



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALGUNS PERSONAGENS EM BUSCA DE UM AUTOR: etnométodos
na ação pedagógica junto a crianças e adolescentes vulneráveis ao risco

Georgina Gonçalves dos Santos



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA. Para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação de Roberto Sidnei Macedo por Georgina Gonçalves dos Santos.

Salvador

2001

Para Nonô, Naná e todos os meninos.

Para Sinhá Fia, Dona Biloca, Dona Dêga,

Dona Senhora e todas as avós, o elo que

talvez falte nestas histórias que me

ocupam.

AGRADECIMENTOS

Aos educadores das Casas de Acolhimento, meus companheiros de trabalho, que disponibilizaram trechos de suas vidas que resultaram na elaboração deste trabalho.

Além destes, agradeço a outros membros/atores/parceiros:

Ao Prof. Dr Roberto Sidnei Macedo, meu orientador, para quem a sala de aula ainda é um lugar encantado.

A D. Neuza Maria Berenguer Castro, Presidente da Fundação Cidade Mãe, por ter compreendido e facilitado o desenvolvimento deste trabalho.

Aos companheiros da Fundação Cidade Mãe que talvez possam usufruir dos seus resultados, especialmente a Zé Carlito e Juvenilda.

Ao Rui Pavan e Iara Farias da Coordenação Regional do UNICEF, companheiros no interesse pela juventude brasileira.

À Prof. Dra. Terezinha Fróes Burnham pela lucidez e solidariedade ao longo deste tempo.

Ao pessoal da REDEPECT, especialmente ao Prof. Dr. Paul Healey, pela confiança.

À Prof. Dra. Silvia Koller pela compreensão mesmo à distância.

À Prof. Dra Sônia Sampaio pelo que pude aprender com ela sobre ética na pesquisa e na postura acadêmica. Pelos incentivos, vários. Pelo acolhimento de minhas ignorâncias.

À equipe de Mestre Pastinha (Maíra, Renata, Soraia, René e Catarina) pela torcida.

A Rita por ter acreditado desde o início que tudo ia dar certo.

A Norma e Jamile, colegas de errância acadêmica.

Ao Marcelo Matos Oliveira, bolsista do PIBIC/REDEPECT-ICI, pelo auxílio na coleta de dados e pelo duro trabalho de transcrição das fitas gravadas.

Ao Marcelo Maciel por um carnaval acadêmico.

Ao Ara do CNPq, pela burocracia com alma.

Ao Reinaldo, chefe da comissão de apoio.

A Marie Zeni, pela apresentação bem humorada da cultura e da língua francesa.

A Syssi pela amizade de sempre.

À minha madrinha que reatualizou em mim, com enormes vantagens, o conceito de *ser mulher*.

Ao meu pai e minha mãe porque sem eles eu não estaria aqui.

*“As coisas não querem mais ser vistas por pessoas
razoáveis: elas desejam ser
olhadas de azul –
Que nem uma criança que você olha de ave.”*

Manoel de Barros

*“O mundo apresenta-se a si mesmo através
do comentário que ele fornece.”*

Edward

Rose

RESUMO

O aumento da população de crianças e adolescentes sem acesso a qualquer benefício social ou amparo é reforçado, a cada ano, pela continuidade da política de exclusão em curso. A vulnerabilidade dessa população para adoção de comportamentos de risco atinge patamares nunca imaginados. Se é verdade que o contingente de crianças e adolescentes nestas condições não deve diminuir, reproduzidos pelas condições perversas de nossa estrutura social, também é verdade que precisamos desenvolver nossa habilidade em formar pessoas na direção de uma atuação pedagógica que ocorre nos mais variados espaços do tecido social.

Este estudo, de caráter etnometodológico, realizado entre educadores que atuam nas casas de acolhimento noturno da Fundação Cidade Mãe (PMS), desenvolveu-se em torno de um “objeto entre”, ou seja, seu foco recai no que acontece entre o menino e o educador, nas situações vividas no cotidiano do atendimento. Acrescentando informações acerca da trajetória pessoal, profissional e formativa destes adultos, centra sua análise nas regras constitutivas de sua ação, nos procedimentos e representações por eles construídos na cena pedagógica (etnométodos/etnoteorias) utilizando para isto dados etnográficos obtidos através de entrevistas em profundidade.

Apresenta para discussão a compreensão destes educadores sobre sua própria função social, suas etnoteorias sobre juventude vulnerável ao risco e temas como visibilidade social, implicação, suporte, sua identificação com a origem e trajetória dos meninos e a relação entre gênero e esta inserção profissional específica. Os resultados desse trabalho objetivam oferecer subsídios para a ação formativa futura destes educadores.

RESUMÉ

L'augmentation du nombre d'enfants et d'adolescents privés de soutien ou de tout autre bénéfice social est chaque année renforcée par la continuité de la politique d'exclusion sociale à l'oeuvre. La vulnérabilité de cette population face aux comportements à risque atteint des proportions inimaginables. S'il est vrai que le contingent d'enfants et d'adolescents se trouvant dans ces conditions, reproduit par les conditions perverses de notre structure sociale, ne devrait pas diminuer, il n'en reste pas moins que nous avons besoin d'améliorer notre capacité à former les personnes qui exercent une activité pédagogique dans les espaces les plus variés du tissu social.

Cette recherche, à caractère ethnométrologique, réalisée parmi les éducateurs qui travaillent dans les maisons d'accueil de la Fondation Cidade Mãe (institution de la mairie de la ville de Salvador) s'est développée autour d'un "objet-entre", c'est à dire sur ce qui se passe entre l'enfant et l'éducateur dans les situations d'accueil vécues quotidiennement. Complétée par des informations sur la formation et la trajectoire personnelle et professionnelle de ces adultes, la recherche centre son analyse sur les règles constitutives de leur action, sur les procédés pédagogiques et les représentations qu'ils construisent (éthnométhodes/ethnothéories), utilisant pour cela des données ethnographiques obtenues grâce à des entretiens approfondis.

Nous discuterons la compréhension qu'ont ces éducateurs de leur fonction sociale, leurs ethnothéories sur la jeunesse en situation de risque ainsi que des thèmes comme la visibilité sociale, l'engagement, la persévérance, leur identification avec l'origine et la trajectoire des enfants et la relation entre le sexe (le fait que ce soit des éducateurs hommes ou femmes) et cette insertion professionnelle spécifique. Les résultats de ce travail seront mis à disposition pour la future formation de ces éducateurs.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1.0 CAPÍTULO I: SOBRE A AUTORIA E O AUTOR	25
2.0 CAPÍTULO II: CONTORNOS ORGANIZACIONAIS	31
2.1 INTRODUÇÃO	31
2.2 REFLETINDO SOBRE EXCLUSÃO	41
2.3 A FUNDAÇÃO CIDADE MÃE: ORIGEM, HISTÓRICO E ESTRUTURA	53
2.4 A METODOLOGIA DE TRABALHO DA FUNDAÇÃO CIDADE MÃE..	57
2.5 O MODELO DE GESTÃO PROPOSTO: UMA SUPERAÇÃO DO IDEÁRIO ASSISTENCIALISTA.	61
2.6 O ESPAÇO DAS CASAS DE ACOLHIMENTO	63
3.0 CAPÍTULO III: INSPIRAÇÕES TEÓRICAS	68
3.1 SOBRE A NOÇÃO DE RISCO/VULNERABILIDADE	73
3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA ETNOMETODOLOGIA	80
3.3 DA DIFICULDADE DE SER MEMBRO	83
4.0 CAPÍTULO IV: DIALOGANDO COM O EDUCADOR	
4.1 INTRODUÇÃO	83
4.2 COMPREENDENDO A PRÁTICA DOS EDUCADORES: ETNOMÉTODOS E ETNOTEORIAS	84
4.2.1 TRAJETÓRIA	84
4.2.2 TRABALHO E GÊNERO DO EDUCADOR	88
4.2.3 IDENTIFICAÇÃO E MILITÂNCIA	96
4.2.4 FORMAÇÃO	102
4.2.5 IMPLICAÇÃO	107
4.2.6 SUPORTE	112
4.2.7 VISIBILIDADE	116
4.2.8 VISÕES SOBRE O MENINO	119
4.2.9 SER EDUCADOR	127
5.0 CAPÍTULO V: NA DIREÇÃO DO FINAL	153
6.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159

S237 Santos, Georgina Gonçalves dos

Alguns personagens em busca de um autor: etnométodos na ação pedagógica junto a crianças e adolescentes vulneráveis ao risco / Georgina Gonçalves dos Santos. - Salvador, BA : UFBA; FAGED, 2001.

p. il.

(Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação)

1. - Formação de educadores. 2. Etnometodologia 3. Risco- aspectos sociológicos 4. População - pesquisa - Salvador. 5. Organizações governamentais 6. Políticas públicas 7. Sociologia educacional I. Título II. Universidade Federal da Bahia. CDD -370.19

APRESENTAÇÃO

Em outubro de 2000, assisti, em meio a uma platéia de professores, estudantes de graduação e pós-graduação, uma conferência do Prof. Guy Berger¹ sobre Multirreferencialidade e Educação, na Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Ao longo da sua exposição, clara e organizada, ele cita, algumas vezes, a peça de Luigi Pirandello (1867-1936) Seis Personagens à Procura de um Autor, discutindo as relações que se estabelecem entre o fato científico e o cientista.

Não conhecia o texto de Pirandello, mas, escrevi ao lado de minhas notas, por algum motivo que levei tempo para descobrir, a observação: interessante como título. Posta diante da tarefa de redigir, finalmente, esta dissertação, procuro o caderno, as anotações da conferência e descubro que, durante os meses que se seguiram a este fato, fui construindo, sem me dar conta, um lugar para este texto em meu trabalho. Por não conhecer a peça, ponho-me à procura do livro, encontrado, por solidariedade diligente de um amigo, num sebo em São Paulo.

Recebida a encomenda, sua leitura tornou-se imperiosa: poucas horas de dedicação me põem em contato com a narrativa de Pirandello e, instigada pelas palavras de Guy Berger, vou encontrando inúmeros pontos de conexão entre a peça e esse trecho de minha vida (não apenas acadêmica). A tarefa/exigência de escrever, a dificuldade de autoria, as relações sujeito-objeto, a realidade objetiva e a literatura, os personagens da

¹Maître de Conférence da Universidade Paris 8 que, junto com Jacques Ardoino é responsável pela criação do conceito de multirreferencialidade.

vida social que situam-se num limbo sem visibilidade. Os temas tratados pelo texto me dizem respeito. Não posso abstrair-los, deixá-los de fora dessa empreitada. Muitas vezes, exatamente pelo seu caráter meta, o texto me trouxe a sensação de tontura e de confusão.

Assumo a multiplicidade de atores/personagens que irão frequentar estas páginas. Talvez não sejam seis como na peça. Na verdade, lá também não eram apenas seis ou talvez nem chegassem a seis. Pirandello distingue, de forma extremamente eficiente, o conceito de autor, ator e personagem, mas, em alguma medida também os mistura e confunde. E isso, é honesto dizer, é meu estado natural no momento. Tranqüilizo-me um pouco quando penso que os fatos, na pesquisa são, necessariamente construídos. Berger disse, em sua fala, que os fatos são como sacos vazios, sendo nossa a tarefa de enchê-los, enfatizando o papel de quem faz a ciência. É exatamente nesse ponto do seu discurso que ele traz o conteúdo da peça como metáfora para ajudá-lo em sua explicação acerca do papel do pesquisador frente à realidade sobre a qual se debruça.

Daí eu pensar na imprecisão do número seis. E quem lê, qual o seu lugar? A julgar pelo lugar que tive e ainda pareço ter, frente à leitura de Seis Personagens à Procura de um Autor, não seria eu também uma espécie de outro autor porque refaço pessoalmente o que está ali posto? Na medida em que me identifiquei tanto com o Pai, não seria eu um sétimo personagem à procura de alguém que também “me escrevesse”?

Na verdade, quando achei que esse texto seria importante pra mim, estava mobilizada pela questão da invisibilidade da prática do educador. Nossas conquistas, nossas dificuldades e esperanças não estavam em nenhum lugar, a não ser em nossas

conversas, embutidas e apagadas pelas urgências do nosso trabalho diário. Coloco-me então a tarefa de trazer nossas vidas para o ambiente acadêmico. Meu objetivo/desejo é o de discutir o cotidiano do trabalho realizado por educadores da Fundação Cidade Mãe, no acolhimento noturno a meninos e meninas em situação de vulnerabilidade ao risco da cidade do Salvador. Trabalho um “objeto entre”, ou seja, apesar do pano de fundo ser o menino, estou interessada no que acontece entre este menino e seu educador, isto posto relacionalmente nas situações vividas no cotidiano do atendimento.

Minha preocupação, então, reside, na tentativa de encontrar, nas narrativas de educadores, não importa se bem ou mal sucedidos na sua tarefa, os constitutivos da sua ação, os procedimentos que eles utilizam no trato cotidiano com estas crianças e adolescentes, que se configura, muitas vezes, enquanto situações-limite: aproximação e a lida com crianças usuárias de drogas, a definição e adoção, pela criança, dos limites estabelecidos para ação dentro de um grupo de iguais, a intervenção em situações de explosão auto e hetero agressiva, o manejo das normas institucionais postas como contorno para a execução das práticas especificamente pedagógicas, as repercussões desta ação junto ao menino, na própria subjetividade do educador.

O que é suportar a criança? Quais os sinais que ele identifica, para concluir que o vínculo necessário entre o adulto e a criança se fez, ou está em vias de se concretizar? Como são vivenciadas, por eles, situações de perda da criança, seja esta perda pelo próprio desaparecimento físico do menino, pelo seu retrocesso na direção do risco e conseqüente afastamento da situação pedagógica? Como ele lida com uma trajetória não linear de aproximação, com idas e vindas no processo pedagógico em curso? O que significa, para esse educador, o compartilhamento da experiência cotidiana com seus

pares (função da análise da prática)? O que é admitir e promover o protagonismo do menino?

Sempre achei estranho que se falasse tanto do professor e quase nunca do educador. Fala-se muito nas distâncias desses dois termos, mas, eu sempre senti um cheiro de receita de doce nessas falas: a questão é colocada como critérios para a ultrapassagem do ser professor apenas, na direção do ser educador.

Nós somos chamados de educadores desde sempre, já que nossa tarefa toma distância de situações de ensino-aprendizagem stricto sensu; entretanto, esse fato nunca significou, estranhamente, o espaço do reconhecimento de sermos pessoas voltadas também para a produção de saberes. Outros saberes, aqueles não matemáticos, não geográficos, não lingüísticos... Saberes na esfera da cidadania, da formação da pessoa, da negociação ética, do cuidado com o corpo, da solidariedade com o outro e com a natureza. Será porque o discurso que propõe o caminho na direção do ser educador é falso ou será porque lidamos com quem lidamos? Não tenho ainda uma resposta, mas, oriento-me nessa busca.

Talvez existisse uma disposição militante quando me dispus a escrever sobre nossa prática, e ela, talvez, ainda seja visível e real. De outro lado, na parte submersa da ilha, existe a demanda de assumir minha própria visibilidade enquanto ser-no-mundo. Daí ser a tarefa de escrever pensada em termos do lusco-fusco objetividade/subjetividade presente, eu acho, em qualquer empreitada do gênero.

Recorro a Pirandello: a idéia de personagens que lutam, com veemência por existir no

mundo da arte. Cada um fala por si e cada um por todos eles, muitas vezes de um jeito confuso, impreciso, afetado ou singelo. Mas, todos eles falam de suas próprias realidades, onde, sem nenhuma intenção de ficar de longe, me incluo, contaminada por minha experiência e dúvidas, às vezes desconcertantes.

Portanto, meu percurso tantas vezes interrompido e incerto está incluído como parte da alma desse trabalho. Peço licença, então, para ser um desses personagens e, sem assepsia nenhuma falar dos diálogos com os outros figurantes ao longo dos anos que antecedem ou são contemporâneos da minha busca acadêmica. Deixando visíveis os andaimes, como nos disse Berger, mesmo após a conclusão da casa. Outros tantos personagens, além de mim e dos outros educadores, deverão igualmente marcar presença nesse palco: a organização onde se materializa nossos fazeres, o saber acadêmico realizado nas figuras do meu orientador, pesquisadores com quem tive contato, professores e colegas, as contribuições dos autores que citei/estudei originadas em diferentes campos de saber e, obviamente, os meninos e meninas, preocupação última do meu trabalho. Lendo o que acabo de escrever, o texto de Pirandello retorna na figura da Mme. Pace, que não estava prevista originalmente e surge, exigindo fala, no meio da cena, quase como um fantasma. Será que ela ou outro habitante do seu mundo fará o mesmo aqui?

A leitura do texto de Pirandello me sugere uma alteração no formato prescrito para trabalhos dessa natureza. A partir dele, faço a tentativa de não utilizar, no corpo desse texto, as divisões clássicas que levam o leitor a identificar claramente onde está a definição metodológica, onde estão os resultados e, finalmente, as conclusões. Mas, fazendo jus à importância que teve para mim esta narrativa, sinto-me na obrigação de

apresentá-la ao leitor, na forma de um diálogo acerca daquilo que, a partir do texto, pude relacionar, especialmente com o lugar da epistemologia em meu trabalho. O fato de a peça ser uma comédia não permitirá que a tarefa de escrever/ler esta parte seja pesada.

Nos diz Bogdan (1994:65) sobre a atenção que os cientistas sociais devem ter para com a literatura:

*E os artistas? Alguns novelistas e poetas são excelentes observadores do palco humano. Também eles podem não ser tão formais e rigorosos como os investigadores qualitativos no tocante às técnicas de recolha de dados, permitindo-se mais liberdade relativamente aos dados que recolhem. Contudo, muito do que dizem tem interesse para os cientistas sociais. Algumas pessoas encontram-se na **interface** da ciência social e da arte. (...) Possivelmente, os cientistas sociais têm muito o que aprender com os novelistas e ensaístas. Fariam melhor se não os ignorassem e tentassem aprender com eles. (grifo no original)*

SITUANDO A CENA

O autor, no caso o próprio Pirandello, recusa os personagens, uma família inteira, que lhe são trazidos, da rua, por sua empregada; ela tinha esse hábito instalado: propor-lhe personagens para suas novelas; no caso específico dessa família, segundo a empregada, ela iria proporcionar assunto para um romance maravilhoso. Já afligi bastante os meus leitores com centenas e centenas de novelas; por que haveria de afligi-los ainda com a narração dos casos dolorosos desses seis infelizes? (p.328)

Reagindo à recusa do autor, os personagens passam a atormentá-lo exigindo o que lhes parecia ser seu direito a existir enquanto tal. Cansado daquilo que se tornou para ele uma verdadeira e real obsessão, ele tem a idéia de escrever um texto que descreva exatamente a situação.

Então, vamos deixá-las ir para onde costumam se dirigir, a fim de poderem viver como personagens dramáticas: para o palco. E vamos ver o que acontece. (p.329).

É essa decisão que provoca o texto que me impressiona. Pirandello define-se como um autor de natureza filosófica opondo-se àqueles de natureza histórica; estes últimos têm prazer de narrar um caso ou uma paisagem pelo simples prazer de descrevê-los. Após alcançarem um prazer dessa espécie, dão-se por satisfeitos e não procuram mais nada (p.327). Mas os primeiros,

(...) não param aí. São dominados por uma necessidade

espiritual mais profunda, e por isso não aceitam representar figuras, casos e paisagens que não estejam embevecidos, vamos dizer assim, por um sentido particular da vida, com que tudo assume um valor universal. (...) Eu tenho a má sorte de pertencer a estes últimos. (p.327 grifos meus).

Acho interessante o jeito dele pensar a questão da descrição e, de alguma forma, a questão da implicação de quem descreve, do seu interesse pelo que é observado. Isso remete à discussão teórica acerca do material etnográfico. O etnógrafo não é o mesmo que um jornalista que, por intermédio de “informantes” entra em contato com uma dada realidade (Laplantine, 1996). Aliás, este autor recomenda que esta expressão “informantes” deve ser abandonada enquanto termo e enquanto prática. Diz ele:

O trabalho do etnógrafo não consiste somente, nestas condições, por um método estritamente indutivo, no coletar informações, mas aquele de impregnar-se dos temas obsessivos de uma sociedade, de seus ideais, de suas angústias. O etnógrafo é aquele que deve ser capaz de viver, em si mesmo, a tendência principal da cultura que ele estuda (p.20, grifos no original).

Em Pirandello, encontramos claramente a importância do papel de quem narra, na própria constituição daquilo e de quem está no foco da narrativa. Para ele, os escritores de natureza filosófica, emprestam sentido às suas criações, conferindo-lhes valor. Em muitos trechos do texto encontra-se a discussão da distância, das relações entre sujeito e objeto, temas ressignificados na ciência contemporânea, aos quais ele se adianta historicamente, fazendo isto dentro do domínio da literatura. Lembro que é fora das ciências antropológicas que esta discussão começa a se colocar e, por um motivo que,

às vezes para mim, não é de todo compreensível, ainda não pode ser considerada como “resolvida”.

É no domínio da física moderna que, em 1927, Heisenberg anuncia o princípio da incerteza (não se pode observar um elétron sem criar uma situação que o modifica), que o conduziu a reintroduzir, ou melhor, a introduzir o físico na própria experiência de observação. Nesse sentido, Freud realiza o mesmo movimento: rompendo com a psiquiatria clássica, compreende por que o terapeuta (e todos os seus afetos) deveria ser integrado no quadro da própria cura de seus pacientes. A voz solitária de Freud, no começo do século XX, teria que esperar pelo trabalho de Georges Devereux (1938) que aponta para os ensinamentos que o estudioso em ciências humanas poderia tirar deste princípio comum à física quântica e à psicanálise.

Não posso esquecer que a formação de Pirandello era em filosofia, curso que realiza na Universidade de Bonn (Alemanha), tendo dedicado-se ao magistério até 1923. Não conheço muito mais de sua biografia, mas, fico pensando que, certamente, a experiência acadêmica no domínio da filosofia nesta Universidade que também acolhe Nietzsche, a partir de 1864, e um certo espírito da época, reflete-se claramente em sua obra, voltada para o tratamento de paradoxos e contradições.

Longe de considerar a perturbação provocada pelo observador como desvantagem, Laplantine (op. cit.) a defende:

A perturbação que o etnólogo impõe por sua presença àquilo que observa e que lhe perturba, longe de ser considerada como um obstáculo epistemológico que seria conveniente neutralizar,

é uma fonte infinitamente fecunda de conhecimento. Incluir-se não apenas socialmente, mas subjetivamente faz parte do objeto científico que nós procuramos construir, tanto quanto do modo de conhecimento característico do métier de etnólogo. A análise, não apenas das reações dos outros à presença desse último, mas de suas reações às reações dos outros, é o instrumento capaz de atribuir à nossa disciplina vantagens científicas consideráveis por menos que se saiba tirar partido disso (p.24).

São estas discussões corajosas que irão constituir a preocupação principal do chamado construtivismo radical, que, para Watzlawick (1995) excede a teoria da relatividade de Einstein, segundo a qual as observações são relativas ao ponto de vista do observador e o postulado da relação da desfocagem, segundo a qual a observação exerce influência sobre o observado (p.09). Nesta obra que reúne vários autores em torno da personalidade e da obra para muitos considerada definitiva, de Heinz von Foerster, pude compreender a centralidade dessa idéia para o que se costuma chamar de teoria do conhecimento. Sem vacilar, este epistemólogo, ainda não muito discutido entre nós, dispara: Objetividade é a ilusão de que as observações podem ser feitas sem um observador (Glaserfeld, p.18).

Assim, penso que Pirandello assume o paradoxo de que suas personagens tenham a espécie de vida própria que reivindicam colocando-se, o tempo todo, como aquele que as cria, atribui-lhes fala, história e uma existência concreta sobre o palco. De alguma forma, o texto fala da ilusão de que aquilo que observamos não esteja sob o efeito de nossa subjetividade, indissolivelmente ligados a nós mesmos. Os fatos que observamos, seriam de algum modo, nossos produtos, o que corrói ou destrói um dos esteios

fundamentais da postura clássica em ciência.

Com efeito, cada uma delas, sem querer e sem saber, mediante a luta íntima que seu espírito exacerbado trava para defender-se das acusações recíprocas, expressa, com paixão viva e tormento profundo, todas as aflições que por muitos anos formaram o sofrimento do meu espírito, isto é, o engano da compreensão mútua irremediavelmente baseado na abstração oca das palavras; a personalidade de cada um vista em sua multiplicidade, conforme as diferentes possibilidades do ser presente em cada um de nós; e, finalmente, o trágico e imanente conflito entre a vida que continuamente se move e muda e a forma que, ao contrário, procura torná-la imutável (p. 330-331 grifos meus).

Nesta mesma citação, encontro ainda um ponto importante a comentar sobre a contradição que se estabelece entre a mobilidade da vida, dos acontecimentos, das situações cotidianas que observamos e o congelamento dessas realidades que se dá via escrita. A tarefa de expor aos outros, via relatório científico, o curso e resultados daquilo que escolhemos observar. Laplantine (op. cit.) chama esta tarefa de luta contra o esquecimento (p. 27) que exige do pesquisador tornar o visível em lisível. Será que o meu texto poderá contribuir, em alguma medida, para os problemas colocados na prática do educador com os meninos? Esta é uma esperança que atravessa essa redação. Mas, especificamente, este ponto será tratado adiante quando discuto os problemas com que me deparei para iniciar e ao longo da escrita desse documento.

Discutindo a arquitetura de seus personagens e o plano em que cada um se encontra na narrativa, Pirandello recusa os lugares clássicos que os separaria em “protagonistas” e

“figurantes”, o que resultaria em perspectiva elementar (p.331). Assim, tomo esta observação quase como um conselho a seguir. Não pretendo que os personagens escolhidos para compor minha narrativa se constituam, via minha escrita, em estados fixos. O que intenciono é apresentá-los tecidos, representantes polissêmicos que podem falar de per si ou todos juntos, ao mesmo tempo, produzindo uma espécie de ruído que respeite a complexidade das situações narradas.

Penso em minha trajetória acadêmica e a escolha que fiz dela ser, aqui, um dos personagens desta “peça”. O fato de ignorar que é personagem não lhe tira a qualidade de sê-lo (p. 337), diz Pirandello, discutindo a Mãe. E sublinha: a natureza de personagem é “obrigatória”(p.340). Ao contrário do que poderia ser compreendido inicialmente, existe a intenção de tornar o mais evidente possível o papel que assumiu em minha vida profissional/pessoal, o saber acadêmico, visto pelo ângulo das abordagens etno. Essa foi a possibilidade que encontrei de que nossa prática pudesse organizar-se em discurso.

Finalizando, o último ponto que gostaria de trazer, diz respeito ao que convencionamos chamar de “realidade”. Na verdade, para os autores da chamada “nova teoria da comunicação” é o próprio processo de comunicação que cria aquilo que convencionamos chamar realidade (Watzlawick, 1984). E, neste aspecto, a obra de Pirandello traduz com elegância esse lugar da palavra na criação da realidade, no episódio de surgimento/criação da personagem Mme. Pace que não era uma das que procurava autoria, fazendo parte da peça que estava sendo ensaiada pelo diretor e seus autores. O Pai convida a personagem e, quase como mágica ela entra no palco, deixando os atores e o diretor, literalmente apavorados. Dominando os protestos, diz ele:

Com licença! Por que querem estragar, em nome de uma verdade vulgar, de fato, este prodígio de uma realidade que nasce, evocada, atraída, formada pela própria cena e que tem mais direito de viver aqui do que os senhores? (p.413 grifos meus).

Penso ser esta uma das questões relevantes a enfrentar no enquadre de um trabalho de pesquisa dessa natureza, precisando ser posta em relevo, reconhecida, admitida. Devem existir muitas outras realidades relacionadas ao mundo que proponho-me descrever nesse trabalho. Para Watzlawick (op.cit.)

(...) nossa idéia cotidiana, convencional, da realidade é uma ilusão que nós passamos uma parte substancial de nossa vida a sustentar, fazendo isto com o risco considerável de dobrar os fatos à nossa própria definição do real, no lugar de adotar a démarche inversa. De todas as ilusões, a mais perigosa consiste em pensar que existe apenas uma só realidade. (p.07)

CAPÍTULO I: SOBRE A AUTORIA E O AUTOR

Compreender os etnométodos² utilizados por educadores no cotidiano do seu trabalho com os meninos que freqüentam as casas de acolhimento, passa pela disposição em falar de seus sucessos e fracassos, suas invenções, seus jeitos e movimentações a partir daquilo que é demandado pelo menino, daquilo que está posto institucionalmente.

Entender esta prática em suas relações com a construção do conhecimento, reverenciando, por isso mesmo, a ação humana ordinária resultado da nossa pluralidade e itinerância que, regendo nossos próprios destinos, nos impõe, não a capitulação ao que está posto, mas, sobretudo, a disposição de se colocar a serviço do “saber/fazer” , do “saber/dizer”. Diz Macedo (2000:64):

Do nosso lugar de educador, consideramos que, para apagar as marcas do “beijo da morte” que a ciência normal plantou no conhecimento acadêmico, ao desconectá-lo dos saberes da vida, far-se-á necessário um currículo conectado com a cotidianidade, porquanto educação é de alguma forma ciência, mas também arte e sabedoria.

Existe, efetivamente, um conhecimento empírico cotidiano que não pode ser dispensado. São saber-fazer, saber-dizer, saber-viver, todos tão diversos e múltiplos que a monorreferência objetivista preferiu ignorar, considerá-los, no máximo, epifenômenos, banalidades de um mundo sem valor científico e sem status de verdade.

² O conceito será tratado mais adiante no Capítulo III.

