

MARIA CRISTINA ROCHA

**A EXPERIÊNCIA DE EDUCAR NA RUA:
DES-COBRINDO POSSIBILIDADES DE SER-NO-MUNDO**

*Dissertação apresentada no Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Mestre em Psicologia*

*Área de Concentração: Psicologia Escolar e
Desenvolvimento Humano*

***Orientadora:** Profa. Dra Henriette Tognetti
Penha Morato*

São Paulo

2000

À minha mãe.

*Outros haverão de ter
O que houvermos de perder.
Outros haverão de achar
O que, no nosso encontrar,
Foi achado, ou não achado,
Segundo o destino dado.*

*Mas o que a elles não toca
É a Magia que evoca
O Longe e faz delle historia.
E porisso a sua gloria
É justa aureola dada
Por uma luz emprestada.
(Fernando Pessoa)*

AGRADECIMENTOS

Terminada a dissertação, esse é o momento mais difícil de todo este processo de construção. Sinto um receio enorme de esquecer alguém, mas como a perfeição é impossível e minha memória é falível, agradeço, desde já, às pessoas que, de alguma forma, sentem que contribuíram com esse trabalho. A todos, meu muito obrigada!

Especificamente, gostaria de agradecer

- A Henriette, minha orientadora neste e em outros trabalhos, pela confiança que vem depositando em mim em todos esses anos.
- Aos professores Heloísa Szmanski Gomes, Vera Placco e Antonio Carlos Gomes da Costa, pelas sugestões compartilhadas, formal ou informalmente, na época do exame de qualificação.
- Aos educadores que me concederam seus depoimentos e aos coordenadores das Casas, que me abriram suas portas: Paula, Arnaldo, Sandro, Amélia e Elecimara.
- À equipe do Serviço de Aconselhamento Psicológico pela paciência e compreensão com as minhas ausências e ansiedade.
- À Lia pelo trabalho, dedicado e paciente, de revisão do meu texto.
- A She e Marcos, pela disposição em me ajudar nos pedidos mais inesperados ou em discussões intermináveis.
- A Edson, Herse e Mariná, meus companheiros no trabalho na rua e, hoje, meus grandes amigos.
- Aos amigos, aqui não citados nominalmente, pelo complexo fato de existirem.
- A Márcio, meu terapeuta, pela presença constante, continente e impulsionadora.

E finalmente,

- À Iaiá, à Preta, ao Guga e ao Bolão que com seus carinhos e travessuras caninas me ajudaram a evitar o estresse dos longos períodos de estudo e preocupação.

*Quem pode ser no mundo tão quieto,
Ou quem terá tão livre o pensamento,
Quem tão experimentado e tão discreto,
Tão fora, enfim, de humano entendimento
Que, ou com público efeito, ou com secreto,
Lhe não revolva e espante o sentimento,
Deixando-lhe o juízo quase incerto,
Ver e notar do mundo o desconcerto?*

Luís de Camões

SUMÁRIO

RESUMO	8
 I - REMEMORANDO (“VIRANDO O PRÓPRIO ZÓIO”)	9
 II - OSMODOS DE CUIDAR DA INFÂNCIA ABANDONADA: DA NEGLIGÊNCIA À “PRIORIDADE ABSOLUTA”	30
1- Brasil	47
2- As políticas públicas de atendimento	59
 III - A FENOMENOLOGIA COMO SUPORTE METODOLÓGICO	68
1- Caminhando pelos procedimentos e técnicas	72
1.1 A escolha do tema	72
1.2 O caminho escolhido	74
 IV -NOSSOS PERSONAGENS	78
1- Jogo de cintura	79
2- Expoentes de um novo tempo	99
 V- A HISTÓRIA DA VIDA TECIDA PELO JOGO DE CINTURA	125
1- Lançando-se ao mundo: o estranhamento inicial.....	125
2- A instabilidade do viver	127
3- A angústia	129

4- Educação: uma meta	132
5- A equipe: compartilhando	136
6- Projetos: o fio da meada	138
7- Perspectivas de mundo	145
8- Resultados?	148
9- Supervisão: retomando o sentido	150
10- Ser múltiplo	153
11- A vida do trabalho ou o trabalho da vida	155

VI- APONTANDO POSSIBILIDADES DE SER: O EDUCADOR, UM CUIDADOR	158
---	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172
---	------------

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	176
--------------------------------------	------------

RESUMO

ROCHA, M. C. **A experiência de educar na rua: des-cobrando possibilidades de ser-no-mundo**. São Paulo, 2000, 169p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Através de depoimentos de educadores de rua procuro conhecer suas vivências, questionamentos, dúvidas, críticas e propostas.

Sabemos das condições miseráveis em que vive grande parte da população brasileira e da violência reinante em todos os espaços de convivência social. São duas problemáticas fundantes, não necessariamente interligadas, porém recorrentes no cotidiano daqueles que elegem a rua como espaço de trabalho e coexistência. O contato constante com elas provoca no educador uma angústia tão intensa, que o faz questionar sua escolha e sua possibilidade de promover alguma mudança na realidade.

Por outro lado, a relação com as crianças e adolescentes que têm na rua seu espaço de sobrevivência, por sua riqueza, envolve os educadores, aguçando a criatividade para procurarem novos caminhos que possam competir com os macro e micro entraves.

Uma formação acadêmica e vivencial tem se mostrado importante para esse educador, pois nesse trabalho ele é levado a repensar seus valores, posturas e convicções, questionando os diferentes modos de viver das pessoas com quem trabalha, colegas e educandos. Constantemente é convocado a rever sua história e seus posicionamentos. Nesse caminho, a supervisão revela-se como espaço que possibilita um distanciamento, facilitando contatos mais sintônicos na diversidade de mundos.

Experiência prazerosa e dolorida, o educar na rua conduz-nos ao sentido original da ética: o cuidado.

I- REMEMORANDO
(“VIRANDO O PRÓPRIO ZÓIO”)

“Virar o zóio” era uma expressão usada pelos meninos de um dos grupos que atendi.

Havia nesse grupo um garoto estrábico, vesgo, que os colegas chamavam de “vira zóio”. Com o tempo, os outros começaram a usar essa condição para sensibilizar os motoristas que paravam no farol e convencê-los a comprar sua mercadoria. Falavam que ele estava “virando o zóio” de fome, de frio, enfim, que estava nas últimas. Segundo um amigo, com quem eu fazia dupla na época, possivelmente essa era uma expressão mais comum entre eles do que imaginávamos, sinônimo de defunto, aquele que virou os olhos, de quem só se vê o branco dos olhos, sem energia. Os garotos, de certa maneira, reinventaram a expressão, transformando-a em vida, pois precisavam vender para não virar os olhos e para isso procuravam estar atentos para si mesmos, para seus desejos e necessidades. É com esse sentido que uso a expressão. Com esse trabalho, rememoro e ressignifico muitas experiências, viro algumas páginas, guardo-as sem, no entanto, deixá-las morrer.

Ter sido educadora de rua foi das experiências mais significativas. Aprendi muito. Vivi intensamente. Questionei, pensei, duvidei de muitas verdades e descobri tantas outras. Foram três anos de trabalho árduo, difícil, sofrido, mas, sobretudo, prazeroso e visceral. *No entanto, neste momento, questiono o que de tão especial e particular carrega essa experiência, a ponto de envolver-me tanto, profissional e pessoalmente?*

É interessante lembrar que antes mesmo de aceitar esse compromisso, impressionei-me com a desaprovação quase que unânime ao meu sim. Afinal, “eles”, os meninos de rua, eram perigosos, maliciosos, violentos, rudes, impacientes, sujos, traiçoeiros e tantos outros adjetivos fáceis de imaginar. Mesmo assim aceitei o desafio; era isso o que eu queria. Valeu a pena!

Conviver com meninas e meninos em situação de rua foi ímpar. Eles me proporcionaram várias descobertas profissionais e pessoais. Descobri que era possível olhar para o mundo, para o outro e para mim mesma de vários lugares, com diversos óculos, em dias chuvosos e ensolarados, na rua, entre carros, jogando dominó, fazendo curativo, penteando o cabelo, cantando *rap*, ensinando a colocar camisinha ou ajudando a fazer a lição de casa. Descobri que nessas condições, no lugar do outro, um lugar físico diferente do meu, era possível trabalhar e bem. Assim, posso dizer que foi com eles, por exemplo, que descobri a Fenomenologia; que me percebi atuando segundo os fundamentos da Abordagem Centrada na Pessoa; que compreendi o sentido, para mim, da aceitação incondicional¹. Facilitada por eles, revivi minha infância e adolescência: brinquei, briguei, contrariei, pulei de alegria por conquistas aparentemente tão pequenas.

