. Paris, Galimard.
- BOREL, M.J. (1981). L'explication dans l'argumentation. Langue Française, no.50.
- BOTELHO, M. A. (1995). Aleatoriedade dispositiva. UERJ. Monografia final de curso de Psicologia.
- BRANDÃO, C.R. (1986). O que é método Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense. 10 ed.
- BRASIL (1986). Presidência da República. 1o.PND da Nova República:1986-1989. Diário Oficial da União, Brasília, 123 (109):8473-531.
- Brasil criança urgente. (1990). A Lei 8069/90. São Paulo, Columbus.
- BROWN, G. & YULE, G. (1983). Discourse Analysis. Cambridge University Press.
- BULGARELLI, R. (1991). Comentário sobre a interferência do educador no espaço da rua. Comunicação ao Programa Latino-Americano de Intercâmbio da Secretaria do Menor de São Paulo. Junho. mimeo.
- CARDOSO, F.H. (1977). O modelo político brasileiro. 3 ed. Rio de Janeiro, Difel.
- CARVALHO, M.A.C. (1993) Pedagogia de rua: princípios extraídos de uma análise da prática. In: GROSSI, E.P. & BORDINI, J. (Org). Construtivismo pós-piagetiano. Petrópolis, Vozes
- CASTORIADIS, C. (1982). A instituição imaginária da sociedade. 2ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- CBDDCA. SOS Criança e Adolescente. s.d.
- _____. Casa de Passagem. Meninas de rua: é mais fácil culpar o destino? s.d
- _____. (1990). Relatório do I Encontro de Meninas que estão nas ruas do Recife.
- CIVILETTI, M.V.P. (1991). O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (76):31-40. Fev.
- CNBB. Regional Sul (1995). O fenômeno urbano: desafio para a pastoral. Petrópolis, Vozes.
- _____. Setor Pastoral Social (1996). O grito dos excluídos. Petrópolis, R.J., Vozes.

COSTA, A.C.G. (1989) Cidadania ou barbárie: infância e adolescência marginalizada, violência urbana e transição democrática. Rio de Janeiro, FUNABEM.

_____. (1990). Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. São Paulo, Columbus.

_____. (s.d.) De menor a cidadão. Ministério da Ação Social. Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES: indicadores sociais/ Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Departamento de Estatísticas e Indicadores Sociais. V.I (1987)- Rio de Janeiro, IBGE, 1989.

DAUSTER, T. (1992). Uma infância de curta duração: trabalho e escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (82):31-3. Ago.

D'INCAO E MELLO, M.C. (1975). O bóia-fria: acumulação e miséria. 2 ed. Petrópolis, Vozes.

EXCOLA (1994). Uma proposta de educação popular na prevenção ao consumo abusivo de drogas entre meninos e meninas que se encontram nas ruas. MNMMR/IBISS. RJ.

_____. FALEIROS, V. A fabricação do menor. Humanidades (12):5-15. s.d.

FÁVERO, O. (org).(1983). Cultura popular e educação popular. Rio de Janeiro, Graal.

FAUSTO, A & CERVINI, R. (org.) (1991). O trabalho e a rua. São Paulo, Cortez.

FERRAZ, C. O general em seu labirinto. Jornal O Globo, 19 nov.1996.p.7.

FERREIRA, R.M.F.(1979) Meninos de rua. CEDEC;IBREX,.

FIORIN, J.L.(1990). Linguagem e ideologia. São Paulo, Ática.

FISCHER, N. B. (1992) Uma política de educação popular de jovens e adultos. Em Aberto. Brasília, 11 (56):68-73. Out/dez.

FLAHAUT, F. La parole intermediaire. Paris, Le Seiul, 1978.

FOUCAULT, M.(1971). L'ordre du discours. Paris, Gallimard.