A prática destes homens e mulheres é tributária da forma como cada um deles entende a realidade e se caracteriza pela heterogeneidade. Suas atitudes não são despidas da *face subjetiva dos valores culturais* (Santos, 2000), ao contrário, baseiam-se nela, no entendimento possível dos níveis intra e interpessoal da vida. Para aproximar-se dessa prática é necessário observar também as diferentes posições sociais desses atores, seus sistemas de crenças, seus valores e como realizam as normas que toda sociedade desenvolve para validar e manter a ordem social.

Estudar os etnométodos utilizados por educadores de crianças e jovens em situação de risco, inscreve-se numa preocupação com a qualidade das políticas públicas implementadas junto a estas populações. Se é verdade que muito já se avançou no nível macro, é verdade também que continuamos nos sentindo surpreendidos e instigados pelo mundo quase invisível das relações que se estabelecem no dia-a-dia, no interior dessas práticas.

Contarei de um cotidiano que é um cotidiano da urgência, mas que traz, dentro de si, um cotidiano de permanência: aquilo que resulta, eventualmente, em mudanças no curso da trajetória do menino, na adoção de comportamentos que o afastam das situações usuais de risco a que está submetido.

Falarei de subterrâneos e de socialidades, no sentido trazido por Maffesoli (1985) e parto do pressuposto de que o que dizemos é sempre mais do que sabemos acerca do que dizemos. Procuo uma atitude de auto-reflexividade percorrendo o caminho da crítica ao que está posto e compõe essa realidade da qual faço parte (Santos, op. cit.:17).

Alinho-me a todos aqueles/aquelas que optam por uma prática esclarecida na busca de um saber democraticamente construído. Nessa medida, oriento-me por uma atitude solidária frente à complexidade da realidade sobre a qual me debruço, pois realidade é, para mim, todas as possibilidades de sua interpretação, conduzindo a uma necessária ampliação dessas mesmas interpretações. Entendo que não se pode reduzir a realidade ao que existe, ao que se apresenta de forma espontânea ao olhar interessado: há sempre algo na dobra, algo que não se revela e que, portanto, não se pode reproduzir.

A realidade é sempre um campo de possibilidades e a nossa tarefa é a de mostraçãõ, ainda que admitindo a parcialidade desse ato, de reafirmação da necessidade de diálogo com outros olhares igualmente interessados. Não me conformo com a simples demonstração, pretendendo que minhas descrições tenham equivalência ponto por ponto com os acontecimentos (ou seriam eventos?). Para mim, o importante é o processo, os andaimes, e não a finalização da reforma/construção que resulta na casa pronta. É preciso cuidar da forma, da estética do relato, mas, ele não pode ser asséptico, limpo de todas as dificuldades e tropeços e emoções e subjetividades em jogo durante a ocorrência das situações que lhe deram vida e existência. Nesse sentido, esse trabalho é uma *exposição*.

Acredito no conhecimento e na necessidade de reconhecimento do que desconhecemos, esse jogo entre as trevas e a iluminação, próprio do ato de conhecer, ainda mais quando tratamos de uma realidade marcada pela indiferença: as discussões de qualidade na educação, de experimentações técnicas e metodológicas não são uma prerrogativa da ação pedagógica junto aos meninos e meninas de quem nos ocupamos. Sabemos que

muitas vezes os adultos educadores são tratados com desconfiança. Para esta população ainda são muitas as vozes que se levantam pedindo polícia e confinamento. A nossa perspectiva, entretanto, é a de acolhimento.

Postulo para nós, educadores, o estatuto de sujeito/objeto/projeto do conhecimento, como nos fala Ardoino (1998). Os educadores não são somente objetos que falam, que depõem suas experiências diárias a serem organizadas/sistematizadas por um outro que não os (re)conhece. Disponho meus dados como experiências de trocas de saberes entre pessoas implicadas, que pensam e refletem a própria prática sem a preocupação de partida acerca do que possa ou não, ser relevante. Para eles, eu apenas fui/sou oportunidade de escuta e de expressão.

Todos nós, educadores, de alguma forma, nos reconhecemos leigos e reivindicamos esse lugar de fala esperando, assim, poder encontrar, através de nossa expressão, um local de acolhimento também para nós e nossas histórias nem sempre concluídas com finais felizes ou, muitas vezes, sem conclusão. Um espaço de troca de saberes cuja arquitetura seja solidária e comprometida.

Nossa ação cotidiana, e nosso conhecimento, nós sabemos, é revestido, atravessado por um caráter profano, sincretizado e híbrido, tendo as características dos práticos, é, por isso mesmo, ambíguo e tantas vezes, incerto. Vivemos em estado de alerta contínuo e de perplexidade, tendo como tarefa o treinamento contínuo de todos os nossos sentidos: nosso olhar, nossa escuta, nosso olfato e, principalmente aquilo que dizemos. Sempre em disponibilidade para o imponderável, as probabilidades e as incertezas produzidas,

muitas vezes, no espaço de uma noite ou resultado de vidas inteiras. Tudo chega ali e pede ação e compreensão.

Nos apresentamos, revelados, enquanto observadores/nativos de nossa própria prática, e confessamos desde de já, uma certa apreensão, exatamente por não sermos estrangeiros a descrever esta realidade; talvez gostaríamos até de sê-lo, por seu status privilegiado, mas não somos. Reafirmo, portanto, a impossibilidade de um relato cuja característica seja a neutralidade reconhecendo, de saída, as contradições e dificuldades conseqüentes. É impraticável, ao menos para mim, apresentar esta realidade a partir de uma perspectiva de distanciamento. Este posicionamento é, antes de tudo, um compromisso político. Disponho-me a fazer parte da tripulação, composta por mestres, contra-mestres e embarcadiços, de um saveiro que, utilizando-se das bússolas possíveis, chega a um porto sempre provisório.

Quando, depois de tantos anos de afastamento, decidi pelo meu retorno ao mundo acadêmico, não pensei que este fato fosse provocar em mim uma mudança tão radical, por me obrigar a repensar minha trajetória e destinação na vida. Eu estava acostumada, ou me permiti ser acostumada, a pensar num mundo feito de barreiras, de muros, de campos e não de articulações e pontes. Dentro desse jeito unidimensional, só me estava reservado o lugar da prática, da ação, da política, do saber decidir... A ciência que eu conhecia, até então, sempre me pareceu avessa aos movimentos concretos da vida, às exigências dos que sofrem, aos problemas urgentes do cotidiano.

Confesso que foi com muita apreensão que me inscrevi como candidata a uma vaga para fazer esta pós-graduação. Lembro que, durante a entrevista, uma das pessoas da banca

me perguntou se eu achava que daria conta de um mestrado trabalhando onde e o quanto eu trabalhava. É claro que eu disse que sim, mas, a resposta definitiva, só a tenho hoje, depois de quase finalizada esta etapa da minha formação. Aprendi a duvidar de que fosse possível essa reunião.

Sou ainda inconformada com as separações que situam em campos opostos a ciência, a ação concreta na realidade social e a arte. Felizmente, tive um bom lugar de acolhimento no programa e, mesmo que a disjunção exista, pude enxergar pistas de uma mudança expressa por muitos dos meus professores e colegas. Ao longo dessa dissertação, espero fazer jus aos autores que, muitos sem a menor interlocução, caminham na mesma direção, apesar de eventuais conflitos conceituais.

Interrompo esse trecho da narrativa para colocar algo que sempre foi, para mim, motivo de apreensão: quando lia trabalhos acadêmicos, especialmente artigos de periódicos, teses e dissertações, ficava intrigada com o formato daquilo que se convencionou chamar “revisão de literatura” ou “introdução teórica”: à maneira das cartas enviadas por seqüestradores às famílias de suas vítimas, o procedimento de reunir a literatura disponível na área de interesse de quem escrevia, o chamado “autor”, sempre me pareceu um processo de ocultamento da autoria, de apagamento da identidade de quem se debruçava sobre aquele tema. Os autores, como os seqüestradores, interessavam-se, mesmo sem o saber, me parecia, em desaparecer do texto, atrás das citações das obras que consultaram. Poucas vezes li trabalhos onde realmente o que acontecia era um encontro de autores, um diálogo entre pessoas que produziam saber, em pé de igualdade, mesmo que se tratasse de um estudante iniciante nas artes de

escrever/produzir e aqueles já constituídos como intelectuais ao longo de portentosas carreiras acadêmicas.

Pensar dessa maneira era assustador para alguém com a minha trajetória, quase um atrevimento. Entretanto, isso não significa não reverenciar o que me antecedeu ou me é contemporâneo. Submeter-se à tradição, não é, para mim, um movimento de mão única. Queria trilhar o caminho da minha própria identificação, da minha possibilidade de autoria, dentro desse panorama que me instituía e institui, realizando com a literatura uma ação de parceiros, marcado por encontros de natureza, intensidade e conseqüências diversas, muitas delas imprevisíveis. Quando eu falava de **mostração** pretendia também, fazê-lo comigo do ponto de vista dos diálogos, muitas vezes mudos que estabeleci com outros autores mas, partindo do convencimento (haja suor!) de que eu também era uma entre eles.

Falo de mim e conto dos educadores que são os co-autores deste trabalho: minhas angústias, meus prazeres, meus desatinos, descaminhos e encruzilhadas, sobretudo, da lama que constrói, que nos recria e que anuncia. Saluba!³ Assim, escolhi não falar dos meninos, ao menos não de maneira direta. O educador é, na verdade, a figura mais em **off** dessa trama. O pouco que existe de literatura nessa área da assistência à juventude privilegia a realidade dos meninos. Apenas Milito e Silva (1995) dedica partes da etnografia realizada à figura do educador. Penso que ao escolher falar do adulto, falo da complexidade da tarefa de educar, das vicissitudes desse cotidiano, do despreparo imanente, mas também de suas invenções pedagógicas.

³ Saudação para o orixá Nanã.

Os personagens escolhidos não serão Valnei, Bruno, Ronei, Ana Grécia, Pinha, Luciene, Pablo, Jaqueline, Victor, Coquinho, Sheila ou Luiz, figuras todas habitantes do nosso mundo de educadores. Por tudo que nos fizeram compreender, falhar, resistir... Agora a palavra, **quem dá voz aqui**, são aqueles e aquelas que se apresentam todos os dias às seis horas, nas casas de acolhimento para não dormir, com a alegria e a tristeza dos meninos que precisam, na maioria das vezes, somente dormir em conforto e segurança. Falarei das pessoas que acolhem durante todas as noites, os filhos de ninguém, que procuram o pai, a mãe, um lugar para conversar, para contar suas aventuras e trapalhadas acontecidas durante o dia, no mundo movente das ruas. Vêm quando querem ou quando se sentem ameaçados, correndo algum tipo de risco.

Não falarei de seus corpos maltratados, carentes de higiene; não falarei de fugas, levantes, roubos, ameaças ou pedradas. Falarei da dificuldade de dizer, conversar e estabelecer diálogo; de estabelecer significados nesta convivência, das exigências de bem dizer, de conduzir, e, muitas vezes, de tutelar; de se perceber como a única possibilidade de intimidade, de falar direto no olho de alguém.

Todos nós educadores, gostaríamos de ter maior visibilidade. Entretanto, somos faladores por convicção ou profissão, e, palavras ditas, dizem, o vento leva. A marginalização daquilo que fazemos, talvez tenha nos empurrado para isso. Gostamos de nos pensar, fazendo um trabalho que muito poucos se dispõem a fazer, como uma espécie de sucateiros de sentimentos, dos nossos próprios sentimentos e dos sentimentos dos meninos. Mas trabalhar com sucata, segundo o pensar ecológico, é uma ação privilegiada. Ou não?

Nos acostumamos a trabalhar no limite dos pequenos sucessos, e a suportar incontáveis fracassos e é na noite, e nas ruas, onde nossas vidas profissionais se reatualizam e são estas experiências que se constituem no nosso maior referencial. Vivemos na sombra e carecemos de interlocução. Quais seriam nossos parceiros nessa urgência de compreender, de sistematizar o que fazemos? Eles são encontrados nos próprios caminhos que percorremos: às vezes é o próprio menino, outras, abrimos espaço nas reuniões administrativas que se transformam em espaço cooperativo de fala, outras tantas vezes, são nossos amigos e amores, que partilham conosco dúvidas, angústias, sucessos... Mas isso não se traduz em visibilidade e, muito menos ainda, em sistematização. Era preciso, então, escrever, privilegiar o registro da atuação cotidiana.

Desfrutamos com o menino de uma intimidade que nos inquieta, sabemos do quê e o quê o menino come e o quê ele não come, sabemos como ele se veste e para quem se veste, sabemos de sua falta, e não damos, sabemos não poder dar, conta dela. – Gina, é você? Desculpe te telefonar essa hora da madrugada, é que Maria, aquela de dezesseis anos que foi encaminhada ontem, comeu uma barata. Faço o quê? Honestamente eu não sabia, e talvez nunca saiba, o que indicar para um educador fazer frente a uma menina que comeu uma barata... Todos tivemos de passar por situações mais ou menos embaraçosas, muitas delas, profundamente divertidas; outras nem tanto.

Nesse ponto, queria abrir mais uma vez um parêntesis, para corrigir o que penso ser uma lacuna do relato usual, quando falamos de meninos e meninas nestas condições: não é sempre que o que vivemos com eles é dramático ou pende para a tristeza e a dificuldade. Uma parte grande das situações são profundamente engraçadas, desconcertando olhares estrangeiros que vêm com a lente do pesar, a vida dessa gente em desamparo. Como se, o fato de viver em condições difíceis, retirasse deles, automaticamente, toda possibilidade de alegria. Vê-se, freqüentemente o menino apenas no negativo. Como uma forma saudável de resistência, entretanto, eles continuam sendo meninos e meninas. E brincam e se divertem.

Gina, que horas será a visita do UNICEF? Sabe o que é? É que Fábio trouxe para a casa um ebó que ele encontrou na rua e fez aqui uma espécie de altar; só quis comer se fosse lá, nesse cantinho e eu deixei... Agora ele está lá, todo contrito, como se estivesse reverenciando alguém. Daí eu fiquei com medo do pessoal chegar e achar isso meio estranho. O que você acha? Eu só pude rir da situação e indicar que continuassem deixando o menino em paz na medida em que não detínhamos o significado que, para

ele, estava embutido em seu ato de seqüestrar a oferenda e trazê-la para o espaço da casa. De qualquer forma, não descartamos o caráter de molecagem infantil envolvido na situação e nos divertimos muito, por dias, com a história do Fábio.

Outras vezes são ações inusitadas que dão conta de uma dificuldade, exigindo do educador sintonia afetiva e muita criatividade. A dissimulação de sentimentos, a camuflagem do medo, a dificuldade de ser confundido com os mais “fracos” criam situações exigentes do ponto de vista humano. Identificamos, entretanto, que uma certa *estratégia do desmonte* dessas atitudes é freqüentemente viabilizada pelo adulto conduzindo a relação com o menino para outros lugares de maior sinceridade.

Violento, dissimulado, ele anda triste, morrendo de medo de dormir e mentindo que *tira braba*⁴ na casa. Chega já arrumando confusão, rejeitando as normas há tanto tempo já conhecidas e negociadas. Depois de várias tentativas de outros educadores, um educador encontra uma saída “um método”: *comecei a dar uns beijos nele. Frente a cada nova ameaça, a mim ou aos outros meninos, eu beijo. Beijo, apenas, beijo. Parece que ele fica muito chateado, como se visse sua masculinidade, aos dezesseis anos, agredida, até me grita: - Pô, tá querendo me sacanear; te pego lá fora. - Aí eu respondo: se me pegar lá fora, vou contar que foi por causa dos beijos que andei te dando aqui dentro. Conto prá todo mundo, que o que você precisa, é de beijo, de carinho.*

E é claro, sabemos ou fingimos saber, quando ele, o menino, nos engana. Aprendemos com ele, no olhar dele; pois o olhar do menino sempre nos acha, nos caça e também,

⁴ Provocar ações que intimidam meninos e/ou educadores.

nos reconhece. Eles, os meninos, também se reconhecem em nosso olho, e essa intimidade nos incomoda muito, mas, também, nos conforta e nos acolhe. Nos sentimos durante a madrugada, nas difíceis decisões, muito sós.

O pragmatismo parece uma característica da nossa prática, que pode certamente estar relacionada às exigências e demandas do menino. O registro de nossa experiência é uma dificuldade constante, e saber como fazê-lo se constitui em uma tarefa que ainda não damos conta, este aspecto de nossa ação seria talvez um reflexo de uma espécie de dificuldade geral que estaria cravada na cultura, na divisão entre aqueles que pensam e aqueles que fazem, trazendo para todos nós o que poderíamos chamar de dificuldade de autoria.

Nossas atribuições/atribulações nos distanciam da tarefa de escrever e registrar o que fazemos e pensamos de maneira sistemática. Por outro lado, extrair alguma sabedoria do vivido, para nós educadores, é sem sombra de dúvida, uma exigência diária que se coloca a cada instante em que nos relacionamos com os meninos e com as suas demandas, quase sempre emergenciais. A tarefa de iluminar o que fazemos com conhecimento já acumulado é certamente uma novidade. Nos acostumamos a exercer uma postura consumista em relação ao conhecimento científico produzido e o utilizamos, de forma assistemática, sem nenhuma exigência de registro ou distanciamento. A dinâmica do dia-a dia não nos deixa muito tempo para pensar nisso. Temos *apenas* a tarefa de dar conta dos nossos papéis nesse contexto institucional. Mas isso é muito pouco. Sabemos que podemos mais, contribuir mais, até para consumo doméstico. Não temos grandes ambições.

Quando pensava nos prazos, pensava logo na minha dificuldade de escrever. Ela existe em si ou deriva da minha incontornável proximidade? O fato de ser também educadora, de estar irremediavelmente imersa nesse campo relacional, me coloca a dificuldade e a exigência de não perder a perspectiva do que observo, de descobrir o que é o rigor científico necessário.

Como dizer a palavra certa? A palavra bendita? Digo: Bem-Dita. Que aspectos da minha subjetividade estão tecidos junto daquilo que ensaio descrever? Penso no muito que se diz sobre o processo de autorizar-se. Não posso esquecer que minha dificuldade se materializa frente a esta página em branco, numa espécie de luta contra ela. Preciso escrever/inscrever nela a minha experiência, anunciar da minha existência no mundo. Tenho medo das revelações e tem sido muito duro o enfrentamento cotidiano da necessidade da sistematização da prática, de maneira sincera.

É um encontro marcado com o não dito. Um encontro marcado com as minhas limitações e, ao mesmo tempo, com meu desejo de contribuir. E eu não posso deixar de comparecer a esse encontro. Tenho um compromisso maior com o que me dispus contar. Acredito na relevância da tarefa que estou realizando, não somente por conta da importância que tem a ação dos educadores e da necessidade de visibilidade do trabalho difícil e inovador que realizam, mas, sobretudo por mim mesma.

Pode parecer que eu esteja sendo muito exigente comigo. No entanto, como muitas pessoas, sempre encontrei refúgios e formas de driblar as dificuldades e os conflitos, contornando-os e escondendo-me na “prática cega do dia-a-dia”. Mesmo que fazendo

meu trabalho eu tenha sempre buscado me amparar por um rigor ético e uma espécie de dedicação militante, eu estava, finalmente, adiando meu encontro com a disciplina exigida pelo trabalho acadêmico. Por que será que eu me coloquei essa tarefa de escrever este trabalho? Fico impressionada sempre que me dou conta de que nossos motivos últimos são sempre opacos e mal iluminados para nós mesmos. Não sei se consegui dizer alguma coisa que faça sentido sobre minhas dificuldades. O fato é que elas me parecem maior que o papel em branco. Eu preciso enfrentá-las.

Como organizar tudo o que penso, o que os dados me obrigam a pensar, sistematizando-os sem me perder? Como garantir a ordenação, a inteligibilidade? Penso no conceito de *ordem a partir do ruído*. Essas invenções paradigmáticas me transtornam. Como estabelecer esta conversa com os dados e a literatura? É preciso entender este novo idioma, acessar esse código absolutamente não digital, é preciso compreender, sobretudo, a existência de um tratado de normas para a negociação com a tarefa de escrever uma dissertação, pensando em questões de afirmação e a negação, de sombra e luz, de vaidades e baixa estima. Como garantir o diálogo com esse desconhecido?

CAPÍTULO II: CONTORNOS ORGANIZACIONAIS

2.1. INTRODUÇÃO

Começo a escrever sobre o cruzamento da minha história com a Fundação Cidade Mãe e me deparo com uma grande dificuldade. A princípio, pensei ser esta a tarefa mais fácil de realizar uma vez que, na minha trajetória, a discussão de questões relacionadas à exclusão, políticas públicas e assistência à infância e juventude sempre se constituíram como uma espécie de pano de fundo da minha prática profissional.

Escrever sobre o lugar em que se dá sua própria atuação profissional, é difícil, sobretudo se este é um lugar que lhe traz satisfação pessoal. Esta frase pode soar estranha, mas, a tarefa requer uma certa dose de perspicácia e destreza, um cuidado para não cair em algumas armadilhas. Caso os fatos sejam relatados numa direção em que pesem mais seus aspectos positivos, que são inúmeros, eu tenderia a adotar uma postura acrítica, ingênua ou mesmo de capitulação.

Se privilegio as dificuldades, os aspectos negativos, o que poderia a princípio parecer uma análise combativa, cairia certamente na superficialidade, onde a descrição não revelaria, toda a complexidade e contradições que emergem desta prática, realizada no interior de uma organização governamental viabilizada enquanto resultado das movimentações políticas da sociedade civil, organizada em torno das questões da infância e juventude em vulnerabilidade ao risco⁵.

⁵ Os conceitos de risco, fatores de risco e vulnerabilidade serão discutidos no capítulo III.

Uma outra dificuldade que descubro enquanto tento acertar o tom do discurso, está relacionada ao fato de que eu não estou conseguindo me desvencilhar dos textos e documentos oficiais que produzi ou testemunhei a sua produção, enquanto técnica desta organização. Não que eu esteja recusando usar seu conteúdo, mas, a proximidade que tenho desse material é tal, que temo não encontrar a distância adequada para tratá-los enquanto fontes de informação contextual. O que não posso fazer é utilizá-los de forma burocrática.

Penso apresentar minha compreensão do que chamo aqui, de processo de exclusão para, em seguida, apresentar as questões relativas à instituição, que levará em conta os documentos oficiais e outras publicações de organizações parceiras também envolvidas com a infância e a juventude em risco. Buscarei desta forma explicitar, evitando a tentação de analisar, esquadrihar e apenas catalogar estas, que ao meu ver, se constituem nas questões mais relevantes de minha prática habitando a esfera da política e da história.

Espero trazer para esta narrativa, de forma clara e concisa, a proposta nuclear da Fundação Cidade Mãe, mas também suas contradições e ambigüidades, resultantes da própria dinâmica das movimentações sociais deste setor. Entretanto, devo esclarecer que o faço a partir da perspectiva de quem viveu somente uma parte destes acontecimentos.

Faz-se necessário agora, um esforço de articulação e interpretação dos fatos históricos e conjunturais que desenharam a realidade da qual tratamos, reafirmando, que o nosso objetivo principal, não está centrado na grande narrativa. Apesar disso, penso ser

incontornável esta reflexão no sentido de situarmos o presente vivido. Apresento, então uma breve revisão sobre as raízes da exclusão em nosso país.

2.2. REFLETINDO SOBRE EXCLUSÃO

A essencialidade do sistema produtivo se organiza e se mantém na exploração do trabalho. Mas, no Brasil, essa condição se radicaliza, resultando na apropriação externa dos bens materiais e culturais por estratos populacionais reduzidos, enquanto cabe aos demais esforçarem-se para promover suas sobrevivências em condições profundamente adversas. Daí o “paradoxo” que faz do país uma das dez economias mundiais, ao tempo em que se insere no rol das nações com os mais baixos indicadores sociais, cabendo-lhe, com justiça, título destacado no rol das desequilibradas distribuições de renda do mundo.

As raízes desse fenômeno antigo se confundem com as da colonização, sempre ofuscado por aqueles responsáveis pela narrativa da história; a gradativa evolução cultural dá-lhe visibilidade mas, ainda não atingiu o estágio capaz de transformá-lo. Nos cinco séculos de nossa história, ainda perdura a “naturalidade” da pobreza absoluta reproduzida, em que vivem tantos brasileiros. Este imaginário é construído a partir das primeiras investidas contra os nativos, que lhes tira a terra, escraviza-os e destrói ao mesmo tempo sua população e cultura; é reforçado pela animalização dos negros traficados, inclusive pela forma como são “libertados” e é consagrado pela coisificação dos trabalhadores de todas as etapas históricas, até a contemporaneidade.

Em 1554, no projeto de colonização jesuítica, o provincial da Companhia de Jesus (Pe. Manoel da Nóbrega) define o caminho da subjugação do gentio, como a condição prévia indispensável para catequese, e postula a salvação das almas dos índios que escapassem desse duro tratamento como objetivo mais alto da cristandade (Ribeiro/Moreira Neto, 1992:26 apud Leite, 1998:149)

Apesar de, neste cinco séculos, os expropriados da nação terem reagido difusa, clandestina ou abertamente, pouco conseguiram em termos do reconhecimento dos seus direitos. Avanços nesse sentido só serão possíveis neste século, mesmo assim, frágeis e passíveis de retrocesso a cada recuo, da também fraca, democracia instituída. Inevitável e perversamente, a forma como são tratados estes setores repercute, reproduzindo-se diretamente sobre seus filhos, como afirma Del Priore e Londoño (1995:7):

(...) a história da criança fez-se à sombra daquela dos adultos. Entre pais, mestres, senhores ou patrões, os pequenos corpos dobravam-se tanto à violência, à força e às humilhações, quanto foram amparados pela ternura e os sentimentos maternos.

Assim, os condicionantes sociais são herdados e a prole dos expropriados já nasce sob as margens do risco. A violência contra essa é, no entanto, mais visível e constrangedora, na medida em que expõe e denuncia a ineficiência das instituições de sociabilidade e de segurança social, como a família, a escola e os sistemas de saúde e de justiça. A violência que instrumentaliza a exclusão de amplos setores populacionais brasileiros, inclusive de crianças e adolescentes, não é desprovida de complexidade.

Convém salientar que o problema da criança e do jovem em risco, naturalmente não se esgota nessas categorias etárias, e sim, repercute um estado contínuo de extensa exploração e expropriação de toda a classe trabalhadora, expondo seus membros a fragilidades, estreitando suas possibilidades enquanto produtores e consumidores de bens e serviços, de reprodutores de força de trabalho e de gerações, e, inclusive, de suas funções socializadoras. Falar de infância excluída é, em resumo, falar de família excluída. Esta violência exercida, em seus variados matizes, contra a prole desses contingentes que já nasce com poucas chances de adequada inserção social, resulta em grandes estratos populacionais de vida ameaçada, fragilizando o presente e obscurecendo a perspectiva de futuro.

As referências literárias e históricas à situação de risco da juventude brasileira é inesgotável, retratando procedimentos de instituições públicas e privadas, onde a separação entre violência e “caridade” inexistiu. Sua (con) fusão estabelecia os pilares pedagógicos, aplicados aos carentes asilados. Essa ambigüidade é denunciada pela costureira Maria Ricardina, personagem dos Capitães de Areia (1937):

Eu queria que seu jornal mandasse uma pessoa ver o tal reformatório para ver como são tratados os filhos dos pobres que têm a desgraça de cair nas mãos daqueles guardas sem alma, (...) O menor que acontece pros filhos da gente é apanhar duas a três vezes por dia (...) diziam que era para dar exemplo.
(Amado, 1996:10-11)

À maior parte das crianças e adolescentes da pobreza, é oferecido o espaço da rua, sempre reatualizado na medida em que, a “pedagogia” das instituições, desde sempre

ocupadas com estes contingentes, baseava-se em dois fundamentos principais: o da **opressão** e o da **caridade**:

Em 1866, o delegado do primeiro distrito da Sé (...), chegou a colocar guardas disfarçados na localidade para prender meninos que “vagando pelas ruas da cidade ofendião a moralidade. (...) Ao lado das prostitutas e dos indivíduos sem eira nem beira, os moleques vadios eram vistos com desprezo e hostilidade pelos bem nascidos. (Fraga Fo.,1995:111 e 117).

No século XIX, esboça-se modelos de maior racionalidade assistencial. Seus propositores compõem contingentes mobilizadores, preocupados com as questões médico-sanitárias e científicas que deveriam sustentar a formação das novas gerações. Contudo, estas opiniões só irão repercutir no início deste século, quando já se introduz o processo de industrialização, exigindo fundamentos e maior objetividade na formação operária. Fazia-se necessária a criação de um sistema profissionalizante – ensino de artes e ofícios – àqueles alocados nos estratos inferiores. É desse período também, a promulgação do Código de Menores – o de Mello Matos – em 1927, que respalda a criação de internatos para jovens em situação de risco e infratores, que distinguindo-se do sentido caritativo-cristão, mantém o sofisticado esquema de violência “disciplinadora”. Todas as mudanças havidas desde então, não foram suficientemente fortes para aproximar a evolução do discurso à prática. Entre estes permanece o vácuo, anulando a pedagogia moderna pela tradicional concretude da agressão.

Postos breve e simplificadaamente, são esses os contornos dos tratamentos destinados aos excluídos. Sua configuração é reforçada pelo amadurecimento do processo industrial, especialmente, quando, há poucas décadas atrás, entra no campo, destruindo

seculares formas de produção, expulsando populações esquecidas, finalmente visíveis num urbano que não lhes oferece ocupação nem segurança que poderia ser propiciada pelas políticas públicas – são os novos deslocados. Neste sentido é conclusivo o caso baiano, já que, em 1960, 65,38% de sua população habitava o rural (FIBGE, s/d:2), inserida nas atividades de subsistência. Em 1996, este índice está reduzido para 37,59% (IBGE, 1997:56).

No Brasil, as conseqüências das mudanças no Estado, rumo ao *paraíso* neo-liberal, se aliam a características estruturais de uma sociedade que nunca atingiu o estágio de propiciar, de forma extensiva, alguma qualidade de vida aos setores populares.