Percebo, agora, como essa experiência revelou um entrelaçamento entre o trabalho e minha vida. ***Seria essa sua contribuição: combinar o conhecimento e o vivido?***

Terminei a faculdade em 1987 e oito meses depois comecei a trabalhar na Secretaria de Estado do Menor. Durante duas semanas, nós, os educadores contratados, freqüentávamos um curso de formação, onde ouvíamos palestras, discutíamos questões como legislação, saúde, drogas, sexo e outros tantos temas pertinentes, participávamos de vivências nas quais relembávamos nossa infância e adolescência, lidávamos com nossos limites e expectativas acerca do trabalho, para, por fim, sairmos às ruas do centro de São Paulo, agora, certamente, observando-as com outro olhar, procurando e descobrindo pessoas e coisas diferentes de antes.

Reverendo esse percurso, outras questões se apresentam. ***Qual o significado desse treinamento inicial? É possível prescindir dele?***

Terminado o treinamento, mãos à obra! Comecei trabalhando num programa de complementação escolar na zona leste da cidade de São Paulo: o Recriança. Através de um convênio entre o Estado e a Prefeitura, desenvolvíamos atividades artísticas e de orientação profissional em clubes de esporte onde profissionais do município eram responsáveis pelas atividades esportivas com crianças e adolescentes

¹ Essa é uma expressão com diferentes interpretações. Para mim significa a possibilidade de aceitar o outro sem que isso signifique necessariamente concordar com todas as suas opiniões e atitudes. Na educação de rua isso fica muito claro: aceito, recebo e trabalho com os garotos e garotas que aí estão, questionando algumas de suas escolhas, como roubar, usar de violência, não estudar etc.

da comunidade. Antes que pudesse me inteirar e viabilizar uma proposta, fui transferida, por necessidade da própria Secretaria, para o Projeto Criança de Rua (PCR), na Vila Maria. Essa história foi relativamente curta, mas difícil, muito difícil.

O PCR era uma unidade da FEBEM² de atendimento semi-aberto. As crianças e os adolescentes de rua podiam entrar e sair em horários determinados pela instituição; geralmente, tinha-se um período pela manhã e outro no final da tarde, quando o trânsito era permitido. Uma vez dentro da instituição, devia-se cumprir sua rotina: café, limpeza, oficinas de marcenaria, trabalhos manuais, cozinha e reforço escolar ou passeio até o Clube da Turma³; depois almoço, limpeza e oficinas ou Clube e, por fim, banho, jantar e o recolhimento aos quartos. A rotina era mais ou menos esta, já não me lembro com clareza. Mas tem uma coisa da qual não me esqueço: minha chegada à unidade.

De posse do endereço, dirigi-me ao local. Deveria apresentar-me às sete horas da manhã. O regime de trabalho era de doze por trinta e seis, ou seja, numa semana trabalhava às segunda, quarta, sexta, sábado e domingo e, na outra, às terças e quintas, sempre das sete às dezenove horas. A instituição ficava numa ilha da marginal Tietê, próxima à ponte da Vila Maria; era necessário atravessar as duas pistas da marginal para chegar ao prédio. Percorri várias vezes a extensão da ilha e não encontrei o número procurado, até que parei para me informar numa (des)construção quase que totalmente depredada (não havia um único vidro inteiro). Infelizmente aquele era o local; uma antiga unidade feminina da FEBEM, emprestada para o Projeto.

Como se não bastasse o aspecto físico do prédio, também tivemos que enfrentar diferenças de postura profissional. Nós, educadores “emprestados” pela Secretaria, encontramos uma rotina e maneira de se relacionar com os garotos e garotas completamente diferentes daquelas que adotávamos. Os castigos eram constantes e as conversas, escassas. Chamavam-nos de poetas, sonhadores, por acharmos que era possível e educativo ouvir, discutir e encontrar saídas para os problemas junto com as crianças e os adolescentes. Trabalhei dois meses nesse lugar. O tempo parecia não passar; tudo era feio, sujo, trancado, proibido. Saía de lá

² Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor.

³ Programa da Secretaria do Menor que oferecia atividades esportivas e artísticas para crianças e adolescentes em situação de rua.

exausta. Afinal, o trabalho em si não era fácil e fazê-lo junto com pessoas que pensavam e agiam de modo tão diverso (monitores) era muito desgastante.

Nossa chegada ao PCR, dos educadores de rua, foi conflituosa: os meninos testavam-nos o tempo todo, os funcionários que ali já trabalhavam duvidavam de nossa capacidade profissional e as condições de trabalho eram as piores possíveis. Aos poucos esse quadro foi-se transformando: as crianças começaram a perceber que o respeito às pessoas e às regras era fundamental e a violência discutível e nossos colegas monitores, pelo menos alguns, passaram a considerar positivamente nossa maneira diferente, poética e sonhadora de estabelecer relações. As condições de higiene, no entanto, continuaram as mesmas e o local, deprimente.

Marinheira de primeira viagem, fiquei meio tonta ao enfrentar as primeiras ondas. Dois episódios me marcaram muito. Havia no PCR uma enfermaria, uma pequena sala com os medicamentos das crianças em tratamento e leite para auxiliar na ingestão dos comprimidos. Só quem iria ser medicado poderia entrar na sala com o educador ou enfermeira, porque todos eram loucos por leite. Fui avisada disso, mas me deixei convencer por um garoto que me rodeava o tempo todo, se dispondo a me acompanhar. Fizemos um trato: ele não mexeria em nada, além de me ajudar no curativo. Foi inevitável, na primeira oportunidade ele tomou um copo de leite. Chamei-o para saber por que não havia cumprido nosso trato. Ele me disse que era “federal”, ou seja, era intocável, poderoso, fazia o que queria, explicou-me. Disse-lhe, então, que não poderia mais confiar nele até que me provasse o contrário. Desrespeitara nosso trato, portanto não me ajudaria mais nos curativos, até que pudesse confiar nele novamente.

Fui pega de assalto nessa situação. Agi por impulso, talvez por convicção e qual não foi minha surpresa ao perceber o garoto na mesma situação, após essa breve conversa: surpreso. Era um menino franzino, mas considerado perigoso. Essa foi a primeira e única vez em que ele me “passou a perna”. Nossa relação, desde então, até que deixasse de frequentar a instituição (não sabemos por quê), foi de extrema lealdade.

É claro que o trabalho não foi um mar de rosas, pelo contrário, havia momentos de calma, mas quase sempre ele era bravo, revoltado, precisávamos estar atentos todo o tempo. Mas cada remada, cada possibilidade de contato, cada

momento de repensar com os garotos valia pelos inúmeros tropeços, imobilidades, tempestades.

O assédio das crianças e jovens sempre foi intenso. Assim que chegávamos vários deles corriam em nossa direção e nos cobriam de beijos e abraços. Conforme fomos nos vinculando, passamos também a ser a referência preferida deles, ou seja, cada vez mais deixavam de solicitar o cuidado dos monitores e dirigiam-se aos educadores. Isso pode parecer um progresso - e sob alguns aspectos foi, mas também deixava-nos exaustos, sendo requisitados doze horas ininterruptas.

Houve um domingo em que não consegui ficar até o final do expediente. No meio da tarde, fui tomada de tal impaciência que só via duas saídas: ou ia embora ou começava a gritar com todos que me irritassem. Após conversar com colegas e com a diretora, optei por deixar a unidade. Bati o cartão e saí. Bem, isso me valeu uma advertência por escrito, por abandono do local de trabalho. E também um castigo posterior.

Após dois meses de trabalho nesse local, finalmente conseguimos voltar aos programas para os quais havíamos sido selecionados. Eu, para o Programa Casa Aberta. Compareci à reunião na sede da Secretaria para saber para qual Casa Aberta iria. Cheguei muito animada e saí decepcionada, pois fora designada a trabalhar na zona leste, apesar da promessa de que seríamos alocados nas unidades mais próximas de nossas residências (moro na zona oeste). Logo ficou claro que a advertência não fora suficiente, tratava-se de um castigo pelo meu “mau comportamento”.