_____.(1972) Arqueologia do saber. Petrópolis, Vozes,.

_____. Vigiar e punir. (1977).Petrópolis, Vozes.

_____. (1985). As palavras e as coisas. 3 ed. São Paulo, Martins Fontes.

- FREIRE, P. (1992). Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. (1982). Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- GARCIA, R. I. & VALLA, V.V. (1996). A fala dos excluídos. Cadernos Cedes, Campinas- S.P., (38):5-8.Ago.
- GRAMSCI, A.(1989) Os intelectuais e a organização da cultura. 7ed. Rio de Janeiro., Civilização Brasileira.
- GUBA, E. (org.) (1991). The Paradigm Dialog. CA. USA. Sage.
- HADDAD,S. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. Em aberto, Brasília, 11 (56):3-13. Out./dez.92.
- IBGE/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.(1990) Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar.
- KOSHIYAMA, A.M.(1995) Cidadania: questão de gênero e de classe. Teconologia Educacional, 24 (127):28. Nov/dez.
- LARROSA, J.(1994). Tecnologias do eu e educação. In: SILVA,T.T. (org.) Estudos foucaultianos Petrópolis, Vozes.
- LEBAUSPIN, I; STEIL,C; BOFF, C. (1996). Para entender a conjuntura atual.Rio de Janeiro; ISER: Petrópolis; Vozes.
- LEITE, L.C. (1991).A magia dos invencíveis. Petrópolis, Vozes.
- LEMAIRE, A. (1982). Jacques Lacan: uma introdução. 2ed. Rio de Janeiro, Campus.
- LUKE, A. (1995). Text and Discourse in Education. In: APPLE,M. Review of Research in Education. AERA, Washington, D.C.
- MAINGUENAU,D.(1993). Novas tendências em análise de discurso. 2ed. Campinas, Pontes:Unicamp.
- MALINOWSKY, B. (1976.).Argonautas do Pacífico Ocidental. Rio de Janeiro, Abril, Coleção Os Pensadores.
- MARANDIN, J. M. Problèmes de l'analyse de discours. Langages.no.55. Larousse, Paris.
- MARTINS, J. S. (1989). Caminhada no chão da noite. São Paulo, Hucitec.
- _____. (1993). O massacre dos inocentes. São Paulo, Hucitec. 2 ed.
- MARX, K. (1981). Formações econômicas pré-capitalistas. 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

- MELLO, G. N. (1984). Magistério. São Paulo, Ande, 4 (7):41-5.
- _____. (1982). Magistério de 1o. grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, A.A.;Cortez
- MINAYO, M.C. et al. (1991). Perfil dos meninos e meninas de rua no Rio de Janeiro. CLAVES/FIOCRUZ, Ministério da Saúde.
- MNMMR. Realidade de crianças e adolescentes no Brasil. s.d.
- _____. Estatutos do MNMMR. s.d.
- ORLANDI, E.P. (1987). A linguagem e seu funcionamento. 2 ed.rev. Campinas, Pontes:Unicamp.
- _____. Discurso e leitura. (1993). 2ed. São Paulo, Cortez: Campinas, Unicamp. (1 ed.1988)
- PAIVA, V. P. (1983). Educação popular e educação de adultos. São Paulo, Loyola.
- _____. (1986). Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- PASTORAL DO MENOR (1983). Educador social de rua: primeiro relato de experiência da Pastoral do Menor da Arquidiocese de São Paulo..
- PECHEUX, M (1975). Les vérités de la palice. Paris, Maspero.
- _____. (1969). Analyse automatique du discours. Paris, Dunod.
- _____. (1988). Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Ed. Unicamp.
- _____ & FUCHS, C. (1975). Miser au point et perspectives à propos de l'analyse automatique des discours. Langages no.37.
- PENNA FIRME, T; TIJIBOY, J.A. & STONE, V.I. (1987). A avaliação do impacto de programas de atendimento, nos meninos de rua. Brasília. mimeo.
- PEREIRA Jr., A; BEZERRA, J.L; HERINGER, R. (Orgs.) (1992). Os impasses da cidadania: infância e adolescência no Brasil. Rio de Janeiro, IBASE.
- PINO, A. (1992). Escola e cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania. In: Severino, A. e outros. Sociedade civil e educação. Campinas, S.P.: Papyrus; Cedes; São Paulo: Ande; Anped.
- PIXOTE. Revista sobre meninos e meninas.
- PROJETO ALTERNATIVO DE ATENDIMENTO AOS MENINOS E MENINAS DE RUA. Paulo Freire e os educadores de rua. s.d.