Para Torres (1995:112)

O Estado de Bem-Estar Social representa um pacto social entre o trabalho e o capital, que remonta às organizações institucionais do capitalismo do início do século na Europa;

Contraditoriamente, na América Latina, a herança colonial em sua estrutura tanto política quanto econômica (o caráter populista de seus governos e a distribuição extremamente desigual da renda), nunca permitiu o atingimento do modelo de bem estar social vigente nas sociedades hegemônicas. A redução da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação), característica central do modelo neoliberal e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização) atinge as populações dos países periféricos de forma dramática, deteriorando suas já peníveis condições de existência.

Ainda é Torres que nos diz:

Não se pode abandonar, por motivos simbólicos mas também práticos, todos os programas assistencialistas do Estado. Há a necessidade de pacificar áreas conflitivas e explosivas em matéria de políticas públicas. É por isso que se iniciam programas de solidariedade social na Costa Rica e no México ou se desenvolve a legislação para a proteção do menor (“os meninos e meninas de rua”) no Brasil e em outros lugares da América Latina (p.116)

O contingente formidável de crianças e adolescentes sem acesso a qualquer benefício social ou amparo é reforçado, a cada ano, pela continuidade da política de exclusão em curso. A vulnerabilidade dessa população para comportamentos de risco atinge patamares nunca imaginados.

A entrada do Brasil no mundo “civilizado” só estará garantida caso consiga reverter os indicadores sociais, hoje ainda tão denunciadores. Dados do PNAD (UNICEF, 1997:58), referentes ao ano de 1995, revelam que 40,4% dos brasileiros menores de 14 anos, vivem em famílias com rendimentos per capita inferiores a meio salário mínimo. No Nordeste e na Bahia são, respectivamente, 63,3% e 62,1%, o Nordeste concentra a maior expressão de indigentes dos grupos juvenis do País, compreendendo 8,6 milhões, o que representa 43% dos menores de 18 anos da região. Destes, 2,1 milhões são da Bahia – infeliz campeão em números absolutos. Agravando as preocupações com esse contingente de jovens, estudo recente de Gabrielli e Menezes (1999), aponta que, apenas 28,3% dos jovens soteropolitanos, entre 15 e 17 anos, estavam na condição de

inativos puros, em 1998, ou seja, dedicando-se ao estudo e à atividade característica da infância, o brincar.

O agravamento da situação das crianças e adolescentes expostos ao risco e a falência reconhecida dos modelos até então adotados, provoca, em certa medida, o abandono ou fragilização da postura assistencialista, de caridade e de recolhimento, fazendo surgir a necessidade de um manejo menos aleatório e muito mais compreensivo e transdisciplinar em relação à sua abordagem. A década de 80, nesse sentido, é significativa; a realidade dos meninos começa a tocar os movimentos sociais que se colocam na direção da solidariedade e da democracia. Pela pressão de esferas públicas e privadas, estes movimentos decidem enfrentar o fenômeno da vulnerabilidade, da exclusão, da anomia que ameaçam crescer frente ao estreitamento do mercado de trabalho da sociedade pós-moderna. Então, vimos surgir o tema da juventude brasileira ameaçada no interior do Movimento pela Constituinte, o surgimento do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, o Fórum de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, o Movimento em Defesa da Escola Pública, a Pastoral do Menor, que se distendem, interferem e provocam resultados objetivos e subjetivos como a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. A questão da criança e de seu destino social, fica assim posta na sociedade brasileira, atraindo dessa forma, a solidariedade e o auxílio de organizações civis nacionais e internacionais.

O que vinha sendo feito antes, como abordagem ao problema, mostrou-se, no mínimo ineficaz e, no máximo, perverso⁶, urgia desenvolver outros olhares e outras práticas, mais sintonizados com as demandas dessas populações.

Comparando os indicadores sociais mais antigos e aqueles recentemente divulgados, a exemplo do Relatório Situação da Infância Brasileira 2001 do UNICEF, o que deve nos preocupar não é apenas a deterioração progressiva das condições de existência de amplas parcelas da população brasileira ou as possíveis políticas dele decorrentes, mas sim, o fato de que, *as pessoas pobres são definidas como objetos dessas políticas, não como autoras da transformação social* (Connell, op. cit. p.20). Finalizando, nos diz Perry Anderson (1995: 08):

... qualquer balanço atual do neoliberalismo só pode ser provisório. Este é um movimento ainda inacabado. Por enquanto, porém, é possível dar um veredicto acerca de sua atualidade durante quase 15 anos nos países mais ricos do mundo, a única área onde seus frutos parecem, podemos dizer assim, maduros. Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm que adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional

⁶ Considera-se aqui o caso das FEBENs que até hoje assombra a consciência nacional pela sua violência interna e alto custo para o país.

conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberalismo hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes. Apenas não há como prever quando ou onde vão surgir. Historicamente, o momento da virada de uma onda é uma surpresa.

Discutir o fenômeno exclusão passa por compreendê-lo levando-se em consideração as múltiplas dimensões de entendimento que este conceito pode assumir, não apenas a partir da estrutura econômica, social e política, mas, também, em suas dimensões subjetivas: aquelas resultantes das diferentes movimentações relacionais, assumidas pelos sujeitos na dinâmica inclusão/exclusão.

O uso continuado de um conceito provoca, quase certamente, sua naturalização; felizmente, um movimento natural de pressionar as categorias utilizadas pelo saber científico sempre se desenvolve dentro do campo no qual ele se situa, podendo ocorrer até na direção inversa, de fora para dentro. No caso, o conceito de exclusão tem sido objeto desse mesmo processo dentro do próprio campo da sociologia e as considerações feitas por diferentes autores têm auxiliado o progresso de uma compreensão mais alargada e dialética dos processos ao quais ele pretende referir-se.

Exclusão, por muito tempo, foi utilizado como uma espécie de sinônimo para “pobreza” e/ou “discriminação” sendo quase sempre utilizado numa perspectiva macrossociológica. O que percebe-se, no momento, é a preocupação não apenas *com a dimensão objetiva da desigualdade social ou a dimensão ética da injustiça* mas,

sobretudo, com *a dimensão subjetiva do sofrimento* (Sawaia, 1999:08). Acrescentando sentido ao conceito, esta autora passa a entender *exclusão* como *descompromisso político com o sofrimento do outro*, não sendo *nem um estado nem coisa, mas um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros*, insistindo que ela é um *produto do funcionamento da sociedade* como ela se coloca atualmente e não apenas uma espécie de *falha*.

Exclusão implica a impossibilidade de poder partilhar incluindo pobreza, discriminação, subalternidade, não equidade, não acessibilidade, não representação pública: desafiliação⁷. Diz ainda esta autora (p.98):

É preciso colocar no centro das reflexões sobre exclusão, a idéia de humanidade e como temática o sujeito e suas formas de relacionamento com o social (família, trabalho, lazer e sociedade). (...) Falar de exclusão é falar de desejo, temporalidade e afetividade ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais (grifos meus).

Os autores que partilham dessa nova compreensão sobre exclusão (Jodelet, Wanderley, Paugam) pensam-na enquanto conceito referencial: considerar alguém como *excluído* significa pensar que ele é também *incluído*, deixando claro que os indivíduos nunca vão encontrar-se numa espécie de “vácuo” social. Espero deixar claro, mais adiante nesse trabalho, o quanto esta noção é importante para a definição da natureza das ações que se desenvolvem junto às crianças e adolescentes nas Casas de Acolhimento da Fundação Cidade Mãe.

⁷ Os textos consultados referem-se ao conceito de Castell (1955) de desafiliação: *O que chamei de desafiliação não é o equivalente necessariamente a uma ausência completa de vínculos, mas à ausência de inscrição do sujeito em estruturas que têm um sentido.*

2.3. A FUNDAÇÃO CIDADE MÃE: ORIGEM, HISTÓRICO, ESTRUTURA

Encontrei, pela primeira vez, a Fundação Cidade Mãe, no mês maio de 1996. Lembro claramente que minha impressão inicial era de que se tratava de um espaço profissional intrigante, muito diferente daqueles que eu havia freqüentado antes. Tinha sido criada em 1993, pelo Governo Municipal, que nunca antes havia contado com uma mulher em seu comando. Tratava-se de uma gestão de oposição em relação aos grupos políticos que dirigiam o Governo do Estado. Este fato poderia não ter muita relevância caso não se tratasse do Brasil e, especificamente, da Bahia... A democracia em nosso país ainda engatinhava, mal das pernas como uma criança ainda em suas fases iniciais de aprendizagem do mundo. O programa logo se tornaria uma espécie de cartão de visitas daquela gestão municipal, pelo seu poder de catalisar antigas reivindicações de setores populares organizados, dando-lhes encaminhamento.

O que me pareceu é que, todos os que lá estavam, acreditavam poder, de fato, discutir e viabilizar um atendimento à infância e à juventude excluída de maneira absolutamente diferenciada de tudo o que antes havia sido realizado, inclusive, no plano nacional. Este clima e o companheirismo daquele grupo me contaminaram imediatamente.

Estavam lá, velhos e novos amigos de militância política e este fato definiu, para mim, a Fundação Cidade Mãe como sendo um lugar confortável. Ali, ao que tudo indicava, o fato de eu ter pertencido a uma organização política que vivera, inclusive, tanto tempo na clandestinidade, seria considerado definidor de minha escolha durante a seleção a

que fui submetida para assumir o lugar de subgerente de uma unidade de atendimento da Fundação, a Empresa Educativa de Roma, em fase de implantação. O que, em outro contexto político, teria sido tomado como desvantagem, aqui equivaleu a uma espécie de carta de recomendação. A experiência passada de ação política junto a organizações comunitárias, foi avaliada como favorável para o trabalho que eu iria realizar a partir dali.

Em minha trajetória profissional ainda não havia podido exercitar o lugar da criação, da cooperação de um verdadeiro trabalho de equipe, em cuja destinação eu pudesse realmente acreditar. Foram dias árduos, exigentes como o tamanho da tarefa para qual fui disponibilizada. Tratava-se da implantação da maior e complexa unidade do programa, prevista para o atendimento de cerca de 800 jovens, inicialmente. Mas tarde, já em outra gestão de direção desta instituição, outros aspectos da minha trajetória, e outras tantas coincidências seriam definidoras da minha continuidade.

Pensando sobre os acontecimentos em torno da criação desta nova forma de atendimento à infância e juventude, não me abandona a idéia de que tal experiência nasce em Salvador, uma “cidade que é d’Oxum”, portanto mulher, criadora, vaidosa, ardilosa e muitas vezes impertinente; responsável na e pela maternidade, acolhe filhos abandonados e cultiva o gosto pelo belo.

Formulada a partir de um princípio político estratégico, a criação da Fundação Cidade Mãe resulta da intensa movimentação de diversos setores da sociedade civil na discussão e planejamento de ações de atendimento à infância e juventude. Organizações

não governamentais, a exemplo do projeto Axé, contribuíram de forma decisiva na definição das prioridades e da metodologia a ser utilizada.

É desse período a discussão mitificada sobre o grande número de meninos expostos que perambulariam nas ruas da cidade de Salvador: falava-se em milhões de crianças, mas em contagem posterior, realizada pelo Projeto Axé, em parceria com a própria Prefeitura e o CBIA⁸, o resultado, apesar de bastante significativo, era sem dúvida outro. Naquela época foram contados 15.743 meninos e meninas que passavam o dia nas ruas envolvidos em biscates ou como pedintes, sendo que destes, 468 em situação de rua, ou seja, já haviam perdido suas referências familiares.

O Cidade Mãe, ainda enquanto programa, desempenharia, nesta época, um relevante papel articulador junto às organizações públicas e privadas, governamentais e não governamentais, movimentos populares e comunitários da cidade, definindo-se por uma atuação complementar e com a nítida preocupação quanto à não superposição ao que já existia como atendimento, incentivando e fortalecendo uma rede de parcerias voltadas para esta população. Cabe salientar que, já naquela mesma ocasião, o Centro Projeto Axé, por exemplo, viabilizava no município, o atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua, através de Empresas Educativas localizadas no centro da cidade e da ainda chamada Educação de Rua.⁹

O caráter suplementar das ações do Cidade Mãe se constituiu da seguinte forma: se os projetos de atendimento à meninos e meninas de rua, naquele momento, voltavam sua atenção para o centro da cidade, a implementação e criação das novas unidades de

⁸ Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência

⁹ O livro Plantando Axé, publicado no final do ano de 2000, retoma a trajetória desta ONG.

atendimento do programa deveria levar em consideração este fato, enquanto critério, para a implantação destes espaços de atendimento diurno. Priorizou-se, então, os bairros periféricos da cidade, de onde, segundo a pesquisa/contagem de meninos realizada originava-se a maioria das crianças e adolescentes que perambulavam nas ruas no centro da cidade. A viabilização das unidades de acolhimento noturno baseou-se na mesma lógica suplementar: a preocupação de acolher prioritariamente os egressos das ruas engajados ou acompanhados por projetos diurnos e sem local para pernoite, garantindo, assim, a não continuidade da permanência nas ruas neste turno.

A concepção do programa é o resultado da audácia e empenho de técnicos sociais, funcionários e militantes de movimentos populares. Foi pensado a partir da crítica ao modelo tradicional de política pública para o atendimento à infância e juventude vigente até então, no sentido de:

Constituir-se como uma resposta do Poder Público, com a participação de segmentos organizados da sociedade, à situação de carência, abandono e de risco pessoal e social em que se encontram milhares de crianças e adolescentes que sobrevivem devido a inadequadas atividades econômicas, exercidas nas ruas (Programa Estratégico, 1993 s/p).

Baseava-se em recomendações de organismos internacionais voltados para a garantia dos direitos da criança e do adolescente, absorvendo as então recentes orientações previstas pela legislação (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Concebido como programa, em 1995, transforma-se em Fundação, proposta aprovada por unanimidade pela Câmara Municipal de Salvador através da Lei 5045, de 17 de agosto. Sua característica de inovação e os resultados apresentados que se seguiram ao início do seu funcionamento, implicaram uma imediata visibilidade, tornado-se assim, modelo de assistência de referência nacional e internacional e constituindo-se, rapidamente, em um espaço de criação de tecnologias nesta área social específica.

Nos seus documentos oficiais, especificamente em seu Programa Estratégico, há um posicionamento acerca das ações a serem realizadas pela Fundação definindo-as enquanto ações de **natureza compensatória**. Diz o texto do documento:

O Cidade Mãe terá obrigatoriamente um caráter compensatório, sobretudo em sua fase inicial, na medida em que deva responder com ações imediatas de proteção especial aos meninos e meninas que nas ruas do Centro de Salvador e nos bairros pobres acumulam carências no que se referem a seu direitos fundamentais à vida (s/p, grifo meu).

A análise das ações de caráter compensatório só pode ser realizada à luz de uma compreensão sobre as lutas e os espaços políticos estabelecidos no interior dos movimentos sociais e de suas conquistas, não desprezando os elementos históricos e conjunturais que dão origem a tal concepção, em que são cambiados, elementos de assistência social e de educação como a fórmula para se quebrar os chamados “ciclos de pobreza”. É em meados deste século, mais acentuadamente na década de 60, em que se dá início os programas de natureza compensatória, estando implícito em sua raiz, a compreensão de “déficit da pobreza”.

A sua implementação se constitui a partir da conjunção de esforços, realizados através de instituições públicas ou privadas, no sentido de garantir a acessibilidade de setores segregados dos bens e serviços sociais ou das chamadas políticas públicas, numa estratégia aparentemente inclusiva e distributiva, viabilizadas dentro de uma lógica fundamentada na paridade e equivalência. Diz Connel (1995:16):

A imagem de uma minoria em desvantagem está embutida na idéia da educação compensatória através da linha de pobreza pela qual grupos-alvos são identificados (...) o procedimento sempre envolve o traçado de uma linha divisória, em algum ponto, para separar as pessoas em situação de desvantagem daquelas em situação de vantagem.

A sua “finalidade” é a de minorar ou perseguir os aspectos históricos condicionantes e os possíveis elementos deficitários causadores de disparidade sociais, buscando-se, estratégias adicionalistas de rompimento dos chamados ciclos da pobreza, podendo ainda ser percebido em suas definições de natureza metodológica, o seu caráter excludente; na medida em que são implementadas, estas ações definem, na sua viabilização, a circunscrição do fenômeno da pobreza, onde para sua efetivação sempre se faz necessário o estabelecimento e definição de critérios seletivos de inclusão – renda familiar, defasagem escolar, necessidades alimentares, que são entendidos enquanto critérios, constituindo-se assim, como definidores da acessibilidade da população alvo a ser atendida. Seus resultados, no entanto, não interferem ou modificam, significativamente, as diversas variáveis causacionais do fenômeno de (re) produção das desigualdades sociais.

Mais adiante, na definição programática citada encontramos:

Para garantir a substituição gradativa do seu caráter compensatório, este Programa estará vinculado diretamente à Chefia do Executivo e integrado ao Conselho Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente, encarregado pela formulação das políticas básicas, e com órgãos executores das ações de saúde educação dos programas de geração de renda, habitação, saneamento e proteção ambiental (s/p)

A intenção de provisoriedade das ações compensatórias, formuladas para o programa Cidade Mãe, e o sentido de incluí-las nas políticas sociais já implementadas pelo município, revelam que existia uma compreensão das questões de fundo relativas às desigualdades sociais e o entendimento do fenômeno da pobreza não enquanto déficit, mas sim como resultado das características do modelo econômico em curso.

2.4. A METODOLOGIA DE TRABALHO DA FUNDAÇÃO CIDADE MÃE

Este programa estratégico define os chamados princípios norteadores que deveriam ser considerados enquanto pressupostos metodológicos para as suas ações na relação com os destinatários do programa, acentuando-se, no entanto, não ser necessário naquele momento, a fixação prévia de uma metodologia de suas ações que tinham como objetivo oferecer os meios necessários à formação da cidadania plena a crianças e adolescentes. São os seguintes os princípios norteadores definidos no documento:

- ❖ *O respeito aos seus direitos de pessoas em desenvolvimento, com a correspondente valorização dos limites e deveres necessários à vida social;*
- ❖ *O respeito a igualdade essencial e às diferenças individuais, e a valorização do esforço solidário e organizado para conquista dos objetivos e superação das dificuldades;*
- ❖ *O atendimento imediato e prioritário aos mais fragilizados e vulneráveis, sem prejuízo da orientação e encaminhamento de todas as demandas;*
- ❖ *A observância ao caráter temporário e gradativo do atendimento, com a construção de perspectivas, o que requer a identificação, pelo educador e educando, de outros mecanismos sociais ao seu alcance.*

Em seus pressupostos, é reafirmada a posição em defesa dos direitos da pessoa , inserida na vida social, preservando a diferença e singularidade dos sujeitos, a valorização à solidariedade enquanto caminho para resolução de dificuldades e o reconhecimento da especificidade da juventude e da infância, priorizando em seu atendimento, os mais vulneráveis.

Ao não definir em seu Programa Estratégico uma metodologia, e sim, *pressupostos norteadores* de sua ação, o que a princípio poderia parecer ausência de um compromisso com o método, ou então um certo voluntarismo inconseqüente dessa organização governamental, revela-se, posteriormente, como um grande “achado” institucional, pois, os que elaboraram este programa, cientes ou não, da complexidade de uma ação nesses moldes voltadas para a infância e juventude vulneráveis ao risco, contribuíram desta forma para uma leveza no processo de construção/reflexão desta forma de atendimento, apelando para a criatividade dos técnicos, atuando mais à frente no contato direto com a população alvo do programa.

Milito e Silva (1995:10) consideram sobre esta questão, dizendo:

Esta é uma pedagogia de fronteira. Errância sobre os imponderáveis espaços produzidos pela crise brasileira. Pedagogos para os escombros humanos produzidos pela miséria e intolerância. Como extrair desses espaços limiares límpidos conteúdos, roteiros seguros? Como andar entre escombros? Como indicar os caminhos do labirinto?

É aqui que vai se dar a ação dos educadores selecionados para participar dessa iniciativa: na compreensão dos princípios propostos e no seu desdobramento pedagógico nas diferentes situações colocadas pela prática. É desse investimento criativo dos educadores que fala este trabalho.

Além da abertura para a inventividade do educador, na implementação de suas ações, a Fundação Cidade Mãe, reflete, critica e incorpora compreensões e discursos já sistematizados a partir de práticas e elementos resultantes de outras experiências desenvolvidas por entidades parceiras, a exemplo do Projeto Axé, sem perder de vista, a necessidade de curvar-se ante à emergência, acolhendo criticamente todos aqueles que ousaram inovar no compromisso em atuar dignamente junto a esta população.

Mas é preciso pontuar um aspecto que considero negativo quando abordamos este aspecto da prática da Fundação: se a não definição rígida de uma metodologia, por um lado, desamarra a instituição, garantindo-lhe a agilidade funcional e operativa não característica de organismos governamentais desta natureza, por outro, em seu funcionamento organizacional ela debate-se, cotidianamente, com dificuldades de implementar formas e mecanismos de sistematização de sua própria experiência. Esta característica se refletirá como um todo na instituição indo constituir-se no que pode ser considerado numa prática às vezes cega, carregada de ativismo, mesmo a prática dos educadores.

Cabe chamar ainda a atenção para o caráter de *temporalidade* e *gradatividade* do atendimento prestado previsto no plano estratégico; infelizmente, não posso falar aqui com precisão acerca dos elementos históricos e pedagógicos que condicionaram esta definição, mas, penso em duas possibilidades de interpretação. Uma delas seria a preocupação de que, enquanto organização governamental, a Fundação deveria garantir e buscar atender o máximo quantitativo da possível demanda. Uma outra, relacionada especificamente com a temporalidade no atendimento, definiria uma disposição prévia

para que o educando atendido buscasse sua autonomia, passando do lugar de mero coadjuvante, ao lugar de protagonista de seu próprio destino.

2.5. O MODELO DE GESTÃO PROPOSTO: UMA SUPERAÇÃO DO IDEÁRIO ASSISTENCIALISTA

O plano estratégico esboça ainda, questões relevantes sobre o modelo de gestão a ser desenvolvido pelo então Programa. Diz o texto:

*No que se refere ao modelo de gestão para o Programa Cidade Mãe, considera-se fundamental também a definição de princípios que, de certa forma **opostos aos tradicionalmente adotados nos trabalhos sociais de feição assistencialista**, mesmo quando realizados por poderes públicos (s/d, grifos meus).*

Tendo, em seu enunciado, clareza quanto à necessidade de rompimento com as chamadas práticas assistencialistas, e com o trabalho voluntarista, o programa define a necessidade da especialização, o caráter profissional e a constante prática de formação/capacitação de seus quadros o que deverá possibilitar, no futuro, a chamada inovação de seu atendimento.

As ações políticas de corte social no seio do Estado brasileiro são, na sua maioria, marcadas pela inoperância e na perspectiva da acomodação das relações entre Estado e Sociedade Civil; estas devem ser entendidas enquanto estratégias regulatórias do Estado, resultantes das dinâmicas de relações sociais que são reproduzidas a partir dos

interesses em confronto da sociedade, marcada por uma concepção de desenvolvimento com características excludentes, concentradoras e desiguais. No entanto, é necessário pensá-las também enquanto parte do movimento dinâmico destas relações, como estratégias de “dupla face”, na medida em que, ao promover o acesso a recursos e serviços, cria, neste processo, um lugar de reconhecimento de direitos, constituindo-se enquanto espaço político de articulação, pressão e reivindicação dos movimentos sociais e, conseqüentemente, fomentador de protagonismo.

Analisando as distorções das ações públicas de enfrentamento à pobreza no Brasil, Yasbeck (1993:51) chama a atenção para

*Sua vinculação histórica com o trabalho filantrópico, voluntário e solidário dos homens em sua vida em sociedade, o vem permitindo identificar a intervenção técnica, com a ação voluntária. Constituída a partir de bases institucionais inspiradas em ações da rede filantrópica (instituições religiosas, entidades beneficentes etc.), **apresenta marcas dessa forma de estruturação que resistem a inovações e mudanças.** Uma dessas marcas é a **identificação da assistência com o assistencialismo paternalista e fundado em razões de benemerência.** Sabemos que a atuação da rede privada no campo da assistência remonta às origens da nossa sociedade e que, ao ser regulamentada pelo Estado, configura-se como uma relação cartorial que se efetiva a partir do registro e cadastramento para obtenção de subvenções e auxílios técnicos financeiros. Esta relação é muitas vezes permeada pelo favoritismo na distribuição de “benesses” do Estado (grifos meus).*

São vários os exemplos na passada e recente trajetória das políticas públicas de corte assistencial, que adotam o formato assistencialista como resposta aos grupos em maior vulnerabilidade social. A assistência, no entanto, não pode ser confundida com assistencialismo: o assistencialismo é resultado de uma relação de poder que subalterniza o receptor das ações da própria política; sua matriz é

a do favor, do apadrinhamento, do clientelismo e do mando, formas enraizadas na cultura política do país, sobretudo no trato com as classes subalternas, o que reproduz a “cidadania invertida” e relações de dependência. (...) No campo da assistência social, esta matriz reforça as figuras do “pobre beneficiário”, do “desamparado” e do “necessitado”, com suas demandas atomizadas e uma posição de subordinação e de culpabilização pela sua condição de pobreza (op. cit.:50)

Assim, define-se a **natureza diferencial e avançada** da formulação dessa ação institucional, na época, com certeza isolada no cenário da política assistencial para a infância e adolescência.

2.6. O ESPAÇO DAS CASAS DE ACOLHIMENTO

Desde a elaboração do Programa Estratégico, em 1993, onde se apresentavam as intenções de atuação, do que se constituiria, no futuro, a Fundação Cidade Mãe, estava previsto a criação de abrigos noturnos provisórios que funcionassem das 18:00 h às 08:00 h dirigidos ao atendimento de meninos em situação de rua, onde fosse oferecida infra-estrutura para higiene pessoal e alimentação. Assim foram criados estes dois

espaços: inicialmente a Casa de Acolhimento para Meninos Dom Timóteo Anastácio Amoroso, inaugurada em maio de 1995, e o Acolhimento para Meninas Casa de Oxum, inaugurada cerca de um ano depois.

As Casas de Acolhimento noturno atendem a crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social na faixa etária de 07 a 17 anos encaminhadas por organizações diversas que atuam junto a populações de rua na cidade de Salvador, a exemplo do projeto Axé, Conselhos Tutelares, Juizado de Menores, Ministério Público dentre outras. As Casas oferecem condições de dormida, higiene pessoal, alimentação, atividades lúdico-pedagógicas, direcionadas para a socialização e readaptação a espaços fechados com horário de chegada de 18:00 às 19:00h e de saída das 07:00 às 07:30 h com funcionamento em sistema aberto.

Seu corpo funcional é composto por 15 educadores subdivididos em turmas/plantonistas de 2 ou 3 profissionais, contando ainda, cada casa, com uma equipe de apoio composta por 1 chefe coordenador, 1 apoio administrativo, 3 merendeiras, 1 estagiário de nutrição e 1 sub gerente responsável pelos dois espaços. A casa de Oxum tem capacidade de atendimento para 24 meninas/pernoite na faixa etária de 08 a 17 anos. A casa D. Timóteo é o espaço destinado ao pernoite de meninos; sua capacidade de atendimento é de 30 crianças/pernoite na faixa etária de 08 a 17 anos.

Estas casas visam proporcionar a convivência em grupo, integrando crianças e adolescentes em relações institucionais fechadas, buscando a retomada de vínculos familiares e desenvolvendo, nos educandos atendidos, valores de convivência social a partir do reconhecimento de si próprio como sujeito subjetivo de direito. Ação dirigida a

crianças e adolescentes que, por dificuldades relacionais e/ou comportamentais, tiveram desfeitos seus laços familiares resultando em sua perambulação nas ruas e logradouros da cidade. Estaria, portanto, seu atendimento relacionado ao que estabelece o Capítulo II do Estatuto da Criança e do Adolescente quando traça diretrizes para o atendimento a jovens em situação de vulnerabilidade: eles deveriam ser encaminhados a abrigos ou espaços sócio educativos em **meio aberto**.

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

Diz o Relatório de Avaliação FCM Casas de Acolhimento (1996):

O acolhimento caracteriza-se por esse conjunto de percepções do acolhido que passa por rituais próprios da vida organizada segundo padrões médios da sociedade brasileira, como uma “passagem” de uma realidade para outra, ou seja da rua para ambiente fechado e normatizado. Essa inserção implica no envolvimento do acolhido com o acolhimento, sendo ele próprio um agente responsável pelo processo.

Em sua própria concepção, as casas de acolhimento se constituem em uma contradição, uma via na contramão em relação a essa demanda da sociedade, na medida em que, sua

avançada estruturação propõe à criança um ato de vontade e de autonomia na freqüência àquele espaço. Sua permanência na casa significa o resultado de uma negociação entre duas pessoas: o adulto-educador e a criança. Esta negociação pode ser feita e refeita muitas vezes no espaço de uma noite. Mas, a permanência do menino jamais será uma imposição, resultando em confinamento.

O funcionamento cotidiano destas unidades evidenciará, a partir de diversas situações vivenciadas pela instituição e, sobretudo pelos seus educadores, estas contradições. Tomando-se por referência, por exemplo, as formulações existentes no Estatuto da Criança e do Adolescente, no que diz respeito às políticas de atendimento, fica evidente um entendimento de “abrigo”, muito diferenciado daquele formato implementado nas unidades de atendimento noturno da Fundação.

A redução do número de meninos que perambulam no centro da cidade, a “periferização” dos problemas relacionados à juventude - gangs de bairro, atos violentos praticados dentro destas comunidades muitas vezes relacionados com defesa de território e/ou tráfico - a prostituição atingindo como prática agora também uma população de garotos muito jovens, a inexistência de unidades de atendimento diurno para aqueles que pernoitam nas casas - são aspectos contextuais da prática destes educadores, temas bastante discutidos entre eles e que, de alguma forma, reivindicam maior compreensão.