Foram cinco meses de trabalho na Casa Aberta de São Miguel Paulista. Naquela época, atendíamos apenas um menino que vivia na rua; todos os outros moravam em casa e trabalhavam ou pediam esmola nas ruas do bairro, por isso estávamos em contato direto e freqüente com as famílias. A equipe de educadores era muito boa e nossa maior dificuldade era o pouco contato com a Sede, em função da distância e da falta de telefone na Casa. Essa situação fazia-nos sentir abandonados e desrespeitados: nunca participávamos das discussões e tínhamos que cumprir as decisões. Durante todo o tempo em que estive nessa Casa, apesar de gostar muito de lá, fiquei insistindo com a equipe técnica (supervisores e chefia) para que apressassem minha transferência para Pinheiros. Quando a notícia positiva chegou fiquei meio triste de deixar aqueles colegas, aquelas crianças e aquele trabalho que

estava sendo construído, mas essa tinha sido minha opção e resolvi mantê-la. Estava por demais cansativo gastar cinco horas do meu dia em transporte para o trabalho.

A chegada em Pinheiros foi complicada. Ainda não havia uma casa de referência, então ficávamos o tempo todo na rua. Uma igreja nos cedeu uma sala para as reuniões de equipe, uma vez por semana. Os relatórios das atividades eram realizados nos bares da região, que muitas vezes nos olhavam torto, pois passávamos horas consumindo apenas um refrigerante. Fazia parte de nossas tarefas, na época, procurar um imóvel adequado para o atendimento das crianças. A convivência entre os educadores não era fácil; éramos todos muito geniosos, competentes, com opiniões próprias e muito desconfiados. As brigas eram constantes e pesadas, mas foram fundamentais para a formação de um grupo que, apesar de suas diferenças, confusões e animosidades, construía uma relação de muito respeito entre si e com as crianças.

As crianças. E os adolescentes, claro.

Eles me fazem lembrar de nosso diário de bordo: era assim que chamávamos nosso livro de registros, como no seriado Jornada nas Estrelas. Reproduzirei alguns deles neste depoimento, pois, apesar de serem sucintos, dão conta do que acontecia naquele momento, da dinâmica do trabalho, diversidade, ritmo e, sobretudo, diz um pouco de algumas das crianças e adolescentes por nós atendidos.

Atuávamos numa área extensa, que englobava o cruzamento da Av. Cidade Jardim com a Av. Faria Lima, a Praça Panamericana, os cruzamentos da Av. Rebouças com a Rua Oscar Freire e com a Av. Henrique Schaumann e adjacências. Todos os garotos e garotas usavam a rua para sua subsistência econômica: alguns roubavam, outros trabalhavam e outros, ainda, esmolavam. Às vezes, desenvolviam mais de uma dessas atividades. Poucos deles moravam na rua; a grande maioria tinha referências familiares e levava o dinheiro conseguido para sua casa. Éramos sete educadores e uma coordenadora e atendíamos, em média, cento e trinta crianças e adolescentes por mês. O grupo de trabalho mudou algumas vezes, mas o compromisso se manteve sempre.

Na rua, começávamos observando os grupos, tentando compreender sua dinâmica, horários, atividades e relação com os outros atores da região. Nunca saíamos sem ter conosco algum jogo ou brinquedo. Esses eram instrumentos fundamentais para nossa aproximação e mediação da conversa. Era através deles que

nos conhecíamos, confiávamos ou não uns nos outros ou mais em uns que em outros, e começávamos a nos compreender mutuamente. Possibilitavam, ainda, que percebêssemos os interesses, os conhecimentos dos garotos e principalmente, facilitavam a vinculação entre educador e educando. Joguei muita bola na Praça Panamericana!

As crianças estavam super animadas. Disseram que chegaram cedo para nos encontrar, hoje.

Roberto⁴ e Joaquim brincaram pouco, com medo de apanhar do pai, que passou por nós e olhou, apenas. Não quiseram que fôssemos falar com ele, pois depois apanhariam.

Os jogos de vôlei e alerta foram propostos por eles.

Combinamos as regras gerais juntos:

. se a bola fosse para a rua, nenhum deles iria atrás;

. durante as brincadeiras, um não pode bater no outro. Se acontecer algum problema a gente resolve junto o que fazer;

. no jogo de alerta, ao invés de sair do jogo quando algo sai errado, a gente “paga um castigo”, como cantar ou imitar um animal.

Estou com as pernas moles de tanto jogar bola. Haja energia e preparo físico! (Diário de Bordo, 31/5/90, quinta-feira, tarde)

Vínculo para nós era sinônimo de relação de confiança, absolutamente necessária para questionar seu modo de vida e levá-los a fazer o mesmo.

Futebol. Conversei bastante com Laurindo. Está muito dividido. Ao mesmo tempo em que tenta sustentar aquele discurso que todos querem ouvir, escapam planos “perigosos”, de matar, roubar, sair com uns caras etc. Não ficou com os garotos do outro grupo. Ficou um tempo sozinho, pensando na vida... Volta na próxima quinta para

⁴ Todos os nomes de crianças, adolescentes e seus familiares são fictícios.

tirar documentos. (Diário de Bordo, 21/2/91, quinta-feira, tarde)

Procurávamos não tomar nenhuma atitude sem sua permissão, mas não deixávamos de discutir suas recusas. Aos poucos, íamos exercitando a possibilidade de refletir e dialogar. Para isso era fundamental o trabalho de discussão de regras. Nesse momento, a força física perdia espaço e a valorização de cada um e de todos tomava seu lugar. A princípio temiam nossas propostas, desconfiavam de nossas intenções. Com o tempo e com atitudes autênticas isso foi mudando.

Sidnei recebeu nosso recado e apareceu. Falamos do dentista e ele deu algumas desculpas para não ir. Insisti. Ele concordou. Também quer que visitemos sua casa (embalo?). Lauro contou-nos que os meninos da favela roubam os meninos da vila. Sidnei advertiu Lauro de que somos da polícia, juizado de menores, FEBEM. Conversamos um pouco sobre nossa função e o menino confessou que estava com medo de ir ao dentista e depois ser enviado à FEBEM. (Diário de Bordo, 28/6/89, quarta-feira, manhã)

Falar-nos de sua desconfiança era um grande passo; já estavam podendo confiar. De nossa parte, a confiança também ia se construindo à medida em que nos conhecíamos; no entanto, nunca deixávamos de apostar em um movimento do garoto que apontasse para o fortalecimento do vínculo.

O objetivo geral da instituição era o exercício da cidadania. Acho que não colocávamos de maneira tão clara, mas, pensando depois, vejo que nosso trabalho era sustentado pelo tripé: regras de convivência, cuidado consigo mesmo e resgate da própria história. A partir daí - valorização da auto-estima - começávamos a pensar e propor encaminhamentos para saúde, trabalho, escola, documentação e tudo o que parecesse importante. Seguindo esse caminho, pretendíamos facilitar a autonomia dessas crianças e adolescentes, podendo reconhecer seus desejos, avaliar se são

construtivos para sua vida, argumentar em seu favor. É preciso estar sempre atento, pois os resultados podem passar despercebidos.

Quando chegamos, tivemos a impressão de que não haveria atividade, pois todos diziam que ainda não tinham feito dinheiro e as mães não os deixariam brincar. Não insistimos. Aí, Alice foi pedir para sua mãe. Ela deixou e aí os outros se animaram. Legal é que eles mesmos batalharam para fazer atividade. É a primeira vez que eu presenciei este movimento, neste grupo. (Diário de Bordo, 18/9/90, terça-feira, tarde)

A visita familiar era um momento especial do atendimento, pois nos era permitido adentrar o mundo dos garotos e garotas, conhecer seus pais, irmãos, agregados, modo de vida, local de moradia e sobretudo, o lugar ocupado por eles na dinâmica familiar. Uma vez tendo permitido a visita, gostavam muito que fôssemos às suas casas. Frequentemente éramos recebidos com café e guloseimas. Às vezes, no entanto, evitavam nossa presença e depois de muita conversa descobríamos alguma dificuldade familiar, vergonha da pobreza, falta de consentimento dos pais ou, ainda, uma situação mais grave, como abuso sexual.

(...)Suzana conta que seu pai quer transar com ela. Já agarrou-a. Ela chamou a polícia. Agora vive dizendo que quer a ela e não a mãe. Suzana não quer que denunciemos o pai porque ele vai virar “mãezinha”⁵ na cadeia e se não for preso mata-a. Quer sair de casa para resolver a situação. A mãe quer pegar no flagra para tomar uma atitude. O pai já transou com todas as filhas maiores que Suzana (11 anos) e já chupou a filha de 4 anos. (Diário de Bordo, 18/8/89, sexta-feira, tarde)

⁵ Diziam os meninos, e parece que é real, que os homens presos por estupro são estuprados na cadeia.