- RABINOW, P. & DREYFUS, H. (1995). Micahel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- RAFFERTY, I. (1995). The Legal Rights and Educational Problems of Homeless Children and Youth. Educational Evaluation and Policy Analysis, 17 (1):39-61. Spring.
- RAMOS, L.(1987).Escolas Rurais Consolidadas: mito e realidade. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Paraná.
- REVISTA CEAP -Centro de Articulação de Populações Marginalizadas. Vários números.
- RIBEIRO, R.J.(1995) O intelectual e o seu outro: Foucault e Sartre. Tempo Social, USP-S.P., 7 (1-2):163-73.Out.
- RIZZINI, Irma (1995).Guia de instituições que produzem conhecimento sobre infância e adolescência no Brasil. Rio de Janeiro, USU Ed.
- _____,Irene (1995). Deserdados da sociedade: os meninos de rua da América Latina. Rio de Janeiro, USU Ed.
- _____, Irene et al(1993). A criança no Brasil hoje. Rio de Janeiro, USU Ed.
- RIZZINI,I.;RIZZINI,I.;MUNHOZ,M.;GALEANO,L.(1992) Childhood and Urban Poverty in Brazil: Street and Working Children and Their Families. UNICEF / Innocenti Occasional Papers. Florence,Italy,Aug.
- SAVIANI,D.(1991).Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.
- II SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DO AVESSE AO DIREITO. (1992). Documento final. São Paulo, outubro.
- SILVA, M. C.(1996) A violência e seus impasses na vida cotidiana dos educadores de rua. Cadernos Cedes. Campinas, S.P., (38):18-23. Ago.
- SMOLKA, A.L. Análise de Discurso. Mimeo.
- STÜLP, C. J. (1995). Conselho Pastoral nas paróquias. Petrópolis, R.J.,Vozes. 2 ed.
- TUCKER,R. (ed.).(1972). The Marx-Engels Reader.New York, Norton & Company.
- UNICEF/SAS/FUNABEM (1987). Projetos Alternativos de Atendimento aos Meninos de Rua. Rio de Janeiro, Lidador.
- _____.Paulo Freire e educadores de rua: uma abordagem crítica. 2 ed.,1987.
- _____.É possível educar na rua? Rio de Janeiro, Lidador, 1987.

UNICEF (1997). Situação mundial da infância. Brasília, D.F.

Van DIJK, T.A. (1991) Curso introdutório à Análise de Discurso. In: MUMBY, D. & TUROW, J. (Eds). Narrative and Social Control. University of Amsterdam.

_____. (1993) Principles of Critical Discourse Analysis. Discourse & Society. London, Sage, 4(2):249-283.

_____. (1996) Cognição discurso e interação. São Paulo, Contexto.

VASCONCELOS, A. (Org). Meninas de rua. Recife, 1988.

VERHELST, T.G. (1992). O direito à diferença. Petrópolis, R.J., Vozes.

VIEIRA, M.A.C. et alii (1992). População de rua: quem é, como vive, como é vista. São Paulo, Hucitec.

VIOLANTE, M.L. (1985). O dilema do decente malandro. 4ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados.

VYGOTSKY, L. S. (1989). Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes.

WRIGHT, W.J. (1992). The Endangered Black Male Child. Educational Leadership, 49 (4):14-6. Dec.91/Jan92.

ZALUAR, A. (1995) Condomínio do diabo. Rio de Janeiro, Loyola.