O fortalecimento das articulações dos diferentes atendimentos existentes no município conduziria, sem dúvida, ao planejamento e viabilização de serviços que incorporassem, de forma dinâmica, as novas demandas colocadas pela realidade movente de que

tratamos aqui, transformando ações isoladas, que podem se tornar contraditórias ou até antagônicas, numa rede de atendimento à juventude.

Recentemente, a Kanitz Associados, organização responsável pelo prêmio Filantropia, analisou 400 das maiores entidades beneficentes do país. Nesta avaliação, a Fundação Cidade Mãe obteve o 59º lugar entre todas as entidades filantrópicas brasileiras. No Setor de Assistência à Infância obteve a 14ª pontuação e, no Estado da Bahia foi considerada a 5ª maior entidade. A Fundação contabiliza 8.204 atendimentos/ano, contando com 247 funcionários. Esta avaliação, fala sozinha a respeito da abrangência do trabalho desenvolvido pela Fundação Cidade Mãe, no presente.

CAPÍTULO III: INSPIRAÇÕES TEÓRICAS

3.1. SOBRE A NOÇÃO DE RISCO/VULNERABILIDADE

Ao longo desse trabalho, muitas serão as referências à noção de risco. Assim faço questão de apresentá-la a partir de duas óticas diferenciadas: a primeira delas discute como, na literatura contemporânea, especialmente aquela da área da saúde coletiva e da psicologia do desenvolvimento, está compreendido este conceito e suas críticas iniciais originárias desses próprios campos. A outra resulta de uma problematização pessoal do conceito de risco que se segue à naturalidade do uso desse conceito em textos e documentos de cuja elaboração participei ao longo dos últimos anos.

A noção de *risco ou risco pessoal e social*, especialmente a partir dos anos 90, vulgarizou-se, podendo fazer parte tanto de documentos técnicos como de dissertações, teses e artigos em publicações especializadas, quase sempre relacionados a crianças e adolescentes. Mas o que significa realmente dizer que uma criança ou adolescente encontra-se em situação de risco pessoal ou social?

Ao que tudo indica, *risco* seria o conjunto de condições desfavoráveis ao desenvolvimento de uma pessoa sejam estas individuais, institucionais ou sociais (Ayres,1996) e Peres (1995) . Sua utilização implica ainda a existência de *faixas*, de certas *zonas* de gradação da exposição de um indivíduo ou grupo a estas condições.

Estes mesmos autores problematizam o uso da noção de risco, especialmente do termo “grupo de risco”, que fundaria preconceitos ou descompromisso especialmente entre aqueles não incluídos nesta categoria. A idéia de agrupamento de desviantes ou pessoas adoecidas também parece desconfortável e inoportuna podendo ter como consequência a definição de políticas pedagógicas/sociais de caráter normativo e a definição autoritária de quem é, ou não saudável.

Por um passeio pela literatura, identifico que a palavra *risco* está indissolivelmente ligada ao imaginário social relacionado ao adoecer: fatores de risco estão descritos em relação a doenças coronárias, diabetes, câncer em suas várias formas ou infecção por HIV. Este uso migra, rapidamente, para situações mais propriamente sociais relacionadas ao que antes seria descrito enquanto “comportamentos marginais” ou “marginalidade”: uso de drogas, prostituição, sexualidades alternativas, perambulação pelas ruas. Esta migração do conceito/noção de risco parece significar uma espécie de patologização do social, da esfera social.

Neste sentido, para Ayres (op.cit.), a noção de vulnerabilidade seria mais adequada por conter enquanto conceito, dimensões sociais, políticas, institucionais e comportamentais referindo-se às suscetibilidades de indivíduos, grupos, comunidades ou mesmo países de estarem expostos a condições e circunstâncias resultando em consequências indesejáveis.

De qualquer forma, a noção de risco está indissolivelmente ligada a uma perspectiva epidemiológica, que traz, no seu interior, a idéia de mapeamento do social a partir de cima e da proposição de formas de prevenção e controle daquilo que é considerado

lesivo para os diferentes grupos e comunidades, materializadas em propostas inúmeras originadas, quase sempre na área da saúde coletiva. Cabe dizer que, dentro desse campo, tem sido desenvolvida a noção de resiliência que aponta para uma mudança radical do olhar do pesquisador: o deslocamento da atenção dos fatores que ameaçam o desenvolvimento saudável para aqueles que, estando presentes nos indivíduos, podem conduzi-los para fora da órbita da vulnerabilidade ao risco. Resiliência seria, então, a capacidade do indivíduo de superar a situação de risco e desenvolver comportamentos adequados e adaptativos, utilizando para isto, tanto recursos externos (relações de confiança, acesso a saúde, educação, suporte emocional fora da família, ambiente estável, modelos de socialização, etc), quanto recursos internos (autonomia, auto-estima, confiança, habilidades interpessoais, sociais, intelectuais, etc.)

Muitas vezes, os fatores de risco são considerados como contingências, referindo-se a imposições econômicas e sociais a que estão sujeitas os indivíduos¹⁰, praticamente substituindo o conceito de exclusão. Outras tantas, fala-se da *adoção* de comportamentos de risco, pondo na esfera da decisão individual sua ocorrência. É impossível não admitir, frente a esta discussão, o nível macro da sua determinação. A pobreza, o desemprego, o reduzido acesso à saúde e educação, como consequência da feroz desigualdade em que sobrevive grande parte das populações mundiais, são os grandes fatores de risco para sua saúde geral, e mesmo, sua integridade física.

Gostaria, entretanto, de tomar a discussão a partir de um outro ângulo que parte da consideração/atenção a um pensamento de Kirkegaard: *Aventurar-se causa ansiedade, mas não arriscar-se é perder a si mesmo*. Do ângulo da subjetividade daquele que *adota*

¹⁰ Na verdade, segundo Beck (1986 apud Burnham, 2000) estaríamos dentro de uma sociedade do risco.

comportamentos de risco, especificamente das crianças e adolescentes. Penso que *risco* é um daqueles conceitos impuros no sentido atribuído por Laclau (1996 apud Antelo, 1999): *um conceito impuro, no sentido desconstrutivo, é um conceito que, para formular-se, tem que incluir dentro de si, como seu complemento, como o que o contamina, seu oposto exato, aquilo que é, exatamente, seu oposto*. Assim, em muitas discussões tidas na esfera de minha atuação profissional, na tentativa de compreender a preferência de muitos meninos pelas ruas, em oposição ao que nos parecia uma opção mais protetiva, a família, não tivemos de recuar ao perceber o quanto esta família era, em si mesma, muito mais abusiva para a sua integridade, até física, que o “perigoso mundo da rua”?

Discutir comportamentos de risco implica admitir, de partida, o nível da subjetividade das crianças e adolescentes que os adotam. Seus significados vários, e sua imbricação com o mundo das normas, das imposições colocadas, especialmente para indivíduos considerados como ainda imaturos. E aqui, não estamos falando apenas dos meninos com os quais trabalhamos, mas, de qualquer adolescente, mesmo aqueles que não estão sujeitos aos grandes fatores de risco acima considerados. É a *máquina-de-guerra* (Deleuze, 1992) posta em funcionamento toda vez que o estado ou seus representantes imediatos (pais, professores, policiais, conselheiros, etc.) indicam ou exigem o lugar da norma em suas vidas. Falamos nas maneiras, várias, de escapar à ordem estabelecida que todo indivíduo vai agilizar quase como uma forma de sentir-se vivo e atuante. Provavelmente quanto maior o sentimento de não pertencimento, de estar submetido a poderes sobre os quais sente não ter nada a fazer, maiores as probabilidades de contestação via máquina-de-guerra. Eles provocam um ruído que contamina as muitas e diferentes esferas do social. Sua própria existência e exposição mundana inviabiliza a

indiferença, mobilizando desprezo, pena, ódio exterminador, caridade, susto. Assim eles atingem o nível mais básico de todo homem: suas emoções.

A *ortopedia social* de que fala Ardoino (1995) é por eles recusada. É a emergência do *negativo* (Antello e Abramowski, 1999), do poder de *negatividade* (Ardoino, 1995) presente quase como uma contingência do fato de um ser humano estar ainda vivo. São *linhas de fuga* (Deleuze, 1992) utilizadas como recurso, como estratégia de sobrevivência. Não as defendo como adequadas ou saudáveis, mas advogo sua compreensão colocando-me contrária à sua mera normatização. Ardoino (1998) acrescenta a esta discussão a idéia da necessária traição do imaturo pensada como contingente ao processo de autorização do indivíduo; assim, com esta intervenção, este autor coloca o conflito enquanto ingrediente essencial do desenvolvimento, como tradução da tentação normativa dispersa em todas as instâncias do social.

Não nos darmos conta disso é correr o risco de compactuar com o estabelecimento de uma política pública desubjetivada que não leva em conta as exigências postas às crianças pela vida cotidiana e como seus comportamentos, mesmo aqueles que mais possam nos parecer estranhos ou incompreensíveis, fazem sentido, devem fazer sentido. Penso que esta última consideração põe, de certa forma em cheque, as ações com estas populações voltadas exclusivamente para o nível informativo. Cada vez mais compreendemos que saber das propriedades protetivas da camisinha, tanto em relação à gravidez quanto às DSTs/AIDS, está longe de generalizar e garantir seu uso entre os adolescentes.

3.2. AS CONTRIBUIÇÕES DA ETNOMETODOLOGIA

Inscrevendo-se este trabalho dentro do campo etnometodológico, penso ser necessário apresentar, mesmo que de forma breve, uma revisão de sua trajetória e pressupostos.

Apesar da criação do termo etnometodologia por Harold Garfinkel datar dos anos quarenta, ainda não são muito freqüentes, no Brasil, pesquisas que se orientem por esta vertente qualitativa das ciências antropológicas; e são relativamente poucas as obras traduzidas ou escritas em português que dêem conta da etnometodologia como uma abordagem ao social e não apenas como conjunto de ferramentas metodológicas, confusão bastante freqüente neste campo. Aliás, essa é uma confusão que ainda pode ser encontrada em manuais que tratam da pesquisa qualitativa.

A etnometodologia não se refere aos métodos que os investigadores utilizam na recolha de dados: refere-se, outrossim, à matéria substantiva a ser investigada.

(Bogdan e Biklen, 1994:60).

Macedo (2000:110) partilha dessa mesma opinião:

Avaliei como significativo iniciar estas reflexões sobre a etnometodologia enfatizando que essa corrente do pensamento em ciências sociais não pode jamais ser abordada como uma espécie de metodologia científica. A etnometodologia é uma teoria do social que, ao centrar-se no interesse em compreender como a ordem social se realiza através das ações cotidianas, consubstanciou-se numa ciência dos etnométodos

(...) (*grifos meus*).

Em uma resenha sobre o livro *Etnometodologia e Educação* (1993) de Alain Coulon, publicada na revista *Cahiers de Recherche Ethnometodologique*, Cyril Lemieux orienta-se para esta compreensão mais densa da etnometodologia, criticando P. Bourdieu. Resumamos: *a etnometodologia não é, como se pretendeu muito rapidamente, um puro e simples “relatório dos relatórios dos atores” (P. Bourdieu, 1968:17); ela é mais, poderíamos assim dizer, uma “ciência da ciência profana dos atores” (1996:119).*

Mas, como foi pontuado acima, este lugar da etnometodologia, como ciência, não é admitido de maneira dominante. Apesar de reconhecer o avanço dos pressupostos da etnometodologia com relação ao funcionalismo e às metodologias quantitativas, na avaliação de Haguette (1995) a etnometodologia não representa uma área específica de conhecimento dentro da Sociologia ou uma metodologia ou mesmo uma escola.

Segundo o próprio Garfinkel, a expressão surge quando ele trabalhava em Yale, em estudos transculturais que continham palavras como *etnoastronomia*, *etnomúsica*, *etnofísica* e *etnobotânica*. O prefixo *etno*¹¹ refere-se, então, ao modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas quotidianas, os seus métodos de realização da vida de todos os dias. É claro que pensar etnometodologia apenas como método resulta de uma análise apressada e por isso mesmo superficial que a desenraiza do lugar crítico e de discussão epistemológica dentro do domínio da sociologia, mas, talvez sua denominação auxilie, inadvertidamente, a confusão.

¹¹ Do grego *ethnos*: povo, pessoas

Tendo estruturado suas idéias a partir da fenomenologia de Alfred Schutz e Eduard Husserl, Garfinkel toma posição contra a compreensão durkheimiana que propõe ser a realidade objetiva dos fatos sociais o fundamento da própria Sociologia, inscrevendo-se entre as propostas de uma Sociologia do cotidiano. Criticando Durkheim e explicitando a abordagem etnometodológica, diz Coulon (1997:26):

A abordagem etnometodológica considera os fatos como “realizações práticas” e não como “coisas”. A etnometodologia interessa-se prioritariamente pelo “social se fazendo” e não pelo “social consolidado”. Porque ela se inspira, notadamente, na fenomenologia, a etnometodologia reconhece, leva a sério e analisa a objetivação que os atores sociais fazem de seu mundo familiar e cotidiano. O reconhecimento e a consideração da reflexividade natural do mundo social faz da etnometodologia uma referência teórica fundamental para desenvolver uma sociologia da qual o objeto é a subjetividade dos atores.

Nesta abordagem, a realidade social não é um dado preexistente mas, sim, constantemente criado pelos atores sociais; a análise do conhecimento e dos comportamentos do senso comum são os constituintes necessários de toda conduta socialmente organizada (Coulon,1990:18). Disto deriva que são as atividades concretas que revelam as regras sociais e os procedimentos utilizados para que elas sejam viabilizadas. Como considerados por Coulon (1995:15) etnométodos são os

(...) procedimentos que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana. Trata-se da análise das maneiras habituais de

proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar as suas ações habituais.

Esta atitude/programa da etnometodologia apresenta-se como uma proposta de rompimento definitivo no campo das ciências antropológicas com o apagamento daqueles que fazem o social a partir da sua imersão cotidiana: *os organizadores das ordens sócio-culturais* (Macedo. op. cit: 111).

Descrevendo, através do que ele chamou uma “metáfora representativa”, Harvey Sacks, o fundador da análise de conversação, assim define a posição que a sociologia atual adota em relação ao seu objeto:

Durante exposições industriais e científicas, poderíamos encontrar uma máquina que o profano poderia descrever nos termos seguintes. Ela comporta duas partes: uma está ocupada em realizar uma tarefa; a outra, de maneira sincrônica, conta em voz alta aquilo o que a primeira faz. Nós vamos chamar isto de “perspectiva do senso comum” que se tem da máquina. Do ponto de vista do senso comum, poderíamos chamar essa máquina uma “máquina de comentar” e suas duas partes “a parte fazedora” e a “parte discursiva” (1993:10).

Edward Rose (1993), em um artigo onde ele relata uma conversa com Sacks acerca da etnometodologia, descreve uma observação sua sobre a “Máquina de Comentar”:

O mundo é a Máquina de Comentar. A Máquina de Comentar é a totalidade das pessoas que produzem juntas seu pensamento, discurso e deslocamento (...) A grande tarefa da etnometodologia e de todas as etnopsiquis é a de

compreender aquilo que as pessoas sabem sobre seus atos e suas conseqüências (34-35).

Em que pese a expressão “máquina” poder ser questionável por seu apelo mecanicista, é interessante o caráter de “algo-que-comenta” atribuído à vida social. O mundo social só pode ser estudado a partir do seu interior. Rose insiste que o mundo é uma *entidade falante*, recusando a distinção kantiana entre o mundo (noumène) e as palavras e os conceitos (phenomène). Não há distinção entre signo e referente: o signo é parte integrante, não extraível do referente (...) Pode-se formular esta natureza reflexiva da palavra e do mundo retomando a nota célebre de Garfinkel e Sacks (1970:338 apud Sharrock e Watson, 1993:46) sobre as maneiras pelas quais uma descrição é um dos traços não extraíveis das circunstâncias que ela descreve:

Pode-se caracterizar as propriedades da linguagem natural observando que uma descrição, por exemplo, nas maneiras pelas quais ela é parte constituinte das circunstâncias que ela descreve, elabora sem fim e inevitavelmente estas mesmas circunstâncias e é elaborada por elas.

Em vez de procurar explicar ou interpretar os fatos sociais através de dispositivos analíticos formais, tentemos descrever como eles se agenciam, através de que encadeamento coordenado de práticas eles são modelados, que procedimentos engenhosos lhes conferem seu caráter reconhecível, identificável (Garfinkel, 1968, apud Relieu, 1993:59).

Passo agora a apresentar as noções de descritibilidade, indexalidade, reflexividade, os conceitos fundantes da etnometodologia.

Para Garfinkel, (1968 apud Conein, 1993: 76) a descrição está ligada à natureza mesma dos fenômenos analisados:

Quando eu falo do caráter descritível (accountable) das coisas com as quais no relacionamos, quando eu falo de “accounts” eu tenho em vista aquilo que está disponível para uma pessoa que participa de uma situação ordinária em relação a um conjunto de práticas localizadas. Por localizadas eu quero dizer situadas no ambiente ou que interessam a nós sociólogos. Os fatos, as evidências, as demonstrações relacionadas às atividades correntes são feitas para se deixar ver, dizer, observar, estando disponíveis para a observação e a descrição. Isto significa que a linguagem é uma parte de tudo isso. A linguagem é um traço constituinte da situação à qual faz referência. Ela é continuamente disponível como uma fonte assim como qualquer coisa que, uma vez utilizada, é também comentável.

A indexalidade vai referir-se ao aspecto situado e contextual da ação; as palavras, a linguagem comum, são indexadas, referentes às situações onde são produzidas e somente nestes contextos de produção podem ser compreendidas, exigindo do pesquisador definições pontuais e locais para suas observações.

Quanto à reflexividade, já um pouco tratada anteriormente, é a palavra chave que permite compreender que tipo de ruptura advém da etnometodologia como atividade científica completa; é a dupla via da natureza ao mesmo tempo descritiva e constitutiva da realidade social (Macedo, op. cit). A descrição se torna parte do que é descrito,

colocando em outros termos a velha discussão que opõe sujeito e objeto, relato e realidade.

É Coulon (1995) quem vai estabelecer com clareza a importância da etnometodologia para a educação na medida em que esta abordagem permite apreender fenômenos que escapam às abordagens clássicas; o fato de tratar da questão da aprendizagem e da interiorização das regras pelos sujeitos sociais aumenta a chance dessa abordagem trazer para o campo da sociologia da educação novas análises promissoras. Pode-se incluir como outro tema que se beneficiaria de um tratamento etnometodológico a questão do fracasso e/ou exclusão escolar, na medida em que é no cotidiano da escola, no interior da malha de interações entre alunos e professores que se constituem as bases do insucesso.

Ancorada no detalhe, nos fatos miúdos do dia a dia, a etnometodologia adota como política de pesquisa uma “posição de análise micro-social” (Coulon, idem), mas numa perspectiva de melhor compreender o entrelaçamento micro-macro que caracteriza as interações sociais mais localizadas, propondo-se, dessa forma a uma superação de mais um dualismo. Além disso, nega-se a colocar-se enquanto juiz do mundo social e a dizer se os atores têm razão ou se enganam de perceber ou interpretar o mundo da maneira como eles fazem; esta atitude permite aquilo que a atitude clássica nega ao sociólogo: dar-se plenamente conta da maneira pela qual os atores, quer se trate de sociólogos profanos ou profissionais, percebem e interpretam o mundo, produzindo a sua objetividade no curso mesmo de suas atividades práticas.

3.3. DA DIFICULDADE DE SER MEMBRO

Antes de apresentar os resultados deste trabalho gostaria de voltar a um ponto que, desde quando tudo o que eu pensava em fazer era apenas um projeto, ocupa um lugar para mim importante: o fato de eu me propor descrever/compreender o próprio espaço onde eu me movimento enquanto trabalhadora. Apesar da minha formação ser em serviço social, sou, de fato, uma educadora lidando diretamente com meninos e educadores. O fato de ser sub-gerente das Casas de Acolhimento, em que pesem tarefas administrativas e outras relacionadas, apenas raramente me afastam do dia-a-dia, da rotina das casas. Isto me coloca na situação de “descrever de dentro”.

Pelo que percebi, nas minhas andanças ainda muito superficiais pela antropologia, esta é uma das questões centrais nesse campo do saber: o dilema nativo/estrangeiro, discutido à exaustão em Geertz (1997) sendo para Laplantine (1997:182) uma das tensões constitutivas da prática antropológica – o dentro e o fora. Como já havia pontuado páginas atrás, a tarefa não me parece muito fácil. Sobre isto, especificamente, diz Coulon (1997:26):

Sendo ao mesmo tempo professor, pesquisador, colega, conselheiro dos estudantes, ator da reforma local, minha posição de observador participante no dispositivo de pesquisa foi enriquecido, mas, difícil. Ela foi sustentada graças ao suporte teórico do interacionismo e da etnometodologia, à amizade de alguns colegas e ao meu próprio diário de pesquisa (grifo meu).

Chamando a atenção para a *humanidade* do pesquisador e a interferência da “vida real” no trabalho de pesquisa, assinala Sampaio (1997:45):

O pesquisador etno é, verdade quase redundante, antes de mais nada, uma pessoa que vem inteira realizar seu trabalho de campo; ele não pode deixar, em seu escritório ou em sua casa pela manhã, suas convicções, sobretudo sua história, confinadas numa gaveta. Foi a partir de sua ótica pessoal que ele escolheu seu tema, seu método e que analisa seus dados. Como observador de fatos humanos, reage enquanto pessoa, enquanto ser humano às suas próprias observações; e é preciso que se dedique, ao longo de todo seu trabalho a uma prática, árdua sem dúvida, de introspecção, que vai lhe permitir por em evidência suas próprias motivações e pontos de vista (grifo meu).

Mesmo assim, essa autora não era uma professora primária ou um aluno, em que pese sua postura respeitosa e implicada evidente em seu trabalho. O meu “escritório” é o terreno da minha pesquisa. Algo assim como se um nativo resolvesse estudar e fazer antropologia em/da sua própria tribo. Mas o dilema, ao menos nessa área das ciências humanas, parece ter encontrado formas menos duras que o antagonismo dentro-fora, caminhando para posições, digamos, mais compreensivas e que partem todas de uma espécie de “movimento em vários fronts” que advoga a necessária subjetividade do pesquisador compondo o tecido de suas descrições e futuras interpretações. Diz Laplantine (1997:170):

Assim uma verdadeira antropologia científica deve sempre colocar o problema das motivações extracientíficas do observador e da natureza da interação em jogo. Pois a

antropologia é também a ciência dos observadores capazes de observarem a si próprios, e visando a que uma situação de interação (sempre particular) se torne o mais consciente possível. Isso é realmente o mínimo que se possa exigir do antropólogo (grifo meu).

Geertz (1997:106) está convencido de que é possível relatar subjetividades alheias sem lançar mão de recursos extra-ordinários; são capacidades normais de qualquer ser humano que necessitam de serem desenvolvidas, desde que as pessoas tolerem nossa intrusão em suas vidas ou de que nos aceitem como seres com quem vale a pena conversar.

Pelo que compreendo, a questão é contornar a cegueira que a imersão no cotidiano provoca e, de outro lado, por sob controle a tentação de apenas submeter-se de forma acrítica ao que lhe é trazido pelos atores enquanto dado, correndo o risco de apresentar “uma mera descrição”, “o relatório do relatório”. Além disso, não posso esquecer que o caráter, a natureza desse trabalho é descritiva e não prescritiva. De dentro ou de fora, quem realiza a pesquisa é sempre aquele que faz emergir, vir à tona, via busca hermenêutica e divulgação científica o que estava posto no mundo, sem *afogar-se em miudezas por limitar-se apenas à experiência próxima* ou perder-se em *abstrações* e sufocar-se de *jargões* no caso da opção ser *a experiência distante* (Geertz, idem:88).

CAPÍTULO IV: DIALOGANDO COM O EDUCADOR

4.1. INTRODUÇÃO

Após inúmeras tentativas de iniciar o trabalho sobre os dados, identifico minha relutância, mas não compreendo claramente seu significado. Medo do compromisso que a palavra escrita representa? Medo de trair, de ser infiel a esse cotidiano que eu tanto respeito? Além de anotar estes sentimentos em meu jornal de pesquisa nada posso fazer além de arriscar-me...

Já no projeto desta dissertação, apresentei o que penso ser a relevância que cerca e resulta do trabalho desenvolvido por estes homens e mulheres e que hoje aqui comparecem como objetos/sujeitos deste trabalho.

Conhecer um objeto é enunciá-lo, mas também desconstruí-lo, entender seu movimento, descrevê-lo, rastreá-lo, mas, penso também que conhecer este objeto passa por uma espécie de submissão. Sei que a palavra pode parecer inadequada revelando uma espécie de imobilidade de quem observa, descreve e interpreta. O uso, entretanto, aproxima-se de uma espécie de reverência, de respeito e cuidado com aquilo que coletei. Lembro do Gil: *trago um cesto de alegrias de quintal*. Infelizmente não são apenas alegrias, mas, certamente, foram colhidas com cuidado e, espero, que eu consiga transportá-las para esse outro mundo da palavra com igual atitude.

Outra das dificuldades com que me deparo é o fato de estar estudando um “objeto entre”, ou seja, apesar do pano de fundo ser o menino e a palavra ser a do adulto, estou

interessada no que acontece entre estes atores, relacionalmente, nas situações vividas no cotidiano do atendimento; tudo isto é difuso, opaco, quase invisível. A transparência que me daria repouso, é recusada pela realidade que observo. É esta espécie de frustração que me empurra para a adoção de uma postura de compreensão.

Estes educadores que entrevistei, como os personagens de Pirandello, também pleiteiam existência e, principalmente, visibilidade. São pessoas de carne, osso e alma que escolheram lidar com a realidade movente do desamparo e do risco de crianças e jovens desta cidade. Um adulto que, como afirma Milito (1995:150-151):

*(...) vive em estado de perplexidade e alerta ante ao inusitado e o risco. Este trabalho sobre auto – estima lhe confere, em meio ao caos do cotidiano no qual se debate, um solo de mínimas certezas e, ao mesmo tempo, cria um papel para si próprio, o de **inventor das crianças** (grifo meu).*

4.2. COMPREENDENDO A PRÁTICA DOS EDUCADORES: ETNOMÉTODOS E ETNOTEORIAS¹²

4.2.1. DA TRAJETÓRIA

Quem são estes homens e mulheres que se dedicam, no cotidiano, a este tipo especial de ação pedagógica? Qual sua trajetória pessoal até a adoção dessa prática como meio de

¹² As falas dos educadores, bem como possíveis trechos de diário de campo serão apresentadas com fonte arial.

sobrevivência? Lembro do relatório de uma reunião de análise da prática¹³ onde, pela primeira vez, com o grupo de educadores, falamos de suas trajetórias e de sua possível relação com o presente de sua atuação profissional na Fundação:

Sáímos da reunião com os educadores da Cidade Mãe convencidos de que tínhamos realizado uma excelente reunião... Mas por que mesmo esse sentimento?

Horas depois, a reunião volta e começam a “baixar” compreensões inesperadas. Eu havia proposto uma segunda abordagem utilizando a técnica da linha da vida. Na reunião anterior solicitei que cada um, ao longo de uma linha, anotasse os eventos mais importantes da própria vida; nesta reunião pedi que o grupo escolhesse um evento e refletisse sobre ele, segundo alguns parâmetros.

Durante as falas das pessoas, percebemos que havia uma enorme convergência nas questões abordadas por cada um do grupo; as questões mais prementes se relacionaram com exclusão em função de etnia e classe social ou história de vida dos pais (empregados da Petrobrás ou militares); algo que nos sugeriu pensar que o grupo era todo limítrofe, do ponto de vista da possibilidade de adoção, ainda durante a infância, de comportamentos considerados de risco. Mas os tempos eram outros, a pobreza da família não significava, por exemplo, o desemprego dos pais; empurrões familiares e muito esforço pessoal fizeram com que cada um deles ultrapassasse com sucesso a linha do risco. Eu estava diante de um grupo de resilientes. Ser educador havia sido, para todos, uma espécie de ascensão social.

¹³ Este relatório foi elaborado pela Prof. Sônia Sampaio – Depto. de Psicologia/UFBa., durante a assessoria pedagógica aos educadores do Programa Cidadania Solidária, por ela coordenada entre 1999 e 2000.

Ao longo da conversa à noite, foi ficando claro que havia, de uma certa forma, algo da “formação do povo brasileiro”, especificamente baiano, nas falas dos educadores. Há uma certa altura a pergunta: será que tudo isso tem que ver com a Bahia, com a herança negra da Bahia? Entendi como, de alguma forma, no extrato social que freqüentamos, muitas pessoas tiveram a vivência da exclusão, a vivência do limite de cair em situação de risco e, “todos se salvaram” (!?) Teriam essas histórias a ver com a escolha profissional? Havia um certo tom de militância senão política, ao menos social ou religiosa na discussão.

Esta reunião aconteceu muito antes do início da coleta, mas imagino que seus resultados devem ter orientado, ao menos parcialmente, o diálogo que tive com os quatro educadores do turno da noite das Casas de Acolhimento, focando suas trajetórias de vida e escolha profissional. Nem todos são baianos, mas todos são nordestinos entre 38 e 44 anos. Todos têm filhos, um deles já é avô e são casados ou separados. São educadores que têm experiência profissional anterior ou concomitante junto a crianças e adolescentes vulneráveis ao risco, em outra organização ou mesmo em outros espaços da própria Fundação. Apenas um deles concluiu estudos de terceiro nível e um outro está em fase de conclusão em uma faculdade particular. Mas estes dados frios não se prestam para uma caracterização de suas vidas, não são suficientes para compreender porque se dedicam ao que fazem. Achei relevante entender suas relações com a escola, suas famílias, situá-los do ponto de vista de lugar social. Nenhum deles, embora falem de uma infância boa, parece ter tido facilidades do ponto de vista econômico, mas todos vislumbravam igualmente a possibilidade de ascensão social através da escolarização,

vista enquanto estratégia no sentido de minorar ou resolver os efeitos de suas condições difíceis de existência.