Nesse caso em especial, não chegamos a fazer a denúncia e nem a abrigar as garotas, pois antes que tomássemos qualquer atitude seu pai adoeceu e morreu.

Sexualidade é um dos temas mais frequentes e tabu. Mesmo as situações mais corriqueiras são tratadas com reticências, meias palavras, vergonha.

(...) pintou um papo interessante com Danusa, Laura e Paulo Roberto. Segundo eles, numa das fotos recortadas o casal estava “fazendo sabão”. Tentei pesquisar o que é isso e/ou de onde vem a expressão e me contaram o seguinte: fazer sabão é o mesmo que fazer nenê; para isso é preciso deitar numa cama, o homem sobe em cima da mulher e balança; a cama também tem que balançar.

Foi legal o papo. Deu para falar algumas coisas de carinho e se é só para fazer nenê. Perguntei se gostariam de ver/ler alguns livros sobre isso e todos se interessaram. Ana Leticia ficou surpresa quando disse que ela também poderia ver os livros e participar da conversa, como se isso fosse proibido para meninas. (Diário de Bordo, 17/8/90, sexta-feira, tarde)

Para chegarmos a esse grau de confiança era necessário muito contato, muito trabalho, muita conversa e sobretudo respeito. Paciência, sem resignação, também é muito importante. Temos que respeitar o ritmo do outro e estimulá-lo ao mesmo tempo.

Mas todo esse processo não era fácil. Eles tinham uma atividade organizada na rua durante o dia e tínhamos que competir com o trabalho, com o esmolar e com os adultos que, por vezes, os acompanhavam. Por mais que nossos jogos pudessem ser interessantes, competíamos com a necessidade de sobrevivência.

Tem sido impossível dar continuidade ao nosso programa de saúde, devido à nova dinâmica do grupo. Eles voltaram a vender limão (com raras exceções) e vendem para adultos. Aí fica difícil fazer uma atividade mais elaborada dada a vinculação com o trabalho, nesse momento, intermediada

por um adulto, que cobra produtividade. Temos que repensar nossa dinâmica, chegar mais cedo ao ponto etc. Sidnei contou que foi tirar R.G. com Emílio e Marcos. Este perdeu as fotos e não pôde tirar, os outros tiraram. Achei o máximo o Sidnei e o Emílio irem sozinhos. (Diário de Bordo, 06/2/90, terça-feira, manhã)

Para fazer os encaminhamentos, esbarrávamos em valores diferentes, em relações de afeto, em experiências anteriores negativas, em dúvida sobre se vale a pena mudar o rumo do caminho. A vida dos jovens que estão na rua é pautada pelo imediatismo, pelo resultado na hora. Projetar, planejar, a médio e longo prazo, e esperar é experiência rara. Pelo menos um dos grupos que atendíamos conseguia fazer planos para o futuro, mas era um futuro imediato; o mês que vem. Isso dificultava, principalmente, a sensibilização para entrar no mercado formal de trabalho, encaminhamento oferecido a jovens maiores de 14 anos e que já trabalhavam na rua, dependendo dele parte da sobrevivência da família.

O farol está ruim por isso Reginaldo procurou outro. Pergunto se não gostaria de um trabalho formal. Diz que não, porque como marreteiro ganha mais e tem dinheiro todo dia. Reginaldo estudou até a segunda série. Não pensa em voltar a estudar porque na escola do seu bairro “só se aprende a fumar maconha e a aplicar cocaína na veia”. (Diário de Bordo, 17/7/89, segunda-feira, manhã)

Invariavelmente as experiências na escola formal eram descritas como negativas. Contavam histórias de discriminação, dificuldade de aprendizagem, falta de tempo para ir à escola, chegando até a questionar a importância dela, já que não havia emprego para ninguém. Mais uma vez voltávamos para a valorização da auto-estima, para o prazer de saber ler em um mundo letrado, para a possibilidade de saber escrever o que quisessem sem ter que pedir para os outros; escrever, por exemplo, as letras dos rap's que compunham. Uma vez sensibilizados, ainda tínhamos trabalho

com as famílias e a escola. A primeira não acreditava em sua capacidade para aprender e a segunda, parece que também não e evitava matriculá-los prevendo o abandono.

Despertar seu interesse em aprender a ler, escrever, fazer contas mais elaboradas e no papel (porque de cabeça faziam muito bem) era outro desafio.

A maior dificuldade é trabalhar com um grupo tão heterogêneo como o de hoje: tinha criança que sabia ler e escrever, outras que só sabiam escrever seu nome e aquelas que não tinham idéia nenhuma de leitura. Ficou difícil direcionar. Os pequenos fizeram trabalho livre, os outros fizeram seus nomes e depois colagem livre e todos queriam nossa atenção para uma atividade diferente. (Diário de Bordo, 17/8/90, sexta-feira, tarde)

É parte indispensável do trabalho do educador de rua o contato com a comunidade, principalmente nos arredores da Casa Aberta e no bairro de origem das crianças e adolescentes. Essa é a parte mais difícil e lenta do campo de ação desse profissional. Os preconceitos transformam-se em atitudes violentas todo o tempo: preconceitos que conhecemos, e que vão sendo relativizados durante o contato com os meninos e meninas; preconceito que muda ou deixa de existir quando podemos entrar em contato com o outro e nos propomos a viver a diferença como tal, e não como valoração. É difícil ocupar esse lugar, o de mediador das situações de confronto.

Estávamos jantando no bar quando entraram o Joaquim, Lelê e Margarida. O dono do bar os expulsou (xô, xô) e um freguês batia as mãos, colocando-os para fora. Sai para falar com as crianças e os outros educadores ficaram “discutindo” no bar. (Diário de Bordo, 08/6/90, sexta-feira, noite)

Mas nem sempre é assim. Quando lhes era permitido falar, quando se sentiam ouvidos e considerados, um dos assuntos éramos nós, os educadores de rua, e pelo que ouvíamos falavam coisas boas, tinham-nos como referência positiva, o que nos dava novo ânimo para continuar.

Fomos à farmácia com Renildo, que arrancou um dente e estava com um pouco de febre. O pessoal da farmácia foi gentilíssimo. Segundo a gerente/enfermeira, as crianças só obedecem aos educadores. Ela já sabia tudo sobre nosso trabalho. No final, não me deixou pagar pelo AAS que Renildo deveria tomar. As crianças fizeram nossa fama.
(Diário de Bordo, 05/04/91, sexta-feira, noite)

Sendo agradáveis ou não, procurávamos inserir cada um desses momentos no processo educativo a que nos propúnhamos a construir com eles. Muitos desses contatos áspers aconteciam com a polícia. Para mim eram os mais difíceis.

Foi barra. As crianças espalharam o lixo do banco na ilha da avenida e a polícia foi chamada: por desinteligência. Um soldado chamou-as de arma em punho. Ameaçou Roberto de lhe “dar uns croques pior que da outra vez”. Chegou a pegar na orelha do menino. Nosso contato com os PM(s) foi muito tenso a princípio, porque questionamos sua atitude violenta, nos identificamos e anotamos número, chapa do carro e nome dos PM(s). Um dos policiais ficou super nervoso e o outro tremia feito vara verde. Deu para “conversar” um pouco sobre a ação da polícia, nosso trabalho, a bagunça que a molecada faz por ali. Enfim, a gente acabou superando o momento de puro confronto. O duro foi que as crianças, percebendo que as defendíamos, passaram a desafiar os PM(s). Ficou difícil conversar com os “home” e as crianças ao mesmo tempo. A gente acabou

se dividindo: um chamava a molecada de lado e o outro continuava no fogo cruzado. Super educadores. Depois que “recolheram” o lixo queriam jogar dominó. Aí combinamos de conversar antes. Deu para levantar umas coisas:

1) a gente discorda desse tipo de ação da polícia: violenta. Mas também discordamos do que eles fizeram. E eles tinham mais é que limpar;

2) sentiram-se escravos e explorados por terem de recolher todo o lixo, mas uma outra pessoa tinha feito isso e eles desconsideraram;

3) a gente entende que ser amigo não é só concordar com tudo o que o outro faz, mas dar uns toques também.

*Joaquim ficou chateado com Marcelo porque lhe falou algumas verdades. Depois passou. Acho que o processo de adoção (entre os dois) está cada vez mais claro. **(Diário de Bordo, 29/10/90, segunda-feira, noite)***

Essas situações exigiam-nos o máximo do equilíbrio e a presença de um colega era essencial, tanto para nos dividirmos nas intervenções, quanto para apoiarmos um ao outro.

Revolta, abandono, solidão, impotência, onipotência, desespero, euforia, felicidade são alguns dos sentimentos que vivenciei nesse trabalho. E é isso que as crianças e adolescentes em situação de rua parecem viver também. Essa intensidade parece-me característica dessa experiência. O inesperado está constantemente presente, mas parece que nunca nos acostumamos com ele. A morte é literalmente cotidiana e sempre nos pega de sobressalto.

Visita familiar.

Escola: há vagas para as crianças. Conversamos com os pais. Todos eles evadiram na segunda série. A mãe estava completamente desligada. Era quase impossível o contato. Mas se lembrou de que deveria ter ido à escola na segunda-feira. Não foi porque sua cunhada foi assassinada pelo

marido a facadas, golpes de foice e não sei mais o quê. Fomos conversar com o filho, garoto Agnaldo Wilson foi assassinado na terça-feira passada (29/1/91), roubando um ônibus. Fomos pegos de surpresa e acabamos no velório do garoto. Os meninos Du, Gilberto, Heleno e Beto estavam super abatidos. O pai de Wilson é que estava segurando a barra. Nós, educadores, ficamos passados. Fizemos as coisas levados pela situação. (Diário de Bordo, 31/1/91, quinta-feira, tarde)

(Sobre)viver a maior parte da vida no espaço da rua, no espaço público, é uma missão quase impossível, no entanto, não raro, é a opção viável. Sentir-se dono do que é de todos e que ao mesmo tempo é-lhe negado: é esta a situação do jovem que faz da rua sua casa, na passagem, no buraco, embaixo da ponte, no meio de tudo e de nada. O abandono é total. Sua presença incomoda. Suas atitudes agressivas são vivenciadas como produto de um poder imenso, que logo se confunde com a impossibilidade de realmente reagir frente à pobreza, desamparo e violência. A liberdade e a ausência de regras na rua são ilusórias; logo se percebe a rigidez no funcionamento desse espaço e a necessidade de respeitá-lo para continuar vivo. Quem pertence a um grupo deve respeitar as normas ali colocadas, sob pena de ser banido ou até mesmo eliminado, assassinado.

Jeimes e José Bento apareceram na Casa. Armados. Precisava ser no nosso plantão, né? Estavam à procura do Neno. Parece que ele pisou na bola com o grupo. Deixaram o seguinte recado: Neno não deve aparecer na cidade. J. só quer dar umas coronhadas nele, mas os outros querem matar mesmo. “Se ele tem amor à vida, que não apareça na cidade”. Tentamos contra-argumentar, inutilmente. Bento tem 12 anos, é um catatau, saiu da FEBA⁶ ontem. Parece que foi “cagüetado” pelo Neno. Impressionante ver aquele pirralho armado na minha frente! Jeimes tem dívida

⁶ FEBEM (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor).

antiga, de quando estavam juntos na FEBA. Fala como se o Neno fosse o grande dedo duro. Além disso, nesse tempo que ficou na rua foi parasita⁷.

Imagina se esses meninos tivessem aparecido aqui no dia da festa? E se o Neno estivesse aqui hoje? Tremi nas bases.

Por fim, conversamos sobre as regras da Casa Aberta (não pode entrar armado) e eles acabaram indo embora. Na santa paz. Dizem que respeitam muito a gente e não arranjarão encrenca aqui. Hoje, né?

Mostraram os “berros”⁸ para a gente. Carregadésimos!!!

(Diário de Bordo, 24/12/90, segunda-feira, tarde)

Isso não quer dizer que os momentos de alegria não existam; por vezes a rua transforma-se num grande *play-ground*, numa caixa de surpresas, na escola (da vida), no tênis sonhado, no sorvete de morango, no encontro com os amigos. A rua é tudo isso! Mas não é onde deveriam morar as crianças e jovens. Não deve substituir a casa, a escola, o parquinho.

É nesse mesmo lugar e junto a essas garotas e garotos que atuei como educadora, e é curioso constatar que sentia o mesmo que eles. E senti sua falta também, quando escolhi pedir transferência para outro Programa, o Rede Criança, que trabalhava com prevenção à violência doméstica contra crianças e adolescentes. Foram três anos de vínculo com a Casa Aberta e tudo o que a representava: os meninos e meninas, os colegas, a comunidade. Foi difícil decidir, mas avaliava que já não conseguia estar tão atenta às nuances do trabalho. Estava cansada demais e tinha aprendido muita coisa que poderia ser usada em outros locais, como de fato aconteceu. No meu caso, muito do cansaço se devia a características próprias dessa área, da violência diária, do apoio institucional deficiente, da falta de formação continuada. Só não posso me queixar dos educandos e dos colegas. O grupo era fundamental como referência de apoio para enfrentar surpresas horríveis, às vezes previsíveis, mas com as quais nunca contamos. O momento da perda de um garoto que acompanhávamos fazia bastante tempo foi dos mais marcantes.

⁷ Não participava ativamente dos roubos, mas partilhava o produto com o grupo.

⁸ Revólveres.

Osmar saiu do hospital no sábado. A cirurgia foi simples. Agora, está tomando Keflex.

Osmar ficou surpreso com a proposta do PIT (Programa de Iniciação ao Trabalho), apesar de ter nos pedido emprego no última visita. Acho que está em conflito. Tem um movimento em direção ao trabalho, mas tem medo, ao mesmo tempo. Pode ser medo do fracasso, pois ficou clara a pressão cerrada, relembrando sempre as oportunidades desperdiçadas por ele. É considerado a ovelha negra, a escória da família. O irmão mais velho se considera o máximo do bom moço responsável, no que é apoiado pela família. A expectativa sobre Lauro segue o mesmo caminho. Já Laurindo aproxima-se de Osmar. (Diário de Bordo, 20/2/90, terça-feira, tarde)

Atendíamos esse adolescente havia aproximadamente 9 meses. Ele vendia mercadorias diversas nos semáforos. Demorou para contar-nos de suas atividades ilícitas e agora começava a se dar conta do perigo que corria. A internação no hospital fora em virtude de um tiro que levava. Começamos a conversar com ele sobre isso, mas era difícil; o pacto do silêncio é quase que impenetrável. É possível que ainda estivesse fascinado com o *status* de ser chefe de alguma coisa. Intensificamos as visitas familiares, pois ele rareava sua vinda para São Paulo para vender e demo-nos conta de que a situação era muito mais séria: ele possivelmente estava chefiando uma “boca de fumo”. Parecia querer aceitar a proposta de emprego: preencheu a ficha que levamos, mas demorava a surgir uma vaga. Estava decidindo entre aceitar o emprego que oferecêramos ou ir morar no interior, quando todos nós e sua família fomos surpreendidos pelo pior. Ele foi barbaramente torturado e assassinado, provavelmente por dívida de tráfico.

Senti-me profundamente triste, impotente, incompetente. Como é que não pudemos evitar essa tragédia? O fato é que não pudemos. Poucos meses depois sua mãe nos procurou pedindo ajuda para evitar que o mesmo acontecesse com outro

filho. Dessa vez conseguimos. Inicialmente, ele foi para uma Casa Abrigo⁹ e depois passou a morar em uma instituição em outro estado. A última notícia que tivemos é que tinha completado 18 anos e estava morando com uma irmã no interior de São Paulo.

Essa proximidade faz-nos acreditar ainda mais na importância e necessidade desse trabalho: questionar o uso da rua como espaço privado, facilitar o retorno à família, (re)inserir-los no espaço público enquanto tal, sensibilizá-los para seus deveres e direitos, como os de se cuidarem e se divertirem.

Esse era um dos momentos prazerosos: o passeio. Bom por ser diversão e bom por coroar um percurso já trilhado ou em andamento: o respeito às regras, a higiene pessoal, o cumprimento de compromissos.

Passeio ao Museu do Bixiga, que através de fotos, vestuário, utensílios domésticos e brinquedos conta a história do bairro.

A criançada curtiu demais. O monitor do museu, Armando, explicava o porquê do museu, sua organização e a utilidade de cada coisa. O pessoal ficou bastante interessado.

Aconteceu um “pequeno incidente”: Jôse e Catarina armaram uma tremenda briga de soco, pontapé, arranhão, puxão de cabelo, tudo... Mas deu para trabalhar legal. O passeio continuou numa boa; o pessoal do museu foi muito legal.

Visitamos a Igreja Nossa Senhora Achiropita. A criançada ficou muito impressionada com as pinturas e esculturas de santos. Quiseram ver tudo, rezar, benzer todo mundo com água benta. Ficaram fascinadas com a figura do Cristo na cruz e no esquife. Não queriam ir embora.