Eu sou de uma família bem pobre, nós somos pobre... agora, de periferia, do bairro da Fazenda Grande, divisa com Bom Juá (...) Encerrei o segundo grau. E aí no nível formal, eu parei por aí(...) tentei vários vestibulares(...) digamos que seja um objetivo, não é?(...) Não é um banco de universidade(...) eu leio um monte por aí, mas assim, uma nova realidade, né?. É um desafio na verdade, pra mim.¹⁴

É interessante o fato de pais bastante afastados do mundo da escola terem, como objetivo para seus filhos, a escolarização, desmistificando opiniões que afirmam que populações analfabetas não se interessam pela educação. Este é um debate brasileiro que muitos trabalhos já contribuíram para fazer avançar.

Minha mãe, ela é semi-analfabeta, mas tem um amor ao conhecimento como poucas pessoas. Minha mãe ela endeusa o conhecimento. (...) Minha mãe teve isso e passou prá mim e pro meu irmão que somos os mais velhos, essa coisa.. E aí coincidiu da gente ter alma que cabia isso e aí deu certo. Entrei na faculdade em 87, com 23 anos. Fiz pedagogia porque escolhi, era o curso que eu queria fazer.

No entanto, é possível identificar experiências frustrantes, materializadas na

¹⁴ Todos os grifos nas citações dos educadores são, obviamente, meus.

incompatibilidade entre trabalhar, estudar e sobreviver:

A minha infância... Estudei no Colégio Militar fui para o colégio da Pituba, de lá sai por falta de condições mesmo de locomoção.... Sair do lapi para Pituba era muito longe e muito difícil. Tinha pouca condução. (...) Conclui o terceiro ano científico. Fiz vestibular para economia, perdi, depois fiz outro e passei, mas estava na Marinha (...) tinha toda uma afinidade com estatística, números desse pequeninhos. E aí era o meu sonho (...) Tava na Marinha, tinha que viajar. (..) Não abandonei a faculdade, fui jubilado.

4.2.2. TRABALHO E GÊNERO DO EDUCADOR

Entrevistei três homens e uma mulher, mas, o que poderia parecer um acidente ou uma escolha proposital, de alguma forma, relaciona-se com um aspecto da realidade que discuto. A educação e as chamadas políticas de assistência têm, como característica, um processo de crescente feminização dos profissionais que atuam nesses âmbitos; este fato, acredito, relaciona-se ao processo de divisão social do trabalho encoberto por uma compreensão disseminada socialmente, de que o contato pedagógico ou assistencial, especialmente com crianças, deve ser realizado, prioritariamente, por mulheres.

Entretanto, no caso dos espaços em que trabalhamos, as Casas de Acolhimento noturno, este fato se inverte: temos mais homens que mulheres exercendo a função de educadores e, a julgar por uma avaliação dos educadores remanescentes da equipe

originalmente selecionada¹⁵ para atuar nas duas casas, tivemos uma mobilidade maior de mulheres que de homens. Dos vinte e três educadores originais a grande maioria era composta por mulheres (65%) (quinze mulheres e oito homens); dez das mulheres saíram ou foram afastadas contra cinco educadores homens.

É difícil, apenas por uma mera estatística, compreender o que leva o educador a ser dispensado ou a abandonar voluntariamente seu posto. Mas podemos fazer algumas indagações e considerações, mesmo assim. O fato de se tratar de unidades de atendimento que conservam, ao menos para o público em geral, algumas das características de abrigos ou albergues tradicionais onde, para “dar conta” de jovens, no mínimo “difíceis”, seriam necessárias a contenção corporal e a disciplinarização, atrairia uma população prioritariamente masculina para esta função? Os afastamentos femininos seriam também devidos ao fato do trabalho ser muito exigente para mulheres, no que pode representar o risco diário de enfrentamento físico com os meninos ou as meninas, indicando que homens dão conta por mais tempo das exigências da função que as mulheres? Precisamos admitir que as situações colocadas pela prática não são simples:

Uma menina chamada C. Na época ela tinha 16 anos, um dos primeiríssimos casos dessa casa. Uma menina assim... meu Deus do céu! Ela chegou a bater na cara de um colega nosso aqui que era psicólogo. (...) ela vivia uma situação de anomia absoluta. Não havia lei na Terra, nem acima da Terra pra ela, entendeu? Simplesmente ela era a lei, ela fazia a lei onde ela entrasse. Então, teve uma situação que quase eu

¹⁵ A formulação original das unidades define a composição das equipes de atendimento com a seguinte formação: um educador do sexo masculino e duas educadoras do sexo feminino na casa de atendimento para meninas e dois educadores do sexo masculino e uma educadora do sexo feminino na casa de atendimento para meninos.

apanho mesmo dessa menina, lá em cima na sala dos escaninhos. Mas não chegou a acontecer porque eu acredito muito no poder da palavra. Ela era muito agressiva, muito violenta, muito sem limite e a gente trabalha muito aqui com o limite (...) Foram meses e ela nada, nenhuma estratégia, nenhuma dinâmica dava certo porque ela tinha inclusive sete apelidos. Dizia ela que cada um dos apelidos era uma pessoa que morava dentro dela. Aí assim: no momento em que ela era “do kibe”, ela era a mais back tranque da história; quando ela era “do keide”, ela era mais ainda, era a bandidona, quando ela era “kleide”, ela era aquela que queria ser a certinha. Tinha uma filha, tinha largado a família, tinha um monte de história assim. Uma figura extremamente difícil de se trabalhar. Porque a ternura não comovia, de amor parece que ela não precisava. Queria ver ela brigar? Bastava falar que tinha que acatar a opinião da maioria, discutir alguma coisa... Não, ou ela mandava, ou liderava o barato, a história, ou então não ia, não podia acontecer. E ela desestabilizava o trabalho com as outras meninas. Numa época em que a casa tava cheia de meninas com uma certa permanência, e elas ficaram assim 4, 5, 6 meses. E assim, ela desestabilizava todo dia, todo plantão, as atividades. Todo mundo saía daqui exaurido, todo mundo saía cansado, todo mundo achava que não ia suportar mais...

Sabe como é você jogar o seu dardo de boa vontade e ele ricochetear e voltar? Encontrei ela há um ano e meio pra dois anos, no Pelourinho, muito doente na

28¹⁶, grávida. Tudo leva a crer, e pessoas da área me falaram, que tava no crack, que tava no fim da reta mesmo.

Situações de enfrentamento em relação às quais parece ser necessário uma presteza e rapidez de previsão dos movimentos do outro para defender-se, mas, que sem dúvida desestabilizam, mesmo que momentaneamente, o curso da ação educativa. Num momento da entrevista perguntei-lhe se ela já havia se sentido em risco pessoal no seu trabalho:

Sim, no dia em que K. quase me joga um patins no rosto. Segurou o patins, um patins de metal, aquele pesadão, por um triz, por um átimo de segundo, ela não jogou no meu rosto aquele patins. E ai eu não sei o que ia ser, porque eu nunca apanhei de ninguém nessa vida. Eu tenho assim uma coisa de que isso nunca vai acontecer. Porque todo mundo é o seu inteiro, o seu arcabouço todo e eu nunca apanhei de homem nenhum, meu pai mesmo nunca me tocou. E eu sempre tive isso muito forte comigo assim. Tudo, menos a pessoa achar que tem esse direito tão grande assim sabe? Que direito é esse que é uma brasa na sua mão e que queima? Você não pode reter, botou na sua mão o direito do outro, ele é uma brasa, ela vai te queimar, não segure não, passe adiante, devolva, pro dono, entendeu? Então, não dou a ninguém esse direito. A educando, a ninguém. Os anos todos que eu trabalhei aqui, educando nenhum me tocou a mão. Já houveram casos até de educandas roubar aqui, me

¹⁶ Referência à Rua 28 de Setembro, no Centro Histórico de Salvador, conhecida como lugar de distribuição e consumo, especialmente do crack.

roubar, roubar colega. Eu ter que descer pra DEMAI pra registrar queixa, mas eu nunca entrei nas vias de fato, na luta corporal, nem de eu tocar em educando, de eu bater, e nem de educando me bater. Então, esse dia, eu passei um perrengue, foi um perigo e tanto esse dia em que K. quase me bate, quase me joga esse patins no rosto.

Ela tinha amanhecido com a macaca. Amanhecia sempre assim de mau humor. Porque levantar 6 h. da manhã pra essas meninas que costumaram a dormir na rua até tarde é uma dificuldade. E aí K. tinha toda essa dificuldade, pra ela levantar no horário de verão, pra ela levantar 6hs que eram 5h, era um problema. Então você ia acordar, aí a gente vai acordar assim com o maior carinho, a gente acorda com o maior... bom dia, já tá na hora de levantar e tal, espreguiça o corpo devagarinho, vira pra um lado, o corpo esfriar e tal. “Sua puta! Sua essa! Sua aquela! Sua desgraça! Eu tô com sono, quero dormir!” Pronto, aí depois de eu insistir muito, 6:30h, 7:00h ela levanta. Ela só levantava 7:10h, 7:15h, 7:30h, 8:00h. A gente atrasava o plantão, era uma loucura. Aí vai pra sala do escaninho que era o segundo passo. Levantou, sala do escaninho. Abrir armário, pegar a escova de dentes, pegar as roupas, pegar a toalha pra tomar banho. Ai ela começou uma reação em série, saiu derrubando todos os escaninhos. Ela é Paraíba-masculina-mulher-macho-sim senhor, eu sou educadora que tem esse perfil também. Aí pronto, aí não prestava. Porque elas pensam assim: “Eu sou a tal. Eu me garanto. Quem é essa educadora que acha que é da minha linha. Que também é da mesma...” Entendeu? Sempre teve muito esse embate. E aí ela

começou a derrubar tudo. “Você vai levantar tudo. Você vai levantar tudo que você derrubou. Enquanto não levantar, você não toma banho, não toma café, você não sai daqui”. Quando a gente diz assim: “Não vai tomar café”, pronto! Faça tudo mais não diga que vai tirar a comida. Pronto. Aí o caos se estabeleceu. Ela aí não contou conversa. Ela já tava no limite dela de suportar. “Não, não, não, não, não, não”, ela não suportava ouvir não. Pronto, ela catou os patins que tava lá no canto, veio pra cima de mim. Eu me desviei, pegou na parede. Foi por um triz. Ação reflexa senão tava perdida. E aí foi legal porque mesmo com todo auto controle que eu me julgo capaz e sempre demonstro, eu não sei como é que eu reagiria, algum dia, se alguém me batesse. Que pra mim é um limite intransponível, simplesmente.

Eu não sei se todos os meus colegas pensam assim, mas a minha compreensão de como é que se lida com essa situação é a seguinte, sempre fiz e sempre deu certo: no que ela jogou o patins, ela extravasou, certo? Extravasou. Então, deu um brake na raiva dela. Deu brake na raiva dela. Ai parei fiquei séria, eu recuei. Parei, vim pra trás. “Mesmo assim você podia ter me machucado, sabe o que é que ia acontecer? Eu ia dar uma queixa de você, você ia presa, ia pro CAM. Mesmo assim, você só vai tomar café quando você levantar os escaninhos”. Agora, calma tranqüila, a voz baixa e tal. O que aconteceu com ela? Deu pra chorar. Que era sempre assim: ela explodia, pá, e aí refreava, caía no choro. Porque não é que ela fosse também só aquela pessoa que é só raiva, que é só ódio, não. Aqueles momentos também eram muito o extravasar de tudo o que ela já tinha passado e tal. E aí o

resultado era: recuar, dar um tempo, esperar ela respirar, aí eu abrandando, procurava com jeito, ia levando. E aí exigia tempo, paciência, calma. Chorava e tal. Começava a chorar de novo. Voz baixa, voz de veludo. “Viu K., não dá. Você acha justo, você acha certo?” Porque uma coisa que é muito fantástica com esses meninos e meninas é assim: eu vejo assim, por exemplo, na escola formal, as pessoas tratam o adolescente como se ele fosse um idiota, débil mental. Eu acho que todo ser humano que quando você fala com ele, olho no olho, direto pra pessoa, ele tende a reagir legal. Tende a ter uma resposta mais verdadeira. Uma resposta mais clara, com as coisas. **“Você acha justo”? Aí eu devolvia pra ela.** Ela já tinha chorado, já tinha relaxado. “E aí K., você acha certo? Você acha justo? Oh K. são 9h da manhã, eu tenho outro trabalho, tenho meu filhos que eu não vejo há 36 horas. Eu tô aqui com você até agora. Você acha certo? Você acha justo? Você também não tem uma filha? E tal, e não sei o quê” **E sempre esse tipo de negociação, esse tipo de fazer** com que ela refletisse funcionou. E aí 9h da manhã, 9:30h, K. saía daqui. E eu atrasadíssima pra ir para o outro emprego. Agora isso acontecia muito raramente. Porque, às vezes, a gente consegue trabalhar dentro do tempo, dentro do limite do educando. Com a prática, com o tempo, você já vai fazendo as coisas de uma maneira que o educando não chega a esse limite dele. Você já vai conduzindo de uma forma que as coisas caminham sempre para o meio limite. Tá encrespado, não quer entender, não quer ir, mas não vamos forçar muito pra que ele não extrapole o limite do respeito, o limite da aceitação, da compreensão e a coisa caminhe para a coisa da força

física. Então, com K. esta estratégia sempre funcionava..

Este relato deixa bem evidente não apenas o nível de exigência e de enfrentamento a ser suportado pelo educador, mas aspectos muito sutis de habilidades e recursos pessoais necessários ao exercício desta função. De uma maneira geral, todos os educadores com quem convivo e eu mesma, acham que lidar com as meninas é muito mais difícil e exigente do que lidar com os meninos. A rua é profundamente dura com as meninas que, para garantir sua defesa e sobrevivência mais imediata, corporal mesmo, lançam mão de diferentes recursos e estratégias que complexificam ainda mais a relação dos adultos com elas. É como se, por cima de uma mesma realidade, que atinge indiscriminadamente meninos e meninas, no caso destas, estende-se uma outra camada de risco pelo simples fato de serem mulheres. Vejamos o que nos diz esta mesma educadora:

(...) a noção de mundo que ela tinha é “eu sou eu, faço o que quiser, o que eu puder e que tiver contra mim ou não concordar comigo é meu inimigo”. O lema dela era muito esse. E veio pra cá, desafiava todo o plantão, quebrava a casa toda, queria bater em educador, queria fazer, queria acontecer, queria liderar as demais meninas aqui dentro. As meninas tinham que viver debaixo das ordens dela. É engraçado, a situação de rua das meninas, ela produz muito o protótipo Paraíba-masculina-mulher-machosim senhor, a cangaceira, a Maria Bonita sem Lampião. A rua, neste caso, produz muito estes arquétipos. E aí, as meninas, justamente pra poder se impor e sobreviver, porque é uma estratégia de

sobrevivência de qualquer coisa na rua, elas... quando elas decidem incorporar todo o layout masculino e mesmo o elan masculino, elas são melhores que os meninos, elas são imbatíveis. Ninguém pode com elas. Essa K. era um exemplo claro disso. Ela foi estuprada muito cedo da rua. Passou por várias gerações. “Passar pela geral” é ser estuprada pela barreira toda de meninos. A mãe largou na rua muito cedo, nunca procurou, nunca ligou.

Então ela se decidiu se armar contra todo mundo. E é compreensível uma pessoa que passou por essas experiências todas na rua... ninguém prestava né? Todo mundo só queria... Então, antes que as pessoas abrissem a boca, e ela já esperava que abrisse pra dizer alguma coisa ruim, ela já tava com o rifle apontado. Ela vivia dessa forma, mas também fazia o uso de todos os jogos de “como é que eu posso tirar de você isso?”. Se você pode me dar uma blusa, como é que eu tiro de você? Se você pode me dar um dinheiro, como é que eu tiro de você? O desmonte desses jogos, desses códigos, que a sociedade monta pra mulher é muito interessante aqui na casa. E é muito legal porque é você mostrar pra meninas que esses jogos não tem nada haver. São os códigos da cultura que a gente vive, mas que eles só reforçam a desigualdade: homem pode mais, mulher pode menos; então a mulher tem que usar essas estratégias para poder ir passando, para poder ir sobrevivendo, poder ir escapando. E com K. a gente desenvolveu esse trabalho de desmontar o fazer-se de coitada. Quando ela via que fazendo o gênero de

coitada, ela não conseguia o que ela queria, ela aí apelava pro 'quem grita mais é quem tem razão'. E aí se passou do 'quem grita mais é quem tem razão' e ela não conseguiu, aí ia pra porrada mesmo, de derrubar todos os armários de escaninho, quebrar vidro, apedrejar a casa, bater em um, bater em outro, ficar na árvore a noite inteira e não querer descer, todo tipo de coisa. Com todas as facetas, né?

4.2.3. Identificação e Militância

Ao refletir sobre o caráter diferenciado de funcionamento destas unidades, na medida em que não se constituem em uma nova espécie de carceragem para meninos, não seria precipitado afirmar que são atraídos para atuar junto a esta população pessoas que, pela sua história de vida, identificam-se, de alguma forma, com a população atendida e que acreditam que a proposta de atendimento pode resultar em benefícios para as crianças e adolescentes:

O que eu espero como resultado de meu trabalho ... Eu acho que nós temos essa política nessa cidade (...) esse trabalho ele é muito mais político que educativo. (...) eu acho que a vinda do Axé, criou situações políticas nessa cidade que estão modificando, modificaram num primeiro momento de uma maneira bem radical, e continuam modificando hoje a atuação de determinados, sem que pese as boas intenções, dos projetos que aí existem, mas essa prática ela tem servido de know-how, né? Essa prática, ela tem assegurado que não se tenha aqui as FEBEMs, que não se tenha aqui confinado 50

meninos em uma casa, né? Eu acho que os resultados são mais qualitativos. Eu acho que a gente nunca deixou as casas de acolhimentos se transformarem em mais uma faculdade da marginalidade, né? A gente tá sempre desmontando aparelhos. A gente tá sempre..., sempre que chega um grupo, a gente consegue reverter as situações de práticas externas.. Felizmente, a gente não fala em Salvador, de rebeliões. Eu acho que isso se dá muito a condição de se ter hoje um Projeto Axé, uma Fundação Cidade Mãe e uma pressão política em torno dessa questão, porque se dependesse muito de outros seguimentos, eu acho que nós teríamos um grande galpão com alguns vigilantes e alguns monitores com os seus cajados na mão. Seria isso. Então, eu acho que uma das coisas que eu julgo positivo é também a gente usar dessa questão da informação, não para tornar o cidadão só de direito, mas, eu acho que nós damos esse (...) um pouco da formação de cidadania e de direito para este meninos.

Os educadores traduzem em seu discurso uma preocupação com o social, que parece estar relacionada à própria trajetória de militância junto a organizações comunitárias, sindicatos e movimentos sociais que aparecem em suas argumentações, compondo os elementos definidores desta escolha profissional. Assim, relacionam o trabalho que fazem com uma preocupação com a melhoria do próprio cotidiano urbano:

A gente sempre teve uma preocupação de melhorar a qualidade de vida da cidade... Eu sempre trabalhei, eu quero até me ver livre disso, mas não

tive alternativa, com esta questão da miséria absoluta.

Há um outro lugar de identificação destes adultos com sua inserção profissional bastante interessante de ser analisado: uma proximidade percebida entre suas próprias trajetórias de vida e aquelas das crianças e adolescentes dos quais se ocupam. Este educador depõe sobre discriminação racial:

*Então assim: aí vem também uma outra parte que é a minha identidade com o trabalho. **O que é que eu me identifico com o trabalho tanto assim, que me faz o tempo inteiro tá me questionando a respeito das minhas ações? É a minha infância.** Você passa por um monte de discriminação na infância porque eu fui criado num bairro em que a maioria da população é branca. Bairro de classe média em que a maioria da população é branca. Então você passa, e a criança, ela é muito sincera. Criança não tem de disfarçar tem que dizer, joga mesmo e já foi. Aí pra você reverter este quadro, meu amigo, você tem que digerir tudo, você tem que se virar e engolir e revidar e assim... e a resposta ela é... pode ser desde você se calar. Eu lembro que a resposta desde você se calar até você agredir sem dizer nada; agredir na hora ou não, ou você ficar mastigando aquilo, mastigando aquilo uma hora o menino estar distraído e você sair atropelando. E ainda adulto, eu tenho este tipo de reação. Assim, discriminação pra mim é lance de violência. E não é o lance da agressão, mas assim: eu respondo a altura, pode ir pra onde for mais eu sei que respondi a altura. E não foi sempre assim não, a minha adolescência... mas,*

depois que eu consegui esta auto-estima eu não posso deixar que ninguém derrube. Porque isso é meu, isso é uma conquista minha. Isso é muito particular e eu sei o que foi que passei pra atingir tudo isso pra chegar aonde eu tô, pra pensar em chegar aonde eu pretendo chegar. Essas coisas...

Percebendo-se, de alguma forma como tendo escapado aos fatores de risco presentes na trajetória de seu próprio desenvolvimento, o educador revela sua aposta no futuro dos meninos:

Do mesmo jeito que você apostou na sua infância: eu vou vencer, você aposta com a mesma ênfase, com a mesma esperança no menino, na menina com quem você está trabalhando.

É possível ainda perceber uma quase admiração pela resistência dos meninos frente às adversidades. Este educador expressa claramente a compreensão, já discutida anteriormente, neste trabalho de que morar na rua pode ser para eles uma resposta saudável a condições adversas:

*A coisa das meninas terem muita coragem de enfrentar, de não se encolher diante da humilhação, não se encolher diante de quem chega e acha que pode bater, que usar, que pode abusar. **Eu admiro isso profundamente, eu sempre tive isso.** Eu sou assim, a maioria das meninas que eu vejo aqui, que eu trabalhei, na rua e aqui na casa, são assim também. Porque quando elas saem de casa, cara, ela já saem depois de agüentar tudo que puderam suportar.*

Embora esteja claro o caráter político de sua ação, na prática com os meninos, há um cuidado entre os educadores para não desenvolver uma ação panfletária, de natureza reducionista e pretensiosa e, de certa forma, fundada nos procedimentos moralistas e moralizantes do “politicamente correto” revestidas, no fundo, de uma compreensão tutelar e mitificadora da relação pedagógica. Numa linha semelhante àquela colocada por Deleuze (1992) quando diz que não estamos mais diante de proletários frente aos quais a única coisa a fazer é conscientizá-los, criticando o que ele considera uma postura autoritária das organizações sindicais:

Você não pode chegar lá e querer traçar o destino das pessoas. Você tem que se despir de seus preconceitos. Eu fico muito puto (outro dia eu tava até falando) é por exemplo: eu sou uma figura que não tenho uma religiosidade, mas nem por isso eu vou encontrar lá fulaninho que gosta do Candomblé ou sicrano que gosta da Igreja Universal. Eu tenho meus conceitos a respeito da Igreja Universal, a respeito do Candomblé, a respeito de minha negritude, a respeito da invasão holandesa, dessa coisa da miscigenação dessa cidade, do bairro da Liberdade, do bairro da Cajazeira. Eu tenho os meus conceitos a respeito disso. Eu tenho minhas óticas a respeito dessa questão, mas eu tenho que despir disso tudo pra primeiro entender o que é que o educando pensa a respeito dessa situação e o que ele gostaria de ser pra depois eu poder intermediar. É diferente de chegar lá, entendeu?, e dizer Zumbi foi isso e isso e isso. Isso ele vai pra escola formal e aprende. Isso se ele se interessar em saber quem foi Zumbi, ele vai questionar. Eu não vou chegar pro

menino e falar do descobrimento do Brasil dentro de minha ótica. Ou então eu vou ter que falar pra ele de todas as situações que a história registrou e depois falar da minha. Dizer: "Oi, você acha que foi Cristovão Colombo? Na história do Brasil tem que foi Álvares Cabral, mas a gente entende que não foi descoberto porque no ...". Aí tudo bem, eu acho que se você fala de tudo isso é interessante. Eu lembro de uma vez que estava eu e D. e a gente começou a falar dos 500 anos e aí eu puxei pra economia. Mas aí meu colega...Aí fica uma coisa de que descobriu-se o Brasil, e trouxeram africanos e que estão fodidos hoje, porque somos descendentes de africanos. Aí porra, é coisa muito dirigida. Então eu quero passar conhecimento? Quero. Agora, eu não sei se o outro está preparado o suficiente pra ter essas informação de maneira abrupta de chegar e dizer é isso e que importância também vai ter esse conhecimento nessa hora. Então, eu acho que quando a gente consegue essa humildade de tentar e ver lá o que é que o menino quer no momento, eu acho que é um dos processos mais tranqüilos nesse tipo de educação que nós fazemos.

Ao experimentarem o convívio com estas populações, os educadores, desenvolvem certas possibilidades de entendimento da complexa realidade social. Ao compreenderem a realidade como totalidade colocam-se no lugar de agentes possíveis de transformação social:

O momento que a gente vive hoje no Brasil não é o mesmo de 4 anos atrás. Olhe o desespero, olhe a desolação da globalização. Olhe a segura. Olhe a impossibilidade que a gente tá neste país hoje.

Isso afeta o menino que tá na rua, a mãe que tá no Alto de Coutos, morando num 4x4 de papelão preto com estaca de vara pra cobrir nove pessoas de noite numa chuva dessas. E as próprias perspectivas do Brasil são terríveis(...) Como é que você leva esperança diante de tanta impossibilidade? Eu digo que é possível porque, assim, cara, esse é o grande barato. O ser humano está sempre reinventando, inventando e reinventando. Então, mesmo na impossibilidade a gente abre um jeito, acha uma brecha, acha uma brecha.

Brecha, dobra, lugares onde colocar-se estrategicamente para proteger-se e criar (Deleuze, op. cit.). O educador comenta o conceito deleusiano com propriedade, falando, na verdade, de uma outra forma de fazer política, uma micro-política que se confunde com as ações ordinariamente vividas no contato com os meninos. Para eles, seu trabalho é a própria forma desta ação. A militância política foi o caminho e a prática atual, o ser educador, é uma espécie de continuidade modificada desta militância.

4.2.4. FORMAÇÃO

Como pensam os educadores sobre sua própria formação? Que sentido eles dão a esta palavra? Eles deixam claro o lugar da teoria em seu cotidiano? Penso que a questão da formação do educador é, na verdade, o primeiro motor deste trabalho. Foi por estar preocupada com este aspecto do meu próprio fazer que percorri o caminho que finaliza ou se inicia com esta dissertação. O ativismo parece ser uma característica colada ao que fazemos. Tudo é urgente, tudo é imprevisto, tudo é exigente e vai deixando pra trás

a necessidade de reflexões mais “suspensas” sobre esse mundo imediato, a importância de estudar, de ler e informar-se vai, sendo abdicada pelas urgências e pelo cansaço que resulta do nosso trabalho.

Minha própria trajetória é um exemplo clássico do que descrevo. Pude refletir sobre isso, recuperar a vontade de estudar e exigir de mim mesma o tempo necessário para dar continuidade à minha formação, apenas em contato com o próprio saber acadêmico, solicitado para nos auxiliar num projeto diurno nas casas, iniciado em fins de 1998. Nós e o saber acadêmico tínhamos problemas opostos: ele não compreendia quase nada do que fazíamos, sobre quem eram aquelas crianças, aqueles adultos, que contornos tinha aquela instituição, ou seja, carecia de imersão na realidade concreta, de sujar as mãos na realidade ordinária das casas. Para nós, o terreno da teoria parecia muitas vezes desconfortável e distante, de alguma forma sofrendo de uma espécie de alienação da experiência concreta, mesmo que mantivesse uma característica de sedução.

Não acredito, entretanto, que alguém possa realmente **formar-se** para atuar com esta realidade, nos parâmetros daquilo que está disposto como formação acadêmica, como ela se dá no presente: anos de estudo, pouco ou nenhum contato com os problemas colocados pela sociedade e, no final, um diploma que autoriza a exercer uma profissão. Falamos de uma outra formação, de sua necessária incompletude, como um motor para prosseguir:

*(...) o educador nunca tá pronto. O educador, ele nunca tá pronto. Eu acho que profissional nenhum, ele tem sempre que estar **atenado com várias coisas, com as mudanças dentro da pessoa e***

fora das pessoas. *As mudanças na estrutura e as mudanças internas. Então a gente teve uma formação muito boa, no começo, aqui na FCM, a gente sempre tem formação, quando a gente sente necessidade enquanto grupo, a gente pede e eles atendem. Eu tive muito boa formação no projeto Axé. Agradeço muito à oportunidade. E a formação ela é fundamental. **Você tem sempre que estar revendo o teu ponto de vista, o prisma pelo qual você olha as coisas, as questões, atento às mudanças internas e às externas,** e para isso a formação é fundamental. Você tem que estar sempre revendo o teu próprio ponto de vista, do grupo, do menino, a situação como é que está. Porque a vida é dinâmica, né? **Eu penso que uma das profissões que mais precisa ter esse devir contínuo do conhecimento, do saber, da aprendizagem, é, justamente, ser educador.** E a gente tem essa visão do grupo, de trabalho aqui enquanto equipe. A gente pensa dessa forma.*

Na fala desse educador percebo claramente uma oposição frente a conceitos como completude, preparo ou finalização relacionados à tarefa de educar. A palavra “devir”, por ele utilizada, sintetiza, para mim, a característica movente da relação com o inesperado que cada menino traz consigo ao chegar para o acolhimento, exigindo do educador plasticidade, leveza e, pelo que ele próprio diz, nenhuma convicção fechada. Esta característica é reforçada por outras vozes:

A gente tá sempre aprendendo a fazer. Claro que o lastro, o tempo, a experiência, te dá uma certa capacidade de lidar com as situações novas, com as

*coisas novas. **Mas cada situação é uma, cada situação é uma, cada momento é um.** O teu momento é outro, do menino é outro, da menina é outra, da realidade é outra. Tudo se inter-relaciona..*

Ele fala de uma espécie de impossibilidade, oriunda do próprio contexto da ação pedagógica, de burocratizar as relações que se estabelecem no cotidiano, quando chama a atenção para o caráter particular de cada menino, de cada situação, apontando que as mudanças também se fazem na outra ponta, ou seja, no próprio educador. Radicalizando esta posição, o educador retoma:

*Eu, **eu acho que não sei nada de início.** Porque é exatamente isso... Acho que é isso que me qualifica, tem me qualificado, tem me diferenciado na prática; por conta de que **eu acho que todos os dias é o primeiro.** Eu não, não vou dizer que sei quem vai tá lá hoje no plantão, o que é que vai acontecer, mas, pra mim, vai ser um novo plantão. Vai ser o primeiro plantão meu. Eu acho que essa coisa da gente ter a humildade também... alguma coisa que eu queria aprender é ser mais humilde ainda do que eu sou, pra subir e descer nessa relação com o outro, sem pudores.*

Fluir com o menino, com o clima da casa naquele dia específico, num eterno recomeço. O que este educador deseja aprender não está em nenhum livro – a humildade de não exercer poder frente a esse outro que, muitas vezes, exige que esse poder do adulto seja exercido.