Passamos pela Casa de Esfihas. Todos sentaram-se nas mesas, comeram esfihas e beberam refrigerante. Foi muito interessante perceber que o papo era o mesmo em todas as

⁹ Casas destinadas ao abrigo de crianças e adolescentes em situação de risco, que necessitam permanecer em local seguro, principalmente quando sofreram violência doméstica ou quando estão

mesas: como comer direitinho, como o barulho das outras mesas incomodava... Enfim, foi a vivência quase que de uma utopia (ser bem tratado, ser servido, desfrutar de alguns “privilégios” tão distantes).

Na padaria fomos ver como se faz pão, o forno de pedra, a habilidade dos padeiros etc.

Almoçamos no restaurante do Museu do Bixiga. Repetiu-se a situação da Casa das Esfihas. Cada movimento era vivido com a máxima intensidade, assim como ironia e estereotipia: como limpar a boca, mastigar o alimento, beber o refrigerante (no copo, com canudinho, como se fosse um “drink”). Foi a maior curtição! O pessoal é craque em etiqueta !!

Logo após o almoço, o Sr. Armandinho reuniu todos para dizer que essas são as crianças mais educadas com as quais já trabalhou. Foram risos, aplausos, abraços e beijos. Demais !!!

Em seguida, visitamos o Masp¹⁰. (Diário de Bordo, 17/5/90, quinta-feira, manhã/tarde)

Enfim: passeios, conversas, brincadeiras, encaminhamentos para saúde, educação, trabalho, visitas familiares, choque de valores, repensar de posturas, vínculos, alegrias, aborrecimentos, diferenças. O trabalho de educador de rua, como o vivenciei, é tudo isso e muito mais; sou incapaz de traduzi-lo aqui da maneira como vivi. O uso de alguns de meus relatos da época são um recurso para tentar expressar o mais plenamente possível o que foi aquela vivência. Espero tê-lo conseguido. Espero, também, ter conseguido retratar a dinâmica do cotidiano de trabalho do educador de rua, personagem principal desta dissertação. A partir desse cenário, *script* e personagens convido-os a pensar (refletir afetivamente) no significado dessa experiência.

sendo perseguidos.

¹⁰ Museu de Arte de São Paulo.

Por tratar-se de um trabalho novo, sem muitas regras e parâmetros fixos, fomos construindo nosso modo de ver, fazer, ouvir, perceber: fomos iluminando, aos poucos, e trocando, sempre, nossas percepções. Essa foi uma experiência riquíssima. Não sabíamos aonde chegar, exatamente, e nem como avaliar os resultados de maneira convencional. As vivências de cada um dos educadores e educandos eram da maior importância para prosseguirmos ou recuarmos no caminho.

Novos questionamentos se impõem. ***Afinal, como avaliar um trabalho como esse?*** Lembro das visitas, de membros da comunidade, na Casa Aberta e em um momento ou outro da conversa, invariavelmente, queriam saber dos resultados. É claro, eles tinham razão. Nós pedíamos apoio, tolerância, paciência. E eles queriam saber aonde é que chegaríamos, quais os resultados esperados. Era perceptível a decepção quando não informávamos que havíamos retirado dúzias de meninos das ruas e procurávamos descrever o processo por que passavam os meninos até conseguirem deixar as ruas. O olhar sobre nós lançado era de descrença e nossa sensação era de estar sendo tão excluídos quanto as crianças e adolescentes com que trabalhávamos. A eles não era possível mudar e não éramos nós que poderíamos mudar isso, parecia nos dizer a comunidade. Punha-se em questão a legitimidade social dessa profissão. Não podemos deixar de reconhecer, no entanto, que de fato não sabíamos demonstrar nossos resultados, apesar de existirem. ***Como vêem essa questão, os educadores, hoje? Estão atentos a ela? Conseguem explicitar parâmetros de avaliação, que não aqueles da educação formal ou da expectativa impaciente?***

Muitas questões permanecem, ainda hoje, o que não ofusca o brilho de ter tido o privilégio de viver tudo isso, conviver com essas pessoas, descobrir a mim mesma, acompanhá-los em algumas descobertas, aprender muito sobre a vida com eles, conquistar grandes amigos.

Mas, e os outros educadores? Como viveram suas experiências? Ouvi-los e dialogar com seus depoimentos seria possível? E que caminhos eles apontariam para as questões aqui levantadas?

Nessa trilha, antes de chegar aos depoimentos, traço um breve histórico dos modos de cuidar da infância, compreendendo o lugar da criança na sociedade e na família e as mudanças de mentalidade que se vão apresentando no decorrer do tempo. Através desse panorama, pretendo localizar o trabalho do educador de rua,

em função da maneira como escolhemos cuidar das crianças na atualidade. Em seguida, introduzo a fenomenologia, como referencial teórico que dá suporte a esta dissertação, do ponto de vista metodológico, não deixando, porém, de apresentar seu modo de apreensão do mundo. Nesse momento, também exponho as técnicas usadas na coleta dos depoimentos, assim como meu posicionamento como pesquisadora. Então, trago os depoimentos dos educadores, seguidos pela interpretação dos mesmos, por mim tecida, discutindo questões, destacando idéias, e finalizo com as considerações finais, ou melhor, com o desfecho da trama aqui proposta.

Continuemos, pois, a percorrer esse caminho.

II- OS MODOS DE CUIDAR DA INFÂNCIA ABANDONADA: DA NEGLIGÊNCIA À “PRIORIDADE ABSOLUTA”

O abandono de crianças é um fenômeno constante e histórico, podendo ser registrado em várias épocas e países diversos. Sua ocorrência em maior ou menor escala relaciona-se à mentalidade da população, que apóia, consente, permite, ignora, critica, tenta evitar ou proíbe. Todas essas formas de cuidar da infância revelam o retrato de uma cultura, seu tempo, suas relações sociais, valores e perspectivas. Falamos, pois, de ética. Neste capítulo, proponho-me a percorrer, rapidamente, os modos de cuidar da infância, notadamente a abandonada, começando na Europa, de onde importamos alguns modelos, com destaque para o Brasil.

Mas antes de entrarmos na história, uma vez que ressaltamos o aspecto cultural como constituinte dos modos de cuidar, caberia uma ligeira digressão acerca das éticas através dos tempos. Para tanto baseamo-nos nas idéias de Figueiredo (1996).

Ética pode ser entendida como adjetivo ou substantivo. No primeiro caso, ela qualifica as relações, considerando sua legitimidade diante dos princípios, valores, normas e ideais de uma época. A conduta ética, portanto, coloca o homem frente a si mesmo e ao outro, comprometendo sua imagem e estima. Já como substantivo, ética remete-nos aos padrões e códigos de conduta. Essa moral, no entanto, expõe os modos de ser de cada pessoa através da obediência ou desobediência das normas vigentes. Culturalmente sabe-se o que é permitido ou não, mas cada um adere a essas regras de conduta de maneira peculiar. A ética, portanto, como substantivo ou adjetivo, ensina e orienta os grupos e os indivíduos, tornando-os sujeitos morais, historicamente determinados. Não existe, pois, uma ética comum a todas as épocas, povos, culturas. Ela pode até mesmo ser diferente dentro de uma mesma comunidade, considerando os diversos posicionamentos dos indivíduos.

Etimologicamente, *ethos* refere-se aos costumes e hábitos como morada. Diz-nos Figueiredo (1996) que:

... considerar éthos como casa, instalação, é ver nele – nos valores, nas posturas, nos costumes e hábitos – algo de equivalente à moradia de onde podemos contemplar a uma certa distância as coisas ‘lá fora’[grifos do autor](como a casa organiza o espaço e gera uma série de diferenciações internas e externas, os costumes organizam nosso espaço e nosso tempo)(p.45).

Esse *ethos*/morada também regula nossas relações, dá-nos parâmetros, promove encontros, permite combinados, compromissos, dá-nos os limites comuns necessários para confiar, viver a reciprocidade e trocar afetos. Essas relações, essas éticas, como já afirmamos, mudam com os tempos. Vejamos, sucintamente, algumas possibilidades:

- ética coesiva ⇨ as normas dos pequenos grupos e da comunidade coincidem, não deixando espaço para as manifestações individuais, entendidas de maneira exclusiva;
- ética da excelência ⇨ é a ética dos dominantes. Dentro dela, o indivíduo destaca-se em atividades propostas pela coletividade, e caso não possa cumpri-las é tomado pelo sentimento de vergonha e menos-valia, sendo relegado ao esquecimento;
- ética da eficácia ⇨ a ética coletiva é escolhida e avaliada pelo seu efeito na vida, ou seja, se produz sucesso, progresso, felicidade. É adotada, pelas sociedades individualistas, onde a conduta, freqüentemente, está ancorada na técnica;
- ética liberal ⇨ enfatiza os direitos naturais (liberdade, propriedade), mas não oferece uma morada segura nem aos dominantes e, menos ainda, aos dominados. A liberdade garante o domínio sobre os grupos e a participação na vida pública competitiva;
- ética disciplinar ⇨ ressalta o controle, a obediência e a unidade do público sobre o privado;

- ética romântica ⇨ fortalece posições nostálgicas e revolucionárias de integração e enraizamento na natureza e na história;
- ética do sobrevivente ⇨ abriga o investimento no 'si mesmo', excluindo o que a ele não pertence. A morada não é mais fixa, mas acompanha o sujeito em suas andanças, como um casulo.

Notamos, assim, que, de acordo com o momento vivido e as organizações coletivas e individuais valorizadas, podemos encontrar posicionamentos éticos diferentes: ora valorizando individualidades, ora a coletividade, ou ainda os resultados, a técnica ou as proposições coletivas a serem desenvolvidas pelos seus membros. Mais do que isso, podemos observar a convivência de várias dessas possibilidades na mesma época e comunidade. No entanto, importante é perceber que várias delas podem conviver ao mesmo tempo. A divisão aqui descrita é puramente didática, pois, como pretendemos apresentar no decorrer do capítulo, as mudanças de mentalidade não são lineares e nem substituem totalmente umas às outras.

Considerando essa peculiaridade das mudanças de mentalidade, pensemos em como aparecem, historicamente, os modos de cuidar da infância e, principalmente, da criança abandonada.

A prática do abandono de crianças foi introduzida no Brasil pelos brancos. Negros e índios seguiram o exemplo de portugueses e espanhóis, nossos colonizadores (Marcílio, 1998).

Nosso tema restringe-se à compreensão dos profissionais que atuam junto às crianças abandonadas, sendo este texto apenas introdutório para o tema principal. Talvez, num outro momento, fosse cabível e de inestimável valor recuperar a história da criança, especificamente nas culturas negra e indígena.

Recorrendo ao dicionário descobrimos que abandonar tem vários significados:

... 1) deixar, largar(...); 2) deixar só, desamparar(...); 3) renunciar a, desistir de(...); 4) não se interessar por, não cuidar de, descuidar, descurar(...); 5) desprezar, menosprezar, desdenhar(...); 6) dar-se ao desprezo(...); 7)

entregar-se, dar-se(...); 8) deixar-se vencer pela fadiga, pela preguiça, pelo vício etc...” (Ferreira, s.d., p. 4).

Abandonar, portanto, relaciona-se à ação de uma pessoa em relação a outra ou em relação a si mesma. Essa ação sempre nos remete a um relaxamento, desprendimento, negação ou exclusão.

Etimologicamente, “*abandonar* [remete-nos] a *renunciar completamente*, no sentido de *abandonar uma empreitada, sem esperanças, sem volta, desertar como perdido ou desesperado, sem restrição*”. Traz, ainda, o sentido de “*colocar à disposição, de abandonar à própria sorte*”¹¹ (Webster, 1979, p.2;145).

Quando colocamos algo ou alguém à disposição, sem restrições, pressupomos que dele se possa fazer o uso que se quiser, pois estará disponível, descartado para quem o dispôs. Abandonar, portanto, é tirar de sua responsabilidade e abrir mão de seu comprometimento. É entregar ao outro, ou a ninguém, um cuidado que, inicialmente, lhe pertencia. É quase impossível deixarmos de compreender o abandono como uma indisposição ou incapacidade, por parte daquele que abandona, para oferecer a esse outro uma morada protetora e segura, e deixando-lhe então uma experiência de exclusão.

A ética, compreendida como morada, protege-nos e expõe-nos ao mesmo tempo. Ainda segundo Figueiredo (1996): “... *o que não pertence a esta morada é uma abertura para o nada; é, mais que um excluído, a exclusão ela própria*”. (p. 51). Com a preocupação de pertencer, fechamo-nos ao diferente, ao estrangeiro. E é dessa maneira que acolhemos, ou não, as crianças abandonadas ao longo da história.

Fala-nos Marcílio (1998) da antiguidade desse fenômeno:

No Código babilônico de Hamurábi, no II milênio a.C., aparece a primeira regulamentação escrita sobre o abandono de crianças ...

Na tradição judaica, dois exemplos fortes e centrais de abandono de bebês são de todos conhecidos e aparecem nas escrituras do Antigo Testamento. O primeiro é o de Ismael, filho de Abraão e de sua escrava Agar. Sara, quando se

¹¹ Tradução não literal de Henriette Morato e Maria Cristina Rocha.

casou com Abraão, exigiu que ele expulsasse Agar e seu filho para o deserto. Sem água e sem ter o que comer no deserto, Agar abandona Ismael sob um arbusto, para não vê-lo morrer ...

O segundo exemplo é o caso de Moisés, abandonado num cestinho de vime à beira do Nilo, e recolhido pela filha do faraó. (p 21).

Abandonar crianças não é raro nem novo. Cada época, cultura, lugar imprime-lhe um sentido: importância, indiferença, banalidade. A mentalidade social, os valores ditam a ação e reação ao fenômeno. Os motivos são muitos, mas sempre os mesmos. Pobreza, doença da criança ou de seus pais, malformação, dúvidas quanto à fidelidade do parceiro e herança são os mais comuns. Pelos motivos, vemos que não eram apenas os pobres que abandonavam seus filhos; no Império Romano entre 20% e 40% das crianças, ricas e pobres, eram abandonadas pelos pais. O primeiro imperador romano cristão, Constantino, criou leis que puniam os pais cujos filhos abandonados haviam morrido. Tais leis, no entanto, não *“proibiram, negaram ou condenaram o direito dos pais de abandonarem seus filhos, nem mesmo o de vendê-los, em caso de miséria.”* (Marcílio, 1998, p.27)

P. Ariès (1981) fala-nos da organização da família antiga, pautada na preservação dos bens, proteção da honra e da vida. A união entre homens e mulheres servia a esses propósitos e não tinha a afetividade como condição, portanto a relação entre os pais e destes com seus filhos não se apoiava, necessariamente, no amor entre eles. As trocas afetivas eram vividas com a comunidade, num agrupamento mais amplo, onde a família não tinha lugar de destaque.

Nem mesmo a Igreja condenava os pais que abandonavam seus filhos, principalmente quando eram pobres. Preocupava-se, sim, em valorizar a caridade e incentivar a população a criar os enjeitados, sem medo de perder os recursos investidos nos anos de criação, com total liberdade para usá-los como escravos ou mendigos, se assim o desejassem.

Caridade era um meio ou até mesmo condição de aproximação de Deus e da salvação. Mesmo assim, poucos eram adotados e quase sempre eram vistos como servos. O abandono foi visto pela Igreja como prevenção ao aborto e ao infanticídio,

portanto, um mal necessário. A imagem perfeita, ainda que ilusória, da família guardava lugar de destaque nos valores da época e a infância era uma fase menor da vida.

Algumas crianças eram acolhidas nos mosteiros onde, criadas por monges, além da alimentação e educação conquistavam a salvação. Eram deixadas por abandono ou ofertadas a Deus, pelos pais, através da vida religiosa. Seu destino era a pobreza, a obediência e a castidade, e pouco diferiam da condição daqueles criados como escravos, pois perdiam sua liberdade. Isso não quer dizer que não pudessem chegar a posições importantes no monastério, além de terem acesso à educação.

Na nação portuguesa da Idade Média, era comum “meninos perdidos” serem recolhidos das ruas para o abrigo de Hospitais de Expostos.

O século XIII (Idade Média) era marcado por desmedido crescimento populacional, cerca de 300%, que dentre as várias mudanças contribuiu ainda mais para o empobrecimento da população. Aumentou, também, o número de crianças ilegítimas e abandonadas. A caridade, então, renovava-se enquanto virtude, ainda que carregada de desprezo pelo pobre, e a este cabia se contentar com sua condição, pois esta é um desígnio de Deus. Ao rico, a pobreza servia como meio para a salvação e ao pobre, como santificação. A questão não era puramente religiosa. Era evidente a presença de uma relação de poder, onde o rico caridoso colocava-se e era reconhecido como superior, cabendo ao pobre manter-se em sua submissão.