Ao que parece, eles estão convencidos de que não sabem ou da insuficiência daquilo que sabem; o que eu sinto frente a estes depoimentos é que a realidade ultrapassa o que está disponível como material de caráter formativo. Acho necessário refletir sobre a fragilidade da produção científica, de literatura nesta área específica de ação. Não existe quase nada de estudos sobre o desenvolvimento destas crianças ou sobre a formação dos adultos; as diferentes organizações que se ocupam do tema dificilmente publicam, dificilmente têm edições como parte de seus projetos de ação. Aqui e ali, Universidades apenas começam a integrar a problemática da criança em risco em suas linhas de pesquisa a exemplo do CEPRUA da UFRGS. Este estado da arte dos estudos na área, reforçam a irônica opinião do educador, após falar sobre as sutilezas de sua tarefa:

E estas coisas a gente não aprende em Lacan, mas tem literaturas que contam isso, tem literaturas, tem Pedro Malazarte¹⁷, tem uma série de contos que... contos de sabedoria popular que você também pode se inspirar.

No entanto, esse mesmo educador define com clareza a reunião de análise da prática como oportunidade formativa de caráter especial:

Eu acho que a análise da prática, ela é mais qualitativa que a formação. Porque a gente trazer um técnico pra ele dizer que “Olha, conforme Lacan é assim, assim e assim”. Não. Eu acho que isso é interessante a gente saber, mas a gente pode ter esse aparelho numa biblioteca. Eu acho que lá na biblioteca tem, quem tiver disposto vai e lê e faz seu

¹⁷ Referência ao personagem de histórias infantis, de Monteiro Lobato, conhecido pela sua esperteza.

juízo(...) acho que os meninos ganham muito quando os educadores trocam as informações.

Mas resente-se da documentação precária de suas experiências:

*Eu acho que a gente precisa realmente **escrever mais, registrar mais coisas.***

Os educadores parecem ter claro que o material formativo mais relevante é aquele que se origina dos desafios inerentes à própria atividade que realizam. Para Yi-Fu Tuan (1983:10) experiência é a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é, para este autor, aprender, significando atuar sobre o dado e criar a partir dele, tendo ainda a característica de vencer perigos. Além disso, a formação que desejam parece ir mais além do que um mero trabalho pontual e de superfície:

A pessoa que é formada em matemática pode ser professor de matemática. Se você é formado em química, pode ser professor de química. Agora, o educador exige uma formação mais larga, mais ampla. E o grande desafio é porque tem que ser ampla e profundo, não pode ser amplo pela superfície. Tem que ser amplo e profundo. Você tem que buscar a largueza, mas também a profundidade, o tempo todo nas coisas. Por isso também a gente não pode ficar no lugar de conforto de “ah, já sei, sou bam, bam, bam”. Não pode. Não tem isso.

Finalizando, filosofa sobre a perenidade da busca por formação:

*(...) quem se dedica a trabalhar com aprendizagem, com a formação.... **Sabe que é um processo infinito, é o saco que jamais vai encher, um produto que jamais vai estar acabado. Quando a gente tiver melhorzinho a gente morre. Não é? Quando a gente tiver melhorzinho, aí vem o tal do destino, o tal do infalível e pufo, você morreu. Entendeu? Então, a gente tem que ter isso. (...) Esse trabalho me ajudou muito.***

4.2.5. IMPLICAÇÃO

No primeiro agrupamento que fiz dos dados usando como critério o fato dos educadores falarem sobre um mesmo tema, haviam duas noções que, a priori, considerei diferentes: depoimentos relativos à sua **implicação** com o trabalho que fazem e aqueles que expressavam o que chamei de **identificação com o menino**. Relendo os trechos selecionados para discutir as duas situações, começo a perceber uma espécie de cruzamento entre as duas perspectivas. De alguma forma, vejo que, mesmo quando eles falam sobre a dimensão política de sua escolha profissional ou sobre o que pensam ser sua missão nesse mundo, por baixo disso, há um reconhecer-se nos meninos do ponto de vista de características comportamentais que resultam em sua sobrevivência em condições difíceis, da identificação de sua própria origem social como sendo semelhante à deles ou mesmo, pelo simples fato de serem crianças ou adolescentes.

A etimologia da palavra **implicação** nos ajuda nesse percurso. Na apresentação do número 39 da Revista Pratiques de Formation-Analyse, dedicado à discussão das idéias

de Edgar Morin, Jacques Ardoino estabelece uma diferenciação entre as idéias de complexidade e complicação¹⁸ partindo do fato de que apesar de sua etimologia comum, serem conceitos muito distanciados ou mesmo antagônicos. Ambos resultam do latim *plicare* que significa dobrar e que origina palavras como **explicar**, **complicar**, **aplicar** e **implicar**, que, no caso, poderia ser compreendido como “dobrar para dentro”. Assim, mesmo desse ângulo, a discussão motivacional das relações do educador com esse campo específico de trabalho, nos levaria a olhar “para dentro” dele, na busca de compreensão.

Todo mundo que eu vi até hoje vir para este trabalho, tem lá no seu passado, na sua estrutura, certas faltas a preencher com este tipo de trabalho, com este tipo de direcionamento na vida. Eu sempre vou ser educadora. Eu posso estar fazendo cinema e vou ser educadora. Eu posso estar fazendo teatro e vou ser educadora. Eu posso ir trabalhar numa comunidade rural e continuarei sendo educadora. Porque pra mim o ser educador transcende o ser professor. É antes de tudo mesmo uma postura diante da vida, uma... E uma postura de condução, de se conduzir na vida, de lidar com as coisas, de fazer a própria existência.

Deixando de lado a abordagem psicanalítica, de que espécie de “falta” fala a educadora? Como compreender a dedicação à criança, ao adolescente como resultado de algo que falta no adulto? De que maneira a ação educativa junto ao menino vai preencher este

¹⁸ . O complexo é o que não é redutível em termos da análise cartesiana tradicional e o complicado, ao contrário, pode sempre ser reduzido, por decomposição, em elementos mais simples ou talvez, mais puros.

vazio? Além desse aspecto, ela chama atenção para a diferença entre “professor” e “educador” colocando o ser educador não como uma profissão, ou área de atuação, mas sim como uma espécie de atitude frente à vida, quase como uma ética.

Experiências de pobreza, de discriminação étnica que os aproxima dos meninos podem fazer parte da escolha, como já foi analisado quando discutimos a identificação dos educadores com seu trabalho. Se o adulto superou a dor pela discriminação, se aprendeu a auto-estima percebida como uma conquista, não como algo dado, é possível, então, uma saída para os meninos. Assim eu escuto o que diz esse educador, identificado com eles na pele, na origem e nas diferentes experiências de violência vividas durante sua infância e adolescência.

A época de adolescência, que é uma época que eu mais assim, me lembro, foi uma coisa que mais me marcou...na verdade eu sou de uma família bem pobre, não é? Nós somos pobres, agora...de periferia, no bairro Fazenda Grande, uma divisa com Bom Juá...é...assim: a minha adolescência foi uma adolescência interessante, eu, eu sempre digo pra os amigos, assim, quando a gente conversa, que aqueles meninos daquela região ali foram privilegiados, nós fomos privilegiados, pela conjuntura, né? Daquela década de 70, tinha aquela coisa toda, e a gente teve oportunidades assim... “enes” de conhecer pessoas, é... que tinham envolvimento político, né? Naquela época...político de esquerda, intelectuais, mas a gente, enquanto adolescente, era muito aquela coisa de conhecer as pessoas, né? No brincar, no se divertir, e tal... Aí a

gente envolvido com esse pessoal, a gente resolveu... um grupo que jogava bola, empinava arraia, jogava gude, alguns meninos, né? A gente resolveu montar um grupo de teatro, né? Com 14, 14 anos...mas, isso influenciado por esse pessoal. Daí não parei mais.

Superando a visão bastante disseminada ainda dos meninos como “coitados”, “entregues à própria sorte”, etc. que ainda permanece viva no tecido social, não encontrei, em nenhum dos depoimentos dos educadores, sequer um resquício desta atitude; ao contrário, reconhecendo que esta parcela da juventude precisa lançar mão de muitos recursos para garantir sua sobrevivência existe um quê de admiração em algumas de suas falas, definindo, de alguma, forma sua imersão nessa prática:

*Eles têm uma sabedoria que é incrível esse povo também, sabia? Eles são mestres em sobreviver. E eu tenho uma profunda admiração por esse povo, eu não nego. Uma profunda admiração porque são pessoas muito sábias, são pessoas que elas não tem o recurso da técnica, mas elas têm todo o talento da inteligência e mandam ver, sabe? **Pra criar, pra improvisar, pra sobreviver, pra tudo.** As meninas mais retadas eram as que eu mais admirava, as que eu mais admiro até hoje. São o meu fraco. Quanto mais retadas, mais eu gosto.*

Acho interessante quando ouço alguém falar de forma comovida e muito sincera, às vezes, a respeito da vida difícil desses meninos, das dificuldades por que passam, do abandono que experimentam, como se seu cotidiano fosse a tristeza, o pesar, a raiva por ter sido “escolhido” para ter esta vida arriscada e sem o suporte natural da família. Só

convivendo com eles dá pra entender que eles são, sob muitos aspectos, meninos e meninas como os outros. A alegria, a brincadeira, a postura malandra do adolescente comparecem no cotidiano do nosso trabalho, mesmo que isto pareça, às vezes, meio inverossímil para quem está de fora; e isto atrai, sendo fonte de permanência para alguns:

Eu pretendo continuar por um monte de tempo. Eu gosto, eu gosto... inclusive um colega me perguntou isso outro dia, a gente foi almoçar ele me perguntou “venha cá velho, você ainda vai continuar?” “rapaz eu gosto, de lidar com o adolescente”: até às vezes eu tenho um pouquinho dessa coisa do adolescente, né, essa como eu posso dizer assim... essa coisa do adolescente, esse molejo, essa brincadeira, eu sou muito menino, então eu gosto muito de trabalhar com criança e adolescente(...) que eu vou dar um tempo bem grande, né, trabalhando com adolescente, porque é uma coisa que me fascina... Eu tenho muito a aprender ainda...

Embora falem das dificuldades de exercício desta atividade e a considerem estressante e exigente, estes educadores querem continuar a fazer o que fazem e compreendem, de uma forma avançada, o significado da educação:

Então, eu sempre vou estar trabalhando com isso, porque eu acho que é a melhor coisa que existe. Eu não faria bem outra coisa. Pra mim educação é o cotidiano da cultura(...) Eu trabalho com isso, eu vivo com isso, sempre pensei dessa forma, sempre trafeguei por esses caminhos. É o que sempre vou

continuar fazendo. Até, claro, a gente busca um reconhecimento, melhorar e tal... Mas é o que gosto de fazer; é a minha paixão. Só isso.

4.2.6. SUPORTE

Suporte enquanto substantivo, suporte enquanto verbo. Um nome concreto, mas também abstrato, uma ação, um que fazer. Como na linguagem ordinária, essa palavra pode carregar tanto o sentido de dar apoio, sustentar, servir de conforto ou redução do desamparo, como significar a capacidade de alguém para lidar com aspectos difíceis da realidade, sobreviver a eventos dramáticos ou superar situações críticas sem recusá-las ou sucumbir. Os educadores falam, em seus depoimentos, destas duas faces da palavra suporte:

*Então, eu terminei colocando ele para fora da casa e amanhecendo o dia com ele do lado de fora da casa. **Eu acho que eu dei toda a atenção necessária.** Seria diferente se eu tivesse feito tudo isso e tivesse largado. Eu ia deixar de ser esse referencial positivo (...) quando eu falo do referencial positivo é mais ou menos pautado nisso.*

Outro depoimento na mesma direção:

*Ele aí me segurou na cerca começou a balançar e dizer assim: “**se eu quiser me matar eu me mato, se eu quiser cheirar cola eu cheiro, eu vou lá em baixo e compro um tubo de cola e cheiro agora pra você ver...**” **Mas em nenhum momento ele saiu***

daqui pra ir lá, em nenhum momento ele saiu pra pegar pedra, pra agredir, e assim, é um menino que ele, não sei, tinha algo naquele dia, e que era pra ele extravasar mesmo, ele tinha que extravasar e a gente tinha que segurar a onda dele.. E a gente segura, segurou a onda, numa boa.

Aqui foi possível para o educador oferecer para o menino exatamente o que era necessário, mas, algumas vezes, só a posteriori ele se dá conta do que deveria ter sido feito. O episódio relatado a seguir mostra claramente as duas faces de suportar:

O menino tinha saído da Casa de Acolhimento e estava em (cita o nome de uma instituição) tava sendo atendido pelo(...). Ele chegou numa angústia muito grande, conversou comigo; estava muito drogado. Ele foi uma das coisas mais tristes que passou comigo...

Ele tava angustiado porque não achava legal o local que ele estava e tava sofrendo pressões, também, de dívida de droga. Eu acho que se eu pudesse retornar no tempo eu teria tomado outra posição. Eu não diria que eu fui negligente, mas eu não dei a devida atenção ao caso. Isso ficou...

*Eu acho que deveria ter atropelado todas as situações que estavam... jogado pra cima todas as situações estavam...; era um plantão razoavelmente normal, tinha uma agitação, mas era pouca, tinham três educadores na casa, **eu podia ter dado mais atenção a ele do lado de fora, ou podia até ter acolhido pra discutir a situação** e tirar ele da condição da droga.*

*Então, eu acho que esse **momento da morte de R. (...) eu passei um tempo me sentindo culpado.** Eu passei um tempo em que sofria muito quando lembrava. Eu não tive coragem de ver o corpo. Ele saiu, não sei se tentou atravessar ou se a condição do efeito da droga era tão... eu acho que, segundo o pessoal, ele precipitou-se; pisou no degrau alto, ele pisou e caiu debaixo da roda do carro*

*(...) **eu acho que estas coisas nos trazem também experiências.** Eu, hoje, preferiria, ainda que fosse um blefe do menino, eu preferia conter mais, dar um tempo maior de atenção que acreditar que era... **Eu acho que a gente tem que ousar mesmo, eu acho que é isso.** Ousar e acreditar sempre. Eu acho que você pode, depois, até desmontar essa farsa, mas eu acho que **não se deve banalizar a condição de risco.***

Perder o menino por seu desaparecimento físico, perdê-lo para a droga. Experiências relatadas, ainda carregadas de emoção:

*Encontrei ela há pouco tempo, pouco tempo não, um ano e meio pra dois anos, no Pelourinho, muito doente na 28, grávida. Tudo leva a crer e pessoas da área me falavam, que tava no crack, que tava no fim da reta mesmo. Tem também estas coisas, a gente suportar a impossibilidade, lidar com a impossibilidade. Aliás, eu acho que uma das coisas mais difíceis neste trabalho: **a capacidade de suportar a impossibilidade sabe? De se trabalhar para conviver com a impossibilidade.***

O educador prossegue experimentando a impossibilidade de saber dos resultados do ato educativo, reconhecendo que sempre existirá algo que lhe escapa, e que o impossibilita de anunciar os resultados de seu trabalho. É necessário que ele tolere que o menino retroceda, desapareça, inclusive fisicamente. Há uma dose necessária de frustração inerente ao contexto, que deverá ser enfrentada ao longo da sua experiência e talvez, não poder reconhecer-se como participante de uma “rota alterada” com sucesso. Além de tudo, não existe um acompanhamento posterior que dê conta do que ocorre com um menino que passou pelo acolhimento noturno.

E. que tá aí vivo graças a Deus; B. que foi assassinado e... São estas coisas assim. Essas... São pontos, coisas bem antagônicas: você ter uma figura que tá na Petrobrás e ter uma figura que recentemente, você soube né?, Ele foi assassinado. Dentro desta situação que (...) onde foi que nós erramos? De depois saber que um menino que se tornou de maior há pouco tempo, só bastou ficar de maior pra ser assassinado...

O educador advoga uma espécie de fim da ingenuidade, da alienação de outras realidades, mas que são humanas e necessitam, ao menos, de serem admitidas:

A realidade é, como diz Caetano, a vida é real e é de viés, é enviesada. São várias realidades, uma sobre a outra e bifurcadas e misturadas, e tudo. Então, não vale essas morais burguesas idiotas. Eu acho incrível quantas vezes assim... Por exemplo, eu tenho um filho e ele tá estudando. Me preocupo muito quando eu vou procurar uma escola. Vejo

aquelas pessoas assim, com aquela idéia de mundo perfeito, cor de rosa que não existe, sai fora porque não é por aí. Então a gente tem que se despir dessa forma. Lidar com aborto, com gravidez, com drogas, com doença venérea, com isso, com aquilo, com roubo, com agressão, com estupro.

4.2.7. VISIBILIDADE

Os educadores de crianças e adolescentes vulneráveis ao risco são vistos, sabemos disso, por nossa imersão nesta prática, muitas vezes, enquanto pessoas cuja tarefa é sempre executada de maneira voluntarista, sem a necessidade, portanto, da adoção de uma postura mais reflexiva, carecendo de profissionalização. Até mesmo em publicações que discutem o tema, estes são os aspectos mais ressaltados da atuação destas pessoas:

(...) há pessoas completamente despreparadas para lidar com eles; misturam paternalismo e raiva por não alcançarem os resultados esperados. Por outro lado, essas pessoas procuram passar valores de uma cultura que não é a dos meninos de rua e que eles não conseguem aceitar nem, talvez sequer compreender. (Leite, 1998:84)

A sociedade habituou-se a pensar sobre aqueles que lidam com crianças e adolescentes em vulneráveis ao risco, como profissionais, que em seu cotidiano, executam, porque não dizer, uma espécie de carceragem de pequenos delinquentes, lidando com situações limite, resultantes do falido sistema de atendimento viabilizado pelo Estado, ou mesmo

por iniciativas da sociedade civil, que pecam por não formularem medidas mais “eficazes de atendimento”. Esta imagem é reforçada quase todos os dias pelos noticiários que não se cansam em relatar rebeliões violentas, agressões e maus tratos, ocorrendo tanto da parte dos adolescentes, como dos adultos que lidam com esta parcela da juventude. Não é oferecida ao público, ao cidadão comum, a possibilidade de crítica do próprio sistema de atendimento ainda dominante onde, a figura adulta responsável pelo contato direto com os meninos é a do monitor, nunca de um educador. O monitor é um funcionário (público ou terceirizado) que se encarrega da fiscalização, do cumprimento de normas, do controle da disciplina dos meninos e nunca, ou quase nunca de sua educação.

A alternativa mais comum à carceragem é o assistencialismo, a ação voluntarista ou de caridade. Aí também, neste modelo de assistência, não parece haver necessidade da figura do educador. Falo disso porque a visibilidade e a respeitabilidade do trabalho dessas pessoas, depende também de uma mudança na compreensão crítica da sociedade relativa ao que é praticado como política pública de atendimento à infância e à adolescência.

Evidencio, nas falas dos educadores sobre a questão de visibilidade do trabalho realizado por eles, uma espécie de ressentimento sobre as diversas compreensões correntes sobre a sua atuação:

É um trabalho que fica muito subterrâneo pro profissional que faz. O profissional que faz tá sempre lá atrás, sempre na coxia, sempre nos bastidores, é ele que segura, é ele que carrega o tranco, é ele

que faz o trabalho.

Parece, de certo modo, que nós educadores, necessitamos superar, o que aqui chamo de visão ressentida, que carrega dentro de si uma compreensão “idealista” a partir da expectativa de uma espécie de reconhecimento sobre a relevância social da nossa tarefa:

*Eu tava comprando um apartamento, no final de 99. Aí o corretor virava pra mim e dizia assim: “poxa minha senhora, você faz um trabalho tão bonito com esses meninos, tal não sei o quê... **Eu admiro muito as pessoas que trabalham com esses meninos porque elas se incomodam pra a gente não se incomodar**”. As pessoas vem aqui, trazem um doação de sopa, uma doação de roupa usada, uma doação de não sei o quê e tal e acham mesmo que tem que haver alguém que trabalhe com esses meninos, que suporte esses meninos, porque eles não querem.*

O caso da cidade de Salvador, entretanto, é diferenciado, marcado pelo estabelecimento de novas experiências; Salvador é, atualmente, um referencial para políticas de atendimento à infância e adolescência, resultado, por um lado, de uma significativa movimentação de setores da sociedade civil organizada na implementação de ações e na formulação de novas tecnologias sociais de atendimento, e por outro, pela marcante atuação de pessoas, os educadores, que ousaram colocar em prática tais experiências, emprestando, às instituições, o seu saber-fazer.

É necessário iluminar, dar a voz e visibilizar o percurso destes homens e mulheres, que num movimento de esforço e superação de uma prática voluntarista, característica de situações exigentes e emergenciais, contribuem significativamente na viabilização de outras experiências de atendimento que apostaram em alternativas que privilegiam uma relação pedagógica mais íntima e dialógica.

4.2.8. VISÕES SOBRE O MENINO

Ao apresentar visões sobre o menino, o educador fala a partir do ponto de vista de quem vive uma aproximação, mesmo que inquietante e, ao mesmo tempo, de quem pensa desfrutar de uma ótica privilegiada de compreensão da questão. Diz o educador:

Eu acho que sim. Se... Logicamente que eu acho que você, você antes de trabalhar com essa clientela específica, eu acho que você poderia ver, mas ver de outra maneira. Você não encarava... Era um probleminha lá. Na medida em que você começa a viver com isso, aí você começa a ter uma visão mais clara do que... Porque, você veja bem, **quem vê um menino na rua não imagina como é a casa desse menino, não imagina o que levou esse menino à rua (...)**

Acredita o educador que, imerso nesta realidade, amplia sua capacidade de analisar, de apurar, de forma mais qualitativa os fatores condicionantes que resultam no abandono e saída da criança para a rua. O educador diz a seguir:

Quando você começa a perceber, que boa parte desses meninos estão na rua porque eles preferem sofrer os maus tratos da rua, do que sofrer maus tratos dentro de casa; quando você começa a perceber que estes meninos, na sua grande maioria, eles moram... Eles tentam sobreviver, em espaços que são subumanos, casas comparadas assim a pocilgas, um metro quadrado onde moram seis pessoas. Imagine o que é isso. Chão de barro, água... Sujeira incrível. Então, a miséria da rua, a situação de rua, ela passa a ser um privilégio e também dá uma sensação de liberdade muito grande.

Outro educador confirma:

*Então, elas saem de casa e resolvem ficar na rua, porque elas acham que na rua, por mais que elas sofram, não vai doer tanto, quanto o pai, a mãe, o irmão, o tio, um parente fazer. Porque é verdade, né? Porra! **Você suportar que um estranho venha querer te bater é uma coisa, uma pessoa que diz que te ama, que quer o seu bem é outra coisa, é muito diferente...***

Fazendo uma diferenciação entre os conceitos de “espaço” e “lugar” comenta Tuan (1983:59):

Espaçosidade está intimamente associada com a sensação de estar livre. Liberdade implica espaço; significa ter poder e espaço suficientes em que atuar. Estar livre tem diversos níveis de significado. O fundamental é a capacidade para transcender

a condição presente, e a forma mais simples em que esta transcendência se manifesta é o poder básico de locomover-se. (...) O espaço permanece aberto; sugere futuro e convida à ação. Do lado negativo, espaço e liberdade são uma ameaça. (...) Ser aberto e livre é estar exposto e vulnerável. O espaço aberto não tem caminhos trilhados nem sinalização. Não tem padrões estabelecidos que revelem algo, é como uma folha em branco na qual se pode imprimir qualquer significado. O espaço fechado e humanizado é lugar. Comparado com o espaço, o lugar é um centro calmo de valores estabelecidos. Os seres humanos necessitam de espaço e de lugar. As vidas humanas são um movimento dialético entre refúgio e aventura, dependência e liberdade (grifos meus).

A preocupação do arquiteto na distinção destes conceitos acaba por dar uma contribuição importante, sócio-antropológica, sobre a saída dos meninos e sua circulação no espaço urbano: uma vez que não se sentem tendo ou pertencendo a um lugar, no sentido colocado pelo autor, de calma, valores definidos, refúgio e possibilidade de dependência, eles transcendem sua condição presente, movendo-se para fora, locomovendo-se para aventurar-se onde podem sentir-se livres e com poder em relação ao próprio destino – o espaço. A impressão que fica é que, pressionada por contingências perversas, a criança acaba por inverter o significado desses conceitos: espaço acaba por tornar-se lugar. Imagino que aí devem misturar-se fantasia infantil, busca de proteção em outros adultos ou mesmo outras crianças ou adolescentes, a possibilidade de contar com a “caridade” dos passantes e uma certa dose de defesa contra a dor, como aponta o segundo relato: apanhar de estranhos faz menos estragos que apanhar do pai, da mãe ou outra figura familiar.

Desse ponto de vista, o acolhimento em espaço fechado de meninos e meninas habituados a viverem nas ruas, coloca-se como uma questão extremamente importante, pois, este fato parece relacionar-se profundamente com a dinâmica do que ali acontece.

Diz o educador:

*Outra coisa, falando do espaço interno, do espaço externo. Eu não sei se você já teve a possibilidade de ver, quando o menino entra pela primeira vez num espaço fechado. Se ele entrar nessa sala aqui, pra conversar com a gente, ele não vai ter essa naturalidade. Logicamente que eu já olhei esta sala toda também, mas ele não vai ter essa tranqüilidade de..., ele vai ser bem discreto. Ele vai medir tudo, ver o lugar de fuga. Ele vai dominar primeiro esse terreno aqui pra ele poder tomar qualquer posição. Eu acho que esse momento, dentro do acolhimento, eu acho que ele é super interessante pra o educador perceber quem é o menino. Esse momento em que ele se apropria do espaço, o educador tem que tá se apropriando junto com ele. E quando isso falha, quando isso falha, ele vai passar dois dias, três, no quarto e ele vai aprontar alguma. Então, eu acho que é por aí. o que me deu ... a coisa que mais me chamou atenção, dessa questão da liberdade foi quando eu estava no Uruguai. Tinha três meninos na alfabetização e levaram pra lá R, R. Uga Uga, **ele foi um menino que desde os dois anos de idade foi criado na rua. Sem nunca ter convivido num espaço fechado. Aí você imagina o que é uma pessoa que nunca conviveu num espaço fechado? Ele não tinha noção de espaço. Ele se batia nas paredes. Que ele foi criado na Piedade, e***

aí ele mexia com uma e corria. Então, quando ele chegou numa sala, era doze metros quadrados, ele dava um tapa num menino e corria. Levava a cadeira na frente e se batia na parede e voltava. Aí ele fazia... Gesticulava assim como se dissesse “por que eu tô aqui dentro?”

É interessante notar a sutileza dessa descrição na medida em que a noção de espaço e as inúmeras adaptações que o homem tem de fazer a partir de sua consideração, são complexas e, provavelmente, inconscientes. As casas são, ao mesmo tempo, permanentes enquanto equipamento urbano institucional e provisórias na medida em que os meninos não devem lá permanecer por período superior a três meses, isto previsto em seu plano original. De alguma forma, do ponto de vista da discussão conceitual colocada acima, são lugares precários na sua provisoriedade, mas que conservam outras características que fazem das casas um terreno de possibilidades para redefinição da trajetória desses meninos.

Outro aspecto pontuado como característico dos meninos é, sem dúvida, a criatividade e a esperteza:

*O que é mais interessante é que eles são muito mais criativos que os educadores. Sempre, sempre, sempre. (...) Eles são altamente criativos. E se eu percebo que estou sendo observado por todos os educadores, eu vou passar a minha tarefa pra outro menino e eu vou me incumbir de deslocar os três educadores, chamar a atenção dos três educadores, pra que aconteça o que eu quero. **E se o educador for, dançou.***

Pensar os meninos como criativos e sagazes implica em ter construído sobre eles um outro tipo de compreensão, distante daquela que apenas os pensa desamparados ou negligentes; de alguma forma, isto se reflete na recusa em adotar uma postura de “salvação” por parte do educador ou restrita a meros comandos. Eles sabem estar diante de pessoas que, embora jovens, adquiriram e/ou refinaram habilidades importantes para sua sobrevivência nas condições em que ela se dá nas ruas. Eles não são vistos pelo adulto nem como seres incompetentes e, muito menos, sem história:

*E a gente não começa muito a... quando a gente tá nesta situação a gente não consegue ver o que está por trás daquilo ali, dessa violência que esses pais, que estes padrastos, cada história dessa, cada menino desse tem uma história, cada menina dessa tem uma história, e que é muito triste você ouvir de uma menina dizer assim **"eu conheço cada poste desse daqui da Barra porque eu já trepei, eu sinto nojo dos homens que passam, dos homens que passaram por minha vida. Todos eu sinto nojo mas eu tinha que sobreviver, eu tinha que dar para poder"**. É um troço muito chocante.*

Uma das observações mais interessantes que foram recolhidas, refere-se à relação entre o desenvolvimento do menino e a aquisição da noção de tempo. A fala do educador é acurada, precisa:

O que me dá a noção de avanço ou de retrocesso na vida da maioria desses meninos que eu interagi é, exatamente, o tempo. Quando o menino começa a perceber o tempo, ele tá com

um avanço muito legal. A noção do tempo. O projetar o amanhã, por exemplo, dizer...quando você questiona do menino "que dia foi que você fez isso?, e que ele tá situado nesse calendário, né? "Foi na semana passada... foi o quê? Foi domingo não". Isso é um avanço muito grande. Quando ele começa a projetar o amanhã melhora ainda. Essa organização de que todos nós precisamos, eles também precisam; só que a estrutura de vida que eles, jogados, ela desestrutura essa noção de tempo. É tipo: quando o menino está na rua, ele não sabe que horas são. Ele sente as necessidades corporais, as necessidades biológicas (sente vontade de urinar, sente vontade de comer, beber água). Então, esse é o relógio, esse é o tempo de... Quando ele consegue modificar isso...

Ao romper vínculos, a vivência na rua estabelece uma contra-rotina e a compreensão do tempo passa ser simplesmente um fluxo de devires. Assim, o menino desenvolve uma outra ordenação sucessória dos eventos, onde a relação e o convívio com os outros não necessitam de ser levados em consideração, ou somente serão levados, no sentido da satisfação de situações imediatas ou emergenciais. O menino sabe apenas o que é o dia e a noite, procura comida quando sente fome, dorme quando tem sono e não sente medo, corre, brinca, vigia. O tempo passará a ter o sentido da oportunidade e não um sentido oportunizador, organizador de intencionalidades e projetos. O que, de início poderia ser pensado como liberdade, conquista de um espaço, pode ser visto agora também como uma submissão do menino às leis da rua, confirmando seu lugar de abandono.

A observação do educador encontra apoio na investigação conduzida por Montoya (1996 apud Araújo, 1998:41-42) com crianças faveladas, em São Paulo, no sentido de avaliar seu desenvolvimento cognitivo e a qualidade das trocas simbólicas estabelecidas por elas no cotidiano. O autor observa que, embora as crianças fossem muito solicitadas no que se refere à sobrevivência familiar, as trocas simbólicas no ambiente familiar estavam praticamente ausentes. Além de os pais não conversarem com seus filhos sobre suas ações cotidianas, sobre o passado, o presente e o futuro, havia um comprometimento lingüístico em termos de vocabulário. Devido a uma limitação nas trocas simbólicas, essas crianças não conseguiam organizar, no plano da consciência, suas ações práticas: ao serem solicitadas a reconstituir conceitualmente o mundo vivido, ficavam presas no presente e no imediato.

A exposição destas crianças, desde muito cedo, dentre outras condições inadequadas, a uma rarefação do contato com adultos significativos tem, com certeza, implicações do ponto de vista do seu desenvolvimento. Aqui, a pesquisa está longe de acompanhar a realidade. Pode ser até que existam, mas não encontrei estudos sobre desenvolvimento cognitivo realizados com crianças ou adolescentes em situação de risco. Na verdade, todo o processo de socialização desses meninos se dá ainda na mais completa obscuridade. Este fato, embora deixem intranquilos os que atuam nessa frente, acrescenta valor às suas observações e pontuações.

Outra observação que considero muito relevante para a compreensão da realidade dos meninos é o conceito de “rede” empregado pelo educador no depoimento a seguir:

(...) por trás do menino sempre tem um rede. Se o

menino furtava o relógio é porque tinha quem comprasse o relógio. Se o menino compra cola é porque alguém vai comprar cola pra vender pra ele. Então, sempre num lugar onde tem muito menino tem um rede operando que vai do traficante a todo tipo de influência. Tem pessoas que utilizam os meninos pra conseguir coisas, tem pessoas que se sustentam, que se tornam pais de rua: oferecem a proteção em troca da grana, do alimento. Então, a gente descobriu no início, com a paquera, que era uma coisa mais de observação, a gente observava mais do que interagia, a gente descobriu essa rede. Agora o que fazer com esta rede? Como desmontar? Quando era necessário se aproximar? Quando era necessário usar o poder público? A gente entrou numa guerra que a gente não sabia para que lado ia, de que lado ia sair as balas. A gente não contava com a polícia, apesar da agente sempre buscar essas parcerias. Nos lugares que a gente chegava para trabalhar buscávamos as parcerias junto com os órgãos públicos todos (polícia, bombeiro, juizado de menores). E eu acho o que faz a gente começar a fazer diferente, da educação tradicional.

O educador demonstra aqui o poder de esclarecimento que a experiência provoca e é de um referencial construído na dinâmica das ruas que ele fala, oferecendo a compreensão das diversas redes de relação em curso no cotidiano, onde o menino vive sua vida de suposta liberdade, submetido, na maioria das vezes, à atitude inescrupulosa de adultos muitas vezes nem tão miseráveis quanto ele.

4.2.9. SER EDUCADOR

Eu acho que está estabelecida uma linha de equilíbrio. Eu acho que é passar na corda bamba. Se o educador não sabe pra que lado ele vai, na corda, se ele tiver sem sombrinha, ele cai. E não tem rede embaixo. Então, eu acho que nessa linha do equilibrista, normalmente, o menino tá segurando o educador.(...) O educador está na linha e o menino esta dado a mão pra ele se equilibrar. Nós vivemos em função disso.

Ser educador. Como escrever sobre este tema sem ser piegas ou reduzir nossas falas a uma espécie de idealismo ingênuo? A diferença entre ser professor e ser educador, já por várias vezes pontuada neste trabalho, continua sendo uma espécie de esteio para esta discussão. Se a frente onde atuamos nos coloca grandes dificuldades e desafios, por outro lado nos permite a liberdade da ausência de currículos, programas, metas, objetivos prescritos, via de regra, por algum burocrata ou seu consultor. Isso não quer dizer que lidamos com os meninos guiados por uma espécie de experimentalismo irresponsável ou sem norte (melhor seria dizer sem sul). Essa liberdade nos permite o encontro com o menino. Não temos mais nada para fazer a não ser encontrá-lo. E isso, muitas vezes, não é nada fácil, especialmente porque é preciso que ele queira esse encontro.

Em nossas reuniões, para discutir o cotidiano com os meninos, quantas vezes, depois de uma análise competente, costurada por várias mãos, não nos demos conta do quanto aquilo que concluímos era original e preciso, mas que, não sairia daquela sala? Não teria outro destino a não ser uma pedra a mais acrescentada no muro da nossa própria

experiência? Quantas horas de discussão tivemos nos últimos anos? Quantas trajetórias de vida foram, neste lugar, consideradas, viradas, reviradas, dissecadas na busca de compreensão acerca de que caminho adotar para auxiliar uma criança, um adolescente a encontrar o caminho de sua autonomia e segurança?

Através de que manobras e malabarismos, obtemos sucesso ou, ao menos, encaminhamentos ou progressos relativos? O que faltou fazer ou compreender quando falhamos? Como enfrentamos admitir que falhamos?

Esse item do meu trabalho vai tentar uma aproximação dos detalhes do fazer do educador, apresentando suas descrições de como é costurado esse cotidiano na relação íntima com o menino, como se dá o agenciamento de situações que resultam na formulação de múltiplas e diferenciadas estratégias de convivência. Cada menino é um e não parecem existir fórmulas.

Como o educador pensa a si mesmo? Como descreve seu papel na vida do menino?

*Não somos os salvadores dos meninos(...) tem que ter a humildade de aceitar que ele foi o mediador. **Ele não é o mágico quer vai resolver a vida do cara. A mesma coisa é o educador. Não foi eu que tirei S. da rua, ela que tirou. Eu só medieei, “vamo lá, é por aqui” que é tal o processo. Entendeu? A condição do processo, não fui eu. Como também não foi nenhuma pessoa no meu caminho, os professores que tive, as pessoas a quem eu me apeguei, que eu vivi, que me salvaram ou me trouxeram até aqui. Eu me trouxe. Elas foram***

*geniais, elas contribuíram com meu processo. Ela mediaram, elas ajudaram nesse processo... Então, a gente tem que ter também essa humildade, baixar a bola um pouco, também nesse canto porque às vezes, tem gente que se imbui assim daquele lugar do saber maravilhoso e tal. E só quando você vê isso no outro é que você percebe quanto isso é cacete, e aí você tem que botar a sua barba de molho e dizer “eu não posso cair nessa coisa ridícula(...)Se aquela pessoa não tiver força dentro dela, se não tiver elan suficiente para ela dar conta, pra ela fazer? Você não vai saltar por ela, não é você quem vai dar o salto. **Quem dá o salto é ela, quem dá ou não dá o salto é ela. Se é ela que dá o salto, não é você que é o bam bam bam do pedaço. Você tá ajudando.***

Penso ser esse um diferencial das ações empreendidas no âmbito desse trabalho: a clareza de que o educador não “salva” menino, não está ali pra isso, combatendo a armadilha messiânica que a própria sociedade engendra e, tendo clareza de que

quem se dedica a trabalhar com aprendizagem, com a formação.... sabe que é um processo infinito, é o saco que jamais vai encher, um produto que jamais vai estar acabado.

Conduzimos, transmitimos, suportamos, auxiliamos o lembrar o passado, anunciamos possibilidades de futuro. Mas, forçosamente, precisamos conviver com o inacabamento de nossa tarefa que, ao mesmo tempo que nos fragiliza, nos conduz e realimenta.

Se é que é possível determinar um começo, por onde se inicia a relação do adulto com o menino?

A segunda (condição) é ele (o educador) ter amplidão interna a nível de afetividade interna. Eu poderia traduzir pelo lugar comum do coração largo, mas não é isso. É assim, é você ter a disposição interna de acolher aquela pessoa no seu pensamento, no trato, no convívio, no dia a dia, de se preocupar, de se envolver, de se interessar, de pré-ocupar com ela...

Se o menino não te incomoda, ele não te diz nada, não vai rolar, não vai rolar. Então, esse espaço de acolhimento interno é fundamental por isso. Quando você bota dentro de você, quando você acolhe de verdade dentro de você. Pode ter certeza que vai ter surupembado surupembado. Por que? Porque vai te incomodar também as atitudes que ele tem, como ele vai se sentir incomodado pelas posturas e cobranças que se tem com ele. Aí a relação se dá, aí é uma relação viva, uma relação que mexe, mexe de ambos os lados: mexe você, mexe o menino. Porque é uma relação verdadeira. Você só não se preocupa com o que não te interessa. Só você não briga com quem não te interessa. Você não vai ficar gastando o seu latim com quem não te interessa. Então, esse espaço verdadeiro de acolher internamente, o educador tem que ter... pra mim é a segunda condição.

Acolher internamente, afetar-se pelo menino, agir interessadamente, incomodar-se, mas também incomodar, mexer, revolver a contra-rotina em que ele se encontra, brigar por

ele, brigar com ele. Lutando contra a indiferença que o repetir de histórias dramáticas, difíceis, pode resultar, impermeabilizando os poros por onde entram e saem os sentimentos. Esta atitude interior, consciente e cultivada vai viabilizar a escuta e a definição de estratégias para a ação pedagógica.

Quando você está indiferente, quando você age com a indiferença, você é um péssimo educador, você não tem porque estar ali. Melhor você ficar em casa e assumir sua falta e não vir trabalhar. Quando eu deixei de me envolver, de abrir a portinha do acolhimento interno, aí nesse momento você não é um bom educador. Você não escuta com propriedade, você não ouve, você não vê, você não sente, você não percebe, você não enxerga, tua inteligência não trabalha estratégias pra resolver aquilo que tá na sua frente...

O educador recomenda ficar em casa, não trabalhar, se ele não se sente em disponibilidade para acolher verdadeiramente as contingências, inúmeras que podem se dar no espaço de uma só noite.

A palavra afeto vem do latim affectum (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade, conjuntos de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza. Costumamos utilizar a forma verbal do termo afetar, no sentido de influenciar: “o que ele diz sobre mim não me afeta “. Ao dizer que o ser humano age sobre o meio em que vive, estamos considerando também que ele dá significado ao objeto através de sua

ação. Esta significação é a expressão da subjetividade do trabalhador, enquanto que a alteração física produzida no ambiente é a realidade objetiva. (Codo, 1999:51)

O “começo” diz respeito à subjetividade do educador, a disposições internas que ele põe em jogo para estabelecer contato com o outro que pode, inclusive, estar fechado para incursões de qualquer tipo. A abordagem do menino é um ato de vontade do educador e deve desenvolver-se na direção do vínculo que vai possibilitar o ato pedagógico.

Pelo que percebo, a situação exige dos educadores sutileza de percepção e astuciosa competência; inúmeros dos seus relatos falam de um sentimento, uma dica, um captar no ar, os movimentos dos meninos, seus desejos e intenções não pronunciadas. Muitas vezes, colocam-se numa posição de simetria, outras de complementaridade com eles, mas nunca de desatenção ou desaviso, sempre buscando uma espécie de antecipação aos possíveis deslocamentos, estabelecendo assim uma visão panorâmica das movimentações ocorridas no seu entorno. É como se o educador se colocasse à disposição para participar, todo o tempo, de uma espécie de dança, de compasso com o menino. Entrando, rodando, rondando... Sempre no ritmo, no tempo, ao som do que está disponível como ato e ação na cena das casas a cada dia; levando e sendo levado num movimento sincrônico.

A impressão que fica é que estes educadores acabam treinando-se em uma espécie de leitura corporal do outro e também de si, na medida em que é necessário ter consciência das conseqüências da adoção de uma ou outra postura frente ao menino. Lembro de uma discussão de análise da prática onde os educadores da casa masculina discutiam o de virar de costas para um menino que apedrejava a casa e ter certeza, pelo fato de que

nenhuma pedra o alcançou, que o ato do menino não se dirigia à figura do educador. Todo um estudo na área da comunicação não verbal poderia ser desenvolvido a partir da observação direta dessas interações.

Eu acho que é uma coisa de você pensar na frente, você tem que pensar na frente do menino, e tem que ter uma capacidade de observação muito grande. Os movimentos que acontecem; porque quando vai acontecer alguma coisa, nove horas, dez horas da noite, isso já vem prenunciado. Os movimentos já são em torno disso. Se um menino entra e quer ir pro Pelourinho, porque é terça-feira, cê vai tentar convencer ele, mas vai ser difícil e se você criar um empecilho sem segurança, ele vai criar uma situação, que poderia ser só pular o alambrado e sair. Mas não, ele vai criar uma situação de jogar a cadeira pra cima, de puxar a televisão, chamar atenção e dizer: "gora quero vê você me deixar aqui dentro"

Nunca é demais marcar que a ação pedagógica destas pessoas se dá num espaço fechado em oposição ao trabalho daqueles que lidam com os meninos nas ruas, territórios que mais pertencem ao menino que ao adulto. E num espaço fechado para o qual ele vem quase sempre de forma espontânea e do qual pode sair se assim o desejar. Pensar um educador em espaços fechados é pensá-lo atento e capaz de se antecipar aos movimentos dos meninos.

Mas se é a capacidade de observação uma das habilidades mais importantes para a qualidade da relação que se estabelece entre adultos/educadores e os meninos, outras

formas de interação são acionadas em diferentes situações. Percebe-se, neles, a disponibilidade em traduzir códigos e interpretar os micro-contextos ali presentes, muitas vezes de forma emergencial; esta atitude implica a adoção, pelo educador, de um estado permanente de vigília que lhe permite perceber, acompanhar e negociar demandas e/ou acontecimentos e implementar as medidas que contornam ou encaminham desfechos para as situações colocadas. Mas a observação é, digamos, apenas uma pré-condição para a ação; é preciso intervir, deslocar, negociar demandas sem possibilidades de viabilização, conter. A barreira corporal que se interpõe entre pessoas desconhecidas, ou quase, é dissolvida na intimidade de um toque, um abraço:

*Eu cheguei e... eu tinha acabado de chegar no plantão, tinha acabado de chegar na porta da casa de acolhimento e encontro J. C.. brigando com o vigilante. E aí panhou uma pedra(...) Olha que eu vou confessar pra você: J. C. ele é muito(...) é um figura muito imprevisível. É uma figura que você nunca vai poder ter controle de qual reação ele vai tomar. É uma figura que é difícil de você se aproximar dele, porque com a compleição física que eu tenho, eu me aproximando dele ele é até uma segurança para mim porque qualquer coisa eu seguro ele. Mas ele tinha essa dificuldade. Só que nesse dia foi exatamente o que aconteceu. Ele conversava, conversava com o cara, eu com uma pasta aqui na mão, **ele vem e se aproximou de mim e eu abracei ele(...) quando eu abracei ele, ele desarmou. Aí você veja bem, a minha intenção era segurar ele. Eu hora nenhuma fui abraçar ele; eu fui segurar ele para tomar a pedra, mas, quando eu botei a mão nele, ele se desarmou..** Aí, você veja*

bem a coisa, eu ia agir de maneira enérgica "tá, me dê essa pedra". Aí fazia uma contenção. Aí de repente...

*(...) mas jogou forte e chutando e desestruturando toda a unidade... aí eu peguei ele; primeiro tive que pegar na força mesmo. Abracei, sai levando, carregando. Ele tem 9 anos de idade. Levei pra um lugar, pra um espaço, onde ele geralmente se esconde quando ele apronta alguma coisa. Levei ele pro espaço dele, onde ele se esconde, **aí consegui conversar com ele, segurando.** Fui largando aos poucos e conversando e convencendo ele, que ele queria voltar pra sala....*

É preciso oferecer-se ao convívio cotidiano e íntimo com o educando, disponibilizando o contato de seu próprio corpo e pele, olho e mão na espera que este contato ressignifique a relação pedagógica.

São muitas as circunstâncias em que a conversa, o diálogo ou mesmo a interdição, são combinados ou substituídos pelo contato corporal entre o adulto e o menino, via de regra resultando em uma mudança da conjuntura posta pela situação. É interessante notar que a proximidade física que se dá num abraço, num carinho, num beijo, raramente ocorre por iniciativa da criança. Há um endurecimento dos gestos de afeto como se eles significassem fragilidade, vulnerabilidade e isso, já vimos, atinge inclusive as meninas. A proximidade física coloca exigências significativas para o adulto: inicialmente o ser considerado invasivo, ou oportunista, no sentido de que “está tentando ganhar o menino” pela via de sua fragilização, levando a um afastamento/fechamento ainda maior; resta ainda a possibilidade, sempre presente, do gesto ser interpretado como sedução ou abuso de conteúdo propriamente erótico.

Aqui, abro um parêntesis para comentar uma ausência na narrativa dos educadores: nenhum dos relatos oportuniza referências a este nível do relacionamento entre o educador e o educando, a possibilidade de mobilização sexual de ambas as partes e o como isto foi conduzido. Não acredito que, ao longo de todos estes anos de atuação, nenhuma situação, com este conteúdo, tenha ocorrido. Mas imagino que o tema, também ausente das discussões coletivas, esteja na lista das interdições, das coisas impronunciáveis, dos tabus. Como em tantas outras situações pedagógicas este tema é tratado, ou melhor, apenas pensado, com um certo horror, jamais discutido abertamente e pode, imagino, resultar no afastamento voluntário do adulto da cena pedagógica. De qualquer forma, ao longo do tempo em que coordeno este trabalho, nunca ouvi rumores ou enfrentei a discussão de qualquer evento com este conteúdo, envolvendo crianças/adolescentes e os adultos educadores.

As únicas discussões mais próximas da esfera da sexualidade foram voltadas para a discussão dos meninos cuja orientação é homossexual e sobre o exercício da sexualidade no espaço das casas, discussões que se confundem já que as duas casas atendem ou meninos ou meninas. Embora não seja uma atitude generalizada, alguns educadores assumem ter limites pessoais na lida com a questão, mesmo tendo se saído bem de um enfrentamento com o tema:

Mas vamos colocar uma situação ó: o menino chega aqui e me diz: “Ah, tá tendo, tá tendo suruba no quarto. Fulano, fulano, fulano e fulano”. É o início de uma situação, tá certo? E aí como é que você... lida com isso.. não é? É uma coisa complicada, uma

casa que só tem menino, uma casa que não pode ter sexo porque não é motel.. que se cair no ouvido lá do pessoal você vai ser o culpado, não vai ter sua compreensão de administrar isso.. e aí como é que você vai lidar com um menino que é homossexual? Como é que você vai chegar pra ele e falar, porque você fala e tal, como é que você vai dizer: “porra, como é que tá acontecendo isso?” Então assim, ter a sensibilidade de você parar, sentar e colocar na mesa, aberto, sem aquela máscara (que a gente tem máscara mesmo, certo?) e colocar: “Como é? Tá acontecendo, a gente sabe, é... que você gosta de homens, é normal isso.. agora, aqui é um espaço que não é propício..” Então assim, você.. negocia com o menino, coloca a situação, e o menino chega e diz: “Porra.. você tem razão.. não aconteceu nada disso, eu nunca faria isso aqui, por respeito à vocês educadores”. Então, pra mim, essa é uma situação em que eu me senti educador, assim, uma situação difícil de lidar, que a gente sabe que é difícil lidar com homossexualismo, é... mesmo assim as figuras é.. liberais, eu digo que sou liberal, mas nem tanto, não é ? Então a gente tem que lidar, é um aprendizado, um aprendizado da porra.. Então eu me senti muito educador nessa situação, de sentar, conversar, negociar e o menino chegar e dizer “não, não aconteceu, é.. tudo bem”. Sabe, ter a compreensão de que aqui não é um espaço pra fazer isso, e tal.

Não é também fácil lidar com garotos gays, já acostumados a vender sexo nas ruas. As situações que se colocam são, muitas vezes, extremamente complexas, já que, nem

sempre o garoto homossexual é aceito pelo grupo de meninos que expressa seu preconceito de diferentes formas que podem ir da zombaria à agressão física.

Ao mesmo tempo em que falam da observação, da experiência, há um conteúdo evidente de improvisação, de criação em cima da cena, que parece, ao educador como inevitável, dadas as características do trabalho e que é por eles defendida como ferramenta de trabalho:

(...) porque cada dia é um dia, você trabalhar com criança e adolescente, é... cada dia é um dia, você nunca vai dizer: "Ah, amanhã vai acontecer isso", que não acontece... não!

*O lidar, essa coisa da relação com o menino, com o adolescente, né? (...) Com o novo, acontece... que o que você pensou, vai por água abaixo. **A gente tem experiência aqui da gente planejar, ...botar no papel, tal, o mês todo. Primeiro dia acontece, tudo bem, tal... mas depois... a gente tem que improvisar em cima do planejamento, tá certo, a gente tem que ter um jogo de cintura pra poder encaixar...***

Poderia parecer algo desorganizado e até arriscado pensar como este educador acerca do planejamento e de suas relações com a emergência; como se trabalhar com a educação desses meninos fosse algo impossível de sistematização ou de ordenamento. Precisamos fugir do pensar enquadrado, cartesiano, e é exatamente isso que eles fazem quando enfatizam a questão da individualidade de cada situação e, ao mesmo tempo, os acontecimentos emergentes que se colocam. Felizmente, ainda que pontualmente, o campo da educação começa a admitir o imprevisto como fazendo parte importante e

necessária daquilo que ocorre nas situações educativas. Nunca é demais marcar a relação óbvia entre improvisação e criatividade. Nos diz Barbier (2001:2- 6), num artigo iluminado, a respeito:

Improvisar é fazer sem preparação e no campo, versos, música, um discurso ou talvez um jantar ou ainda, no sentido figurado, um sistema, uma explicação expondo-os sem preparação (...) O improvisador se abre ao futuro esposando o presente sem se deixar destruir pelo passado. (...) Pode-se considerar que criar consiste em abandonar as estruturas adquiridas, a questioná-las para construir novas segundo um processo psíquico complexo, dominado pela originalidade, o espírito de adaptação, o jogo gratuito, a intencionalidade, a fluidez, a flexibilidade, a intuição, a dissonância conflitual, o pensamento analógico, associativo, combinatório, onírico (...) A improvisação é sempre uma revolta contra a ordem estabelecida: as idéias, as estruturas, as tradições.(...) Improvisar é começar a ser seu próprio autor.

Apesar de nem todos se referirem a esta questão, é possível identificar, nos relatos, muitas emergências do improviso na prática desses educadores; embora eles façam isto, não parecem ter claro o alcance dessa atitude frente ao trabalho com os meninos.

Outro aspecto deste trabalho que é muito enfatizado por todos, quase como uma condição para o ser educador, refere-se ao que eles chamam de “ação-reflexão”. Chama a atenção o fato destes caracterizarem suas ações como um resultado “refletido” de forma coletiva ou individualmente. Diz o educador:

Sempre refleti muito sobre as decisões que eu tomava, com o colega da dupla ou do trio daquela noite em relação ao educando. Sempre pensar em tudo. O trabalho é o espaço de criação do ser humano, né? É o espaço de criação, e é nossa... Só tem outra coisa igualmente fundamental: o amor. Fundamental.

Este trecho nos reporta a esta importante característica deste trabalho que, realizada coletivamente, define possibilidades múltiplas de entendimento, de compreensão acerca de ações já implementadas ou possíveis; a ação que resulta desta reflexão define um movimento de deslocamento do olhar, do olhar que ressignifica o sentido e provoca mergulhos para longe de atitudes de superfície, do olhar que pensa e por isso vê. Este procedimento provoca um fluxo incessante de redefinições sobre as decisões tomadas.

*Eu penso sobre o que faço antes de fazer e depois que eu faço muito mais ainda. Porque a gente tem sempre que sentir pensando as coisas e pensar sentindo. Então, essa coisa do pensar é o... você tem que ter esse pensar, esse refletir, cotidiano diário sobre a tua prática; **assim eu pude ver todos os problemas que eu tinha causado naquele momento meu de vacilo. Um monte de problemas, um monte de interpretações, um monte de coisas...***

No processo de tomar/avaliar suas decisões o educador reporta-se a sentimentos, lembranças vindas à tona por exigência do cotidiano.

Então, eu penso o tempo inteiro. Penso, reflito, trabalho, rumino, rumino, rumino, quebro todos os ossinhos, engulo de novo, várias vezes, quantas precisar, pra saber qual vai ser o passo seguinte que eu vou fazer em relação ao trabalho, em relação àquela questão, àquela ação, àquela pessoa, aquele colega, aquele menino, àquela menina, àquela situação que tá se colocando. Pensar é tudo. Pensar é tudo. Pensar e ler é tudo nessa vida. Tudo.

Sua ação se quer dialógica, relacional, construtora de significações. Mas o que aqui é enfatizado é uma espécie de trabalho interior de “ruminação”, uma espécie de atitude em *flash back* apoiada na experiência cumulativa do educador. Talvez isto possa ser compreendido como uma espécie de estratégia que compensa o desamparo dessa prática sem “corpo teórico” ou “manual de instrução” e que permite a sistematização da experiência prática individual e coletiva como o recurso possível de distanciamento e avaliação do ato de educar. Isto é confirmado nesta narrativa:

Educador tem que viver o tempo inteiro se questionando, educador tem que se questionar o tempo inteiro, tem que refletir sobre suas ações, tem que pensar-educador, tem que pensar como educador. O educador tem que ter uma maneira diferente de pensar mesmo. Porque é aí que vai fazer a diferença. É a vivência, é o questionamento, é você viver educação na sua vida. Isso vai fazer a diferença.

Essa espécie de história oral constitui-se na expressão da cultura desse grupo de pessoas identificadas do ponto de vista não apenas funcional, mas, sobretudo, de implicação e

política de objetivos. Isso não se faz sem conflitos, divergências, críticas no seio dos debates que se dão na situação mesma ou no distanciamento de uma reunião de análise da prática. Eles admitem e se submetem ao caráter imprevisível do seu trabalho, restando-lhes a recriação de linhas de ação, com base em suas lembranças e avaliações, reorganizando e definindo novos arranjos dos recursos pessoais de que dispõem.

É o que eu gosto de fazer na vida. Pensar, e as conseqüências desse pensamento, a ação que pode advir, que vai advir desse pensamento.

Penso o educador como alguém que passeia pela experiência cotidiana e dela extrai sabedoria. Imagino que o que é descrito e comentado aqui articula-se com o que diz McLaren (2000:84):

...Tanto o mundo da ciência acadêmica quanto a vida cotidiana precisam da agência requerida do flâneur auto - reflexivo.

Em meio ao que consideram ser características/habilidades do educador, aparece a preocupação em tomar distância dos padrões de comportamento adulto que, certamente, fazem parte da história coletiva desses meninos, no que têm de insensibilidade ou dureza:

*É uma coisa que alguém que queira trabalhar nessa área não pode deixar de ter essa qualidade(...) de um adulto positivo na vida dessas pessoas.(...) **Eu acho que as pessoas furaram tanto com estes meninos na vida e disseram tantos não, que você não pode dizer não, sem justificar o porquê.***

*Você não pode voltar a repetir para estas figuras, para este menino. Você não pode voltar a repetir de maneira alguma as coisas que ele já passou. Eu acho que o grito, ele não deve estar excluído da situação. Mas quando fizer alguma coisa, quando acontecer alguma coisa que isso lhe reporte a uma condição de que você imagine que essa pessoa já sofreu isso, anteriormente, retorne e **tenha humildade**, peça desculpa, restabeleça a confiança que você está fazendo alguma coisa de interessante(...) eu acho que esta questão do referencial positivo de adulto, ela passa por isso. Ela passa pelo jeito de você se conduzir. Eu acho que quando eu entro na galhofa com o menino ou (...) quando eu meço força com o menino ou quando ele tá medindo comigo, eu tenho que saber conter isso e utilizar isso da maneira mais positiva possível.*

Este educador indica que, senão é possível evitar o erro de abordagem ao menino que, ao tomar consciência do que fez, o educador tenha a coragem de assumi-lo criando, dessa forma, novos lugares para a vinculação poder se estabelecer. De alguma forma, coloca-se a exigência de uma nova compreensão. Diz Morin (2000:100):

A ética da compreensão pede que se argumente em vez de excomungar e anatematizar. Encerrar na noção de traidor o que decorre da inteligibilidade mais ampla impede que se reconheçam o erro, os desvios, as ideologias, as derivas. A compreensão não desculpa nem acusa: pede que se evite a condenação peremptória, irremediável, como se nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros. Se soubermos compreender, antes de condenar, estaremos a caminho da humanização das relações humanas.

O educador preconiza nunca fechar o menino em uma situação sem saída, abrindo para ele leques de possibilidades podendo assim ser enfrentada a recusa na medida em que fosse colocada apenas uma alternativa e a constituição de uma relação autoritária que apenas produziria revolta ou submissão:

**(...) tem que deixar possibilidade pro menino...
Sempre outra alternativa. Nunca fechar. Quem
gostaria de se ver sitiado?**

Quando li a etnografia sobre o trabalho pedagógico com meninos de rua no Rio de Janeiro de Silva e Milito (op.cit:151) em que pese a qualidade inegável desse trabalho, confesso que estranhei o trecho a seguir, onde eles discutem o papel do educador:

O educador de rua vive em estado de perplexidade e alerta ante ao inusitado e o risco. Esse trabalho sobre auto – estima lhe confere, em meio ao caos do cotidiano no qual se debate, um solo de mínimas certezas e, ao mesmo tempo, cria um papel para si próprio, o de inventor das crianças. Trata-se de um discurso sobre o papel do educador de rua.

Analisando as opiniões dos educadores a esse respeito, encontro falas que considero mais próximas daquilo que realmente acontece, longe da idéia meio Dr.Frankenstein de fabricação de pessoas (Meirieu, op. cit.):

É custo-benefício, entende? Se a gente entrar por essa linha não acontece nada, né? Custo-benefício.

Aí...eu não penso assim. Eu acho que a gente...é um trabalho muito devagar, muito delicado, você tem que desconstruir toda aquela coisa pra ir construindo outra. É um trabalho muito lento... Então assim essa coisa do resultado...

*Pra mim o resultado é esse, é essa busca, esse trabalho que a gente vai fazendo, construindo com o menino, né? Não a gente que vai construir pro menino, ele que vai construir o resultado dele, né? Quer dizer, o nosso objetivo é... que ele vá, siga um caminho, agora qual?... Não sei assim de resultado, eu não fico muito preocupado com resultado, porque se a gente for se preocupar com o resultado, aí **a gente vai ter que transformar os meninos em robzinho (tic-tac-tic-tac)**. Tem vários casos, eu vou colocar um que é famoso também, né? Que é o caso de R., eu acho que pra mim a situação dele, eu não sei como é que ele tá hoje, mas pra mim ali foi uma, foi um... pagou o salário. Eu acho que pra todo mundo aqui, foi o salário de todo mundo. É, aquela mudança, aquela guinada que ele deu na vida dele... Porque a gente aqui vivia com ele é, assim, droga, pequenos delitos ali, coisas absurdas, não é? E assim, quando eles começam a ter uma nova visão, uma coisa dele mesmo, saiu dele, ele começou a ver , a analisar, e tal, e se transforma, eu acho que essa aí foi o maior ganho que eu já tive aqui nessa casa. Mas tem outros meninos aí que de vez em quando liga pra gente, né? “Ah, tô trabalhando e tal, não sei o quê... isso é gratificante, né? Mas assim o que mais marcou foi essa coisa, dele... ainda tá por aí, né? Com o pessoal dos projetos e tal. Talvez seja*

por isso, porque ele ainda tá perto, mas eu gosto muito..

(...) às vezes você pode fazer uma avaliação precipitada, entendeu? Assim, faz uma avaliação precipitada, eu vejo que no caso de meninos daqui que tinham um avaliação precipitada e que deu uma guinada, assim... e assim, a gente poderia dizer que a gente aqui não diz isso, tá entendendo? A gente até vai ao contrário, vai querer brigar mesmo até o final. A gente briga até o final. Mas assim de ouvir figuras dizer assim, é... não tem jeito... esse aí não tem jeito. Aí você olha, eu olhava e ficava pensando, em dúvida , balançado, eu digo “porra, vou concordar porque não tem jeito, mas aí depois você vê o menino se levantar, e aí engatinhar, e aí você aí, investir, tem que investir nesse menino, tem casos aqui dessa coisa, assim, que é folclore, né? É... tinha um menino aqui que o pessoal falava assim “Cazuza morreu”, porque ele tava num estado...num estado de lástima, ali não tinha jeito, como o pessoal falava, falava mesmo pra ele, não tinha jeito, de repente você vê o menino chamar assim e dizer “Ah, me ajude”, e você dizer: “Ah, vamo dar pra ver o que acontece”, e ele levantar e mudar, é forte. É muito pesado.

Longe da idéia de fabricação, entretanto o educador tem clareza do seu papel na reconstrução da trajetória de vida dos meninos; sua capacidade de suporte existe e deve ser grande porque, na verdade, eles parecem sempre acreditar que vai dar certo, que o menino vai querer mover-se de onde está na direção de buscar alternativas de viver com dignidade. Esse educador enfatiza, inclusive que não se deve dar crédito a opiniões do

tipo “não tem mais jeito”; o menino pode surpreender porque, na verdade, ninguém detém o comando de sua vida como alguém que movimenta bonecos ou robôs, como ele diz. As variáveis que promovem a mudança são ainda pouco claras, mas, o educador sabe onde se situa seu campo de ação, seu alcance, no auxílio que ele pode oferecer para que o menino realize o que definiu como saída.

Para empreender sua ação, o educador utiliza-se de várias estratégias sendo o diálogo aquela que possibilita a aproximação e o entendimento. Eles consideram a conversa, a palavra como instrumento de mudança e corte entre os dois mundos que ali se enfrentam: aquele do menino e o do educador. A ponte é a palavra:

Acho que quando você consegue dar conta, administra o conflito com inteligência, usando sempre um diálogo mesmo, conseguindo ensinar alguma coisa mesmo e administrando a situação pelo diálogo, acho que você está utilizando o grande lance de ser educador, né? Que é dar a palavra, a dignidade que ela tem e que precisa ser resgatada. A palavra sendo colocada como norma, sendo entendida como norma e sendo respeitada como norma. Colocando o limite necessário, o interdito aí no meio e ele funcionando sem precisar apelar pra isso, pra aquilo ou aquilo outro. Nessas situações eu me sinto educadora e recompensada por isso. Pra mim, falhar é quando eu preciso, quando eu não consigo esse equilíbrio, não consigo só com o diálogo, só com a palavra, dar conta de administrar conflito, situação, quando eu me descontrolo, ou eu grito, ou fico agressiva, quando não consigo controlar minha agressividade e quando eu percebo

que eu estou me colocando no nível do menino.

Todos os educadores que entrevistei falam da importância do diálogo; educar nesse contexto assume, com facilidade, a cara da sedução, da articulação com o grupo de educandos e a apresentação de novas alternativas de convivência. Mas, para que isso se dê, uma grande parte das vezes, é preciso penetrar nos códigos de comunicação estabelecidos nas ruas ou mesmo, no interior das casas:

Eu acho que é interessante quando você não consegue atingir o linguajar, o código que está sendo estabelecido. É interessante você fazer parcerias com grupos pra que esse grupo desmonte o código ou que você venha a ter a compreensão do código.

Mas a conquista do menino é como toda sedução, um jogo de tensão e querer, aproximação e distanciamento, retomada e troca, contratos e (des) tratos, e disponibilidade do adulto de compreender esse outro; mas, por vezes, o jogo paralisa:

(...) a coisa do diálogo, de eu abandonar o diálogo porque já não tinha mais pra onde ir, é difícil. Você conversava e não havia entendimento porque as coisas não batiam. Você não consegue conversar com uma pessoa que está sob efeito de cola de sapateiro. E aí você tem que sair, tem que abandonar a negociação.

O educador conversando e convencendo oferta uma possibilidade de atuação,

reconstituindo cenas, redefinindo laços, reconduzindo a trama, ressignificando espaços, reassegurando o menino frente a limites e regras inevitáveis, oferecendo através dessa relação dialógica, saídas. A educadora descreve com propriedade o caminho trilhado até o adulto constituir-se como referencial para o menino:

(..) quando você está numa relação de mais intimidade, de mais proximidade com uma criança, com um adolescente, você pode conseguir que a relação... que ela alcance a amizade, que ela alcance o ato educativo mesmo, aquela possibilidade de que você aprende comigo, eu aprendo com você; assim, você pode transformar opinião, você pode transformar a visão, de fato. Porque você conta com a expectativa do menino de que você é um adulto que está num lugar moral positivo, então ele te dá um crédito de cara e aí só depende da gente manter isso, o cuidar, o zelar disso e transformar-se num referencial pra ele.

Numa ação que demanda, tempo, dedicação, honestidade consigo mesmo e, sobretudo paciência:

Paciência, você tem que ter dedicação, não desistir nunca, tem dia que você tá cansado, tá entendendo? Você vai pra lá, tô cansado, mas você.. Aquele cans.. Cé tem que se revigorar, né? Você não pode desistir. Amanhã, assim... Situações aconteceram.. aconteceu uma situação aqui agora, é melhor você tomar uma posição amanhã. “Deixa essa porra pra lá, esqueça”, amanhã você chama o menino e toma uma posição. Então, é muito essa coisa, né, é...

Essa sensibilidade, você tem que ter sensibilidade, paciência, saber o que é que tá acontecendo... no espaço, saber até como é que você tá se sentindo...

Toda esta movimentação se dá num lugar compartilhado com outros adultos, exigência e norma a ser respeitada para que o trabalho de uma noite chegue a bom termo. Cumplicidade, definida como “antenação”, sintonia, olho no olho do outro:

(...)a situação mais difícil é quando a gente olha pro colega de equipe e ele não percebe que tá acontecendo alguma coisa, porque a gente tem muito essa coisa do olhar aqui, é... olhar, olhar, olhar, tá acontecendo então cada um sabe assim, eu olho pra G., olho pra G., ele olha e a gente já sabe o que vai acontecer...

(...) “hoje, cheguei fodido”, e falar pra seu colega também, e você ter consciência disso. “Hoje cheguei lenhado”, “Hoje eu não tô legal”, então você tem que saber, você tem que ter essa sapiência pra falar até pra seus colegas.. pra não embananar tudo. Eu acho que tem que ter essas coisas aí.

A impressão que fica é que estas pessoas ainda têm muito a dizer sobre sua tarefa e que a compreensão que têm dela é compatível com a natureza avançada do tipo de assistência que prestam. Retomo a fala do educador registrada no início dessa seção. É o movimento do menino que dá formato à ação do educador e não o contrário. A inversão por ele proposta fala sozinha da concepção de educação em jogo, no cotidiano, das casas de acolhimento. O elemento de imprecisão, de equilíbrio instável contido na metáfora da corda bamba vale por muitos discursos.

CAPÍTULO V: NA DIREÇÃO DO FINAL...

Agora que releio o trabalho realizado até aqui, para reunir idéias que possibilitem a conclusão, não deixo de sentir uma certa saudade do tempo acelerado que esta redação

me impôs. Escrever, o que tanto me assustava no início, terminou por fazer parte do meu cotidiano nos últimos meses. Começo a sentir um certo prazer frente à minha produção, frente às palavras impressas, onde antes eu convivia com a solidão, quase desespero, da folha em branco. Precisei rever coisas muito primitivas em minha constituição para dar conta da tarefa e, principalmente, superar o antagonismo (falso) entre quem produz e quem consome conhecimentos e saberes. Confesso que mudei de opinião em relação à tarefa. Ou, melhor dizendo, ela me mudou.

Ora, se considerarmos que os indivíduos constroem suas identidades apropriando-se de um sistema de classificação através do qual ele passa a se sentir parte da sociedade em que vive; e, na medida em que o trabalho de campo impõe ao antropólogo – principalmente quando está trabalhando em sua cultura – uma constante reelaboração deste sistema, podemos considerar que tal experiência requer uma reestruturação, também, da sua identidade (Martins, 1999:45).

Poderia até parecer exagerado, mas, penso que ninguém sai incólume de uma experiência como esta mesmo que a idéia de que você *reestrutura sua identidade* possa ser questionada.. Ainda é cedo pra avaliar, ou talvez eu leve tempo pra me dar conta de alguma mudança mais consistente. Entretanto, acredito que minha percepção das relações institucionais com as quais estava habituada, ao longo dos últimos anos, foram se modificando, na medida em que me abria mais para a escuta das elaborações dos educadores sobre sua vida prática. Suas dúvidas, suas certezas (não são poucas), suas histórias, foram permitindo outras compreensões sobre este espaço onde também me movimento. A distância exigida pela discussão dos dados, provocou em mim a

necessidade de pensar sobre o futuro, sobre os desenvolvimentos possíveis e caminhos a serem trilhados pela Fundação Cidade Mãe e outras organizações que representam a política pública nesse setor, frente ao agravamento inevitável das condições de existência dos brasileiros pobres e de suas famílias, o que atinge, certamente, as crianças e os adolescentes.

Emergida da grande quantidade de informações, relatos, observações e provocações que algumas horas de conversa com quatro pessoas (uma parte delas ainda por ser utilizada) produziram, sinto-me reconstituída no emaranhado das histórias deles, de suas vidas. De alguma forma, seus relatos me reescrevem em vários lugares. Coisas que eu apenas sentia antes, viraram conceitos através de suas falas, novas compreensões sobre a realidade institucional com a qual convivemos, tomaram forma. Entendimentos sobre os meninos e suas vidas de errância, foram atualizados. Uma distância mais crítica da minha prática, consolidou-se. Defino o lugar da pesquisa e do saber acadêmico em minha vida. Ocupo-me do futuro: meu, deles, dos meninos, das casas de acolhimento...

Penso, com muita frequência, nas casas, no seu destino, na sua fragilidade, pois, são poucos os que compreendem o papel que exercem no conjunto do trabalho de assistência à juventude em vulnerabilidade desenvolvido em nossa cidade: é lá que começam a ser costurados os fios que podem redefinir a trajetória dos meninos, daí sua importância e prioridade. É lá o grande laboratório de formação dos educadores. As casas são ainda vistas como um lugar incômodo pela fluidez do seu formato.

Quando pensei na finalização ocorreu-me a idéia de que eu gostaria de compartilhar com os educadores este momento da dissertação. Pensando nisso, distribuí

antecipadamente entre eles a minha discussão de resultados e os convidei pra uma entrevista em grupo, onde conversaríamos sobre seus sentimentos durante e após a leitura; eu tinha uma demanda explícita de que eles me auxiliassem a concluir o trabalho.

Na reunião, compareceram três dos quatro educadores entrevistados. Todas as vezes que participei de discussões sobre ética na pesquisa, sobre os distanciamentos vários entre a academia e as organizações sociais, etc. etc. ficava imaginando formas de ultrapassagem dessas dificuldades. Partilhar com eles a finalização, além de resolver (eu acreditava nisso) estes problemas, seria um momento de apresentar para o grupo as opiniões costuradas a partir do material que me forneceram.

Não posso dizer que a conversa foi o que eu esperava; na verdade, sentia um clima quase de constrangimento no grupo. As opiniões dos educadores não circulavam com facilidade mesmo que eles tenham afirmado, claramente, se reconhecerem no texto que escrevi e que ele pode ter utilidade:

*Quando você fala na sistematização disso tudo, eu acho que ela é interessante. Eu acho que se esse documento conseguir dar conta de uma história, eu acho que a gente vai ganhar muito com isso. A gente vai se localizando, a gente vai se encontrando. **É interessante que eu não tive a dificuldade de saber quem estava falando o quê aqui, de reconhecer quem era quem.** E talvez eu não consiga ter a clareza de fazer interpretações que daria enes (...) páginas (...). Uma simples fala de G., uma simples fala de C. abre um leque de*

pensamentos. Esse caminho da sistematização, eu até em algumas oportunidades achei que a gente não ia ter nunca...

Mas, ao mesmo tempo, não pareciam ter clareza sobre que interpretações prover para aquele material que é, não posso esquecer, parte integrante de suas vidas.

Durante a entrevista, tive a sensação de que, ao recolher e sistematizar dados do nosso cotidiano, com vistas à realização de um trabalho acadêmico, eu me destaquei do grupo; deixei, mesmo de forma não permanente (espero) de fazer parte dele, de ser nativa como eles. Penso que essa discussão sobre a divisão de mundos saber acadêmico/saber mundano é mais arraigada na cultura do que eu imaginava. Eu vi isso na dificuldade dos meus companheiros de todo dia, de contribuir com o que, de início, eu considerava uma tarefa simples. Várias vezes, tive a impressão de que os dados se descolaram do seu pertencimento: havia uma espécie de estranhamento presente na discussão, mesmo tendo eles falado sobre reconhecimento como no trecho acima e uma compreensão de ciência que eu gostaria de ver superada: aquela que é construída por um outro diferente de nós e que é vista com desconfiança, como se nunca, o fosso que ainda separa teoria de prática, pudesse ser ultrapassado:

De repente, essa discussão empacada que a gente está tendo aqui, é quase um depoimento que a gente não sabe que sabe fazer, que não tem condição de sistematizar nada... Que é preciso que outros façam isso pra gente...

Parecia difícil para eles estarem no lugar de tema de relato acadêmico, confirmando a divisão entre os que fazem e os que pensam sobre o que os outros fazem. Acostumados a trabalhar em condições de grande imprevisibilidade, foi questionado por um deles se esta sistematização do trabalho não seria perigosa, como se o objetivo fosse o de encontrar fórmulas para ensinar outras pessoas a serem educadores de meninos em vulnerabilidade. Eu sentia que havia um medo de dizer coisas “definitivas” que, congelando a experiência, a inutilizasse. Havia já discutido com eles que este trabalho se insere numa ação de investigação mais ampla¹⁹, voltada para a proposição de uma alternativa de formação de educadores sociais, mas, este empreendimento, de definir um currículo a partir da observação/descrição/consideração dos sujeitos envolvidos com uma dada realidade, não parece ainda ter penetrado de forma consistente neste ambiente. O modelo dominante, mesmo que criticado, ainda não parece ter encontrado entre os educadores um caminho alternativo.

Mesmo tendo sido uma discussão “empacada” como diz o educador, o tema privilegiado na discussão do grupo foi a distinção educador/professor que é, na verdade, uma discussão sobre identidade profissional.

*Ele se especificou lá em matemática. Aí ele vai dar a aulazinha dele de matemática. E ele não vai ter tempo de observar o movimento que fulaninho tá fazendo lá de jogar bolinha de papel, de não sei o quê. **Ele não vai ter tempo de observar se o menino está articulando usar drogas. Ela não vai ter tempo de ver se chegou um grupo junto, ele não vai ter***

¹⁹ Projeto ATUANDO JUNTO AO RISCO: a formação de educadores em espaços escolares e não escolares de aprendizagem, coordenado pela Prof. Sônia Sampaio, Depto. de Psicologia/REDEPECT-ICI/NEPEC-FACED, UFBA

tempo de ver essas coisas. (...) Agora na medida em que o professor começa a ser mais comprometido com a qualidade do trabalho dele, ele começa a despontar a ser o educador.

*Daqui há pouco tempo não tem mais lugar pra professor. (...) Qual a função de um professor na escola pública? A escola hoje, ela está voltada pra quê? Pra se concluir o primeiro grau, e concluir o segundo grau e tentar uma faculdade. Isso já ficou pra trás (...) **A escola foi a primeira a se perder nesta história toda. (...) Agora tá sendo a hora dos professores...** O que é que falta mais pra dançar a escola por completo? (...) Ou a postura do professor muda na escola, ou tem o compromisso real com a educação, ou ele pensa como educador, ele age como educador ou então vai dançar tudo. (...) É questão de tempo.*

... Quando eu cheguei na FCM eu nunca tinha ouvido esse termo “educador”... Eu era o professor, o professor de educação física... Eu me tornei um educador. Ou eu penso como educador ou eu danço, porque como professor eu não vou dar conta daquilo. Eu, G.- professor não dou conta das questões que acontecem nas casas de acolhimento, nas empresas educativas.

Eles parecem ter idéia clara da distinção entre as duas alternativas que, na verdade, não são do tipo profissional, mas, sim de compreensão, de postura ético-política dos adultos que se envolvem com a tarefa pedagógica. Estão convencidos de que a tarefa do professor tem seus dias contados, na medida em que, na escola, reverberam as contradições mais graves das dificuldades atravessadas pelo país. Não dá pra ensinar a

ler, sem pensar e lidar com o fato de que o menino não aprende por que está envolvido com substâncias psicoativas, por exemplo.

Esta sabedoria, que eles julgavam necessária ao ser educador começa a se dar fora das estruturas formais de educação, exatamente a partir do contato com aquelas crianças e adolescentes que recusaram, por contingências várias, a escola e a família. É no espaço das ruas, dos projetos de assistência, nas casas de acolhimento, que a competência para lidar com crianças em situação de risco vai sendo costurada. Ocorrendo de forma tateante, experimental, a formação desses adultos foi se fazendo também nas situações de análise da prática, nas instituições, mas, sem nenhuma preocupação sistematizadora.

Para estas pessoas, esta foi a primeira situação em que se viram no foco de um trabalho dessa natureza. Um trabalho que propõe uma suspensão da sua prática, um esforço de inteligibilidade, de iluminar um pouco a cena de todo dia. Durante a discussão, muitas vezes, o sentimento que emergia era uma espécie de perplexidade de se verem espelhados, “descritos”, começando a fazer parte de um mundo ao qual sempre sentiram não pertencer e não haviam solicitado passaporte, ao contrário dos personagens de Pirandello. Alguma responsabilidade estava acrescentada ali, a cada um de nós, a partir da redação do relatório final. Passamos todos a existir em outro plano, da vida real para personagens de uma história. Era preciso assumir a tão questionada visibilidade, distante do lugar queixoso, expresso na fala do educador:

Eu tenho a sensação de que nós somos paliativos, somos amortecedores da miséria.

Embora esta fala tenha a sua compreensão, nela é descartado o papel de exercício de humanidade embutido nesta prática profissional. Esta mudança, reconheço, não é fácil. Na verdade, significa (re) aprender toda uma forma de fazer política; as fórmulas antigas já não nos servem.

Reivindicar a própria existência pode resultar em começar a existir e assumir as impurezas da vivência. O texto precisa partir e parte com Pirandello:

*(...) os autores costumam esconder os tormentos de sua criação. **Quando os personagens são vivos, realmente vivos, diante de seu autor, este não faz outra coisa senão segui-los, nas palavras, nos gestos que, precisamente eles lhe propõem. E é preciso que ele os queira como eles querem ser; e ai dele se não fizer isso!** Quando uma personagem nasce, adquire logo tal independência, mesmo em relação ao seu autor, que pode ser imaginado por todos, em várias situações, nas quais o autor nem pensou colocá-lo, **e adquirir também, às vezes, um significado que o autor nunca sonhou dar-lhe!** (p:447 grifos meus)*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, J. (1996) - *Capitães de Areia*. Rio de Janeiro: Record.

ANDERSON, P. (1995) *Balço do Neoliberalismo*. In SADER, E. e GENTILLI, P. (orgs.) (1995) *Pós Néo Liberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra.

ANTELO, E. e ABRAMOWSKI, A.L. (1999) *Movimentos do Negativo no Ensino Médio – Como Abandonar a Pedagogia “Ingalls”*. Estilos da Clínica. Volume IV, no. 7. 131-137.

ARAÚJO, U. (1998) *O Déficit Cognitivo e a Realidade Brasileira*. In AQUINO, J. G. (org) (1998) *Diferenças e Preconceitos na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus.

ARDOINO, J. (1995) *Negatricité*. In Ardoino, J. *Le directeur et l'intelligence de l'organization: Répères et notes de lecture*, Ivry:ANDESI.

ARDOINO, J. (1999) Editorial. La complexité revisitée (1966-1999). *Pratiques de Formation/Analyses* n.39, 1-7.

ARDOINO, J. (1998) *A formação do educador e a perspectiva multirreferencial*. Texto do mini-curso ministrado na Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação (15 e16.08).

AYRES, J. R.(1996) *Vulnerabilidade e avaliação de Ações preventivas: HIV, DST e abuso de drogas entre adolescentes*. São Paulo. Editoração eletrônica. Casa de Edição.

BARBIER,R.(2001) *L'improvisation éducative*.

<http://www.barbier-rd.nom.fr/accueilCRISE2.html>.

BARROS, M. (1993) *O Livro das Ignorâncias*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.

BOGDAN, R. e BIKEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editorial, LDA.

BURNHAM, T.F. (2000) *Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade da Aprendizagem: Implicações Ético-Políticas no Limiar do Século*. In LUBISCO, N. e BRANDÃO, M.B. (orgs.) *Informação & Informática*. Salvador: EDUFBA.

CODO, W. (1999) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes

CONNELL, R. W. (1995) Pobreza e Educação. In GENTILI, P. (org)
(1995)

Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Petrópolis: Vozes.

COULON, A. (1995) *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes.

COULON, A (1995) *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes

COULON, A. (1997) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.

DELEUZE, G. (1992) *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

DEL PRIORI, M e LONDOÑO, F. (1995) Introdução. In: *História da Criança no Brasil*.

São Paulo: Contexto.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE lei 8069 de 13.07.90.

FIBGE. Censo Demográfico-1960: Bahia. V.1: T. VIII. – Rio de Janeiro, s/d.

FRAGA, F. W. (1995) *Mendigos, Moleques e Vadios na Bahia do Século XIX*.

Salvador:

Ed. da Universidade Federal da Bahia. – São Paulo: HUCITEC.

GABRIELLI, J.S. e MENEZES, W. (1999) *Estrutura e Dinâmica do Mercado de Trabalho*

de Crianças e Adolescentes na Região Metropolitana de Salvador. Relatório mimeo)Salvador, UFBA./UNICEF.

GLASERSFELD, E. (1995) *Adeus à Objetividade*. In WATZLAWICK, P. e KRIEG, P. (1995) *O Olhar do Observador*. Campinas: Editorial Psy II.

HAGUETTE, T.M.F. (1995) *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes.

IBGE. Contagem da População, 1996 – Rio de Janeiro: IBGE, 1997. 2 v.

KANITZ ASSOCIADOS (2001) www.filantropia.org

LAPLANTINE, F. (1998) *La description Ethnographique*. Paris:Nathan.

LEITE, L.C. (1998) *A Razão dos Invencíveis. Meninos de Rua: o rompimento da ordem*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/IPUB.

LEMIEUX, C. *Ethnométhodologie et Éducation*. Cahiers de Recherche Ethnomethodologique, n.2, juin 1996, p. 117-124

MACEDO, R.S. (2000) *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador:EDUFBA.

MCLAREN, Peter (2000)- *Multiculturalismo Revolucionário Pedagogia do dissenso para*

o Novo Milênio – O Etnógrafo como Flâneur Pós- moderno: Reflexividade Crítica e o Pós Hibridismo como Engajamento Narrativo. Porto Alegre: Artes Médicas

MAFFESOLI, M. (1985) *A Sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia.* Rio de Janeiro: Edições Graal.

MARTINS, J.B. (1999) *Abordagem Multirreferencial: Contribuições Epistemológicas e Metodológicas para o Estudo dos Fenômenos Educativos.* Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação.

MEIRIEU, P. (1996) *Frankenstein Pédagogue.* Paris: ESF.

MORIN (2000) *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.* São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

PERES, F. (1995) *Adolescência: em busca dos sujeitos sociais.* Tese de doutorado. USP. São Paulo.

PIRANDELLO, L. (1978) *O falecido Mattia Pascal; Seis personagens à procura de um autor.* São Paulo: Abril Cultural.

PROGRAMA ESTRATÉGICO CIDADE MÃE, 1993 (mimeo)

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, UNESCO (2000).

RELATÓRIOS ANUAIS FUNDAÇÃO CIDADE MÃE, 1995, 1996, 2000 (mimeo)

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DAS CASAS DE ACOLHIMENTO DA FUNDAÇÃO CIDADE MÃE, 1996 (mimeo)

RELATÓRIO SITUAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA, 2001, UNICEF.

RELIEU, M. L' Ethnomethodologie, une Respécification Radicale de la Démarche Sociologique. In: *Cahiers de Recherche Ethnométhodologique*, no. 01, 1993, p.55-71.

ROSE, E. (1993) Conversation avec Harvey Sacks: Analyse avec Modification et Corrections. In: *Cahiers de Recherche Ethnométhodologique*, no. 01, jun 1993, p.25-40

SACKS, H. La Description Sociologique. *Cahiers de Recherche Ethnométhodologique*, no.01, juin 1993, p.7-23

SAMPAIO, S. (1997) *O Corpo no Cotidiano Escolar. Ou a miséria da pedagogia*. Tese de Doutorado. FAGED/UFBa.

SANTOS, B.S. (2000) *Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. São Paulo: Cortez Editora.

SAWAIA, B. (org.) (1999) *As artimanhas da Exclusão. Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social*. Petrópolis: Vozes.

SHARROCK, W. e WATSON, R. *Conversation avec Edward Rose à propos de sa conversation avec Harvey Sacks: quelques observations analytiques sur les ethno-recherches*. *Cahiers de Recherche Ethnométhodologique*, no.01, juin 1993, p. 41-53.

SILVA, H. e MILITO, C. (1995) *Vozes do Meio Fio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

TORRES, C.A. (1995) *Estado, Privatização e Política e Educacional. Elementos para uma Crítica ao Neoliberalismo*” In GENTILI, P. (org.) (1995) *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis : Vozes

YASBECK, M. C. (1993) *Classes Subalternas e Assistência Social*. São Paulo: Cortez.

YI-FU TUAN (1983) *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL.

WATZLAWICK, P. e KRIEG, P. (orgs.) (1995) *O olhar do observador*. Campinas: Editorial Psy II.

WATZLAWICK, P. (1984) *La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication*. Paris: Editions du Seuil.