Esse era o senso ético da época: coesivo e dominante. Ou seja, os ideais coletivos de uma comunidade dominante tinham supremacia indiscutível sobre as posturas individuais. Não segui-los, portanto, era ser excluído, ser jogado no caos, na falta de referências.

Com o surgimento das cidades, a caridade pontual, individual, tornou-se insuficiente. Ainda em evidência, a caridade passou a fazer parte da moral social, contribuindo para a organização de uma assistência social sustentada por leigos. Nesse momento, a Igreja dividia com os municípios a responsabilidade pela assistência médica e social aos desvalidos. A caridade era cada vez mais valorizada e acolher os abandonados era ato de agrado a Deus, mas começou a ser questionada como demonstração de espiritualidade. Surgiram as primeiras obras de caridade, laicas, fundadas, em sua maioria, por mulheres: rainhas, nobres, etc. Essa nova

possibilidade contava com a doação de recursos deixados, em testamento para esse fim.

Alguns hospitais passaram a aceitar os enjeitados e logo viu-se a necessidade de se criarem instituições especializadas, não só para crianças, mas também para velhos, pobres, andarilhos etc.

Os monastérios que se dispunham a criar as crianças preocupavam-se, sobretudo, com sua profissionalização. A criança pobre deveria ser capacitada para o mundo do trabalho. Revelava-se mais uma demonstração do esforço para manutenção das relações de desigualdade entre ricos e pobres: os filhos das famílias abastadas deveriam ser preparados para mandar, administrar os negócios, viver de renda, enquanto os filhos dos pobres deveriam, desde cedo, preparar-se para obedecer e servir aos seus senhores, como escravos ou servos.

A iconografia da época representa as crianças como adultos em miniatura. Apenas o tamanho reduzido faz-nos pensar que tais representações são crianças, pois as outras características (musculatura, expressão) são de adultos. Segundo Ariès (1981), esse é um indício de que não havia lugar específico para a infância nesse período (até o século XIII). Os cuidados com sua manutenção não eram, portanto, prioritários. O interesse voltava-se para o adulto, proprietário e produtivo. A criança só interessava como extensão desse adulto, quando já não corria mais risco iminente de morte. Outro costume curioso e revelador era o hábito de vestir as crianças como adultos, assim que deixavam os cueiros, como se não houvesse diferença alguma entre eles.

Em Roma, no ano de 1203, o Hospital de Santo Espírito Santo in Saxia foi designado para acolher expostos, após o papa tomar conhecimento de grande quantidade de bebês encontrados mortos por afogamento no rio Tibre. Surgiu o que seria a primeira Roda de Expostos.

Fora do hospital, em seu longo muro lateral, foi instalada uma 'Roda', com um pequeno colchão, para receber os bebês, mesmo em pleno dia, estando rigorosamente vedada a busca de informações sobre quem os havia trazido. (Marcílio, 1998, p.51).

A Roda permitia que os pais não se identificassem no ato do abandono, livrando-se do julgamento e da culpa, e possibilitava que a criança tivesse alguma chance de sobreviver longe dos terrenos, matagais e lixos onde costumava ser depositada. O objeto em si assemelha-se a instrumentos usados em conventos e mosteiros para evitar o contato de religiosos com o lado de fora. Descreve Marcílio (1998):

*O nome **Roda** [grifo da autora] – dado por extensão à casa dos expostos – provém do dispositivo de madeira onde se depositava o bebê. De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criancinha que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido. (p.57).*

A mortalidade infantil era alta – no século XIV, apenas 34% chegavam até os cinco anos e, no século XV, 13% sobreviviam até os seis anos - e a preocupação com o batismo ou com a ausência dele exigia uma normatização. Consideradas inocentes, pois não deveriam responder pelos atos dos pais, decidiu-se que todas as crianças tinham direito à salvação e, portanto, deveriam ser batizadas. Ainda como meio de não castigar a criança que morria pagã, foi criada a idéia de limbo, diferente do céu, do inferno e do purgatório. Aparentemente simplório, esse foi um grande avanço dentro da mentalidade da época. Afinal representava um questionamento da visão de criança que nasce do pecado e portanto é pecadora, pensamento que manteve rastros até o século XVII, como influência de São Tomás de Aquino¹². Esse avanço, no entanto, não deixou de contribuir para a tolerância e até mesmo justificativa do abandono:

¹² Elisabeth Badinter. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**, parte I, cap. 2.

Evitar o infanticídio ou o aborto eram algumas das justificativas encontradas para aceitar a rejeição dos filhos. Afinal, a criança abandonada teria a oportunidade de não morrer sem o batismo e, ainda, de livrar-se do enfadonho limbo por toda a eternidade. Os pais estariam, assim, devolvendo a Deus – por intermédio do abandono – o filho que não queriam. Afinal, Ele era o grande responsável por sua existência. Além disso, ao abandonar seus filhos, esses pais poderiam estar contribuindo para estimular e desenvolver as atitudes cristãs de caridade entre aqueles que os encontrassem e os recolhessem para criá-los.(Marcílio, 1998, p.47).

O mais importante parecia ser o cumprimento de hábitos religiosos, da caridade, da salvação da alma. A criança real ainda não era digna de preocupação, ainda não era considerada uma pessoa com peculiaridades. Segundo Ariès (1981, p.56), no século XIV “... a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança;” e no caso daquela que havia já morrido

... não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era, e durante muito tempo permaneceu, muito forte. (p. 56).

Numa sociedade cada vez mais moralista, a Roda de Expostos cumpria a função de preservar a imagem de família perfeita, escondendo o pecado, os filhos ilegítimos. No entanto, seria precipitado afirmar que somente os filhos ilegítimos eram abandonados. Como afirmamos inicialmente, eram vários os motivadores da exposição de crianças.

No século XVI, em Portugal, houve uma expansão das Santas Casas de Misericórdia, que passaram a receber os enjeitados em substituição aos hospitais, constituindo uma rede de atendimento a essa população.

A pobreza, valorizada pela Igreja como um meio de salvação para seu portador e também para quem oferecesse auxílio, passou a ser considerada indigna na Europa Clássica do século XVIII. Pobre era sinônimo de marginal, criminoso, principalmente porque a pobreza estava diretamente relacionada à mendicância e devia ser reprimida. Esse era o modo de cuidar que impera nesse momento. A pobreza era fruto do pecado e a mendicância, uma afronta ao mundo do trabalho, portanto deviam ser ocultadas. Os hospitais deixaram de ser exclusivamente de beneficência e assumiram, também, um caráter policialesco. É interessante notar que na Europa, entre os séculos XIV e XVII, a disciplina era característica marcante na vida escolástica, na educação de estudantes, não importando sua idade. A humilhação e os castigos corporais eram praxe numa sociedade absolutista, autoritária e moralista. Apenas os adultos fidalgos escapavam a esses corretivos. Mais uma vez fica clara a diferença sócio-econômica entendida como desqualificação e o adulto pobre identificado com a criança que não sabe, não pode, não opina, obedece e agradece. Conta-nos Ariès (1981) que

... Toda a infância, a infância de todas as condições sociais, era submetida ao regime degradante dos plebeus. O sentimento da particularidade da infância, de sua diferença com relação ao mundo dos adultos, começou pelo sentimento mais elementar de sua fraqueza, que a rebaixava ao nível das camadas sociais mais inferiores”.(p.181).

Mas esse pensamento não era unânime. São Vicente de Paula manifestou, já no século XVII, sua preocupação com as crianças, com os poucos cuidados destinados às abandonadas e propôs uma outra maneira de cuidar apoiada em suporte material, sanitário e administrativo e ancorado na educação moral e religiosa. Os artistas, também, passaram a registrar o momento fugaz da infância em seus quadros, tendo as crianças como personagem principal e não mais na sombra de adultos. Tornou-se um hábito, na Europa, as famílias encomendarem retratos de seus filhos. Segundo Ariès (1981), nas famílias nobres e burguesas, os trajés marcavam a diferença entre adultos e crianças, ao contrário do que acontecia até então: era mais uma demonstração da percepção da criança como um ser peculiar. Essa

diferenciação de trajes começou com os meninos no final do século XVI e só incluiu as meninas no século XVIII.

Além da classe social, as questões de gênero também influenciaram na percepção da infância. Outro dado interessante que nos diz da indiferenciação entre adultos e crianças era o hábito, ainda no século XVII, de contarem às crianças as mesmas histórias narradas nas reuniões dos adultos.

O Estado ocupava cada vez mais espaço na tarefa de cuidar das crianças enjeitadas estimulando e normatizando o sistema de proteção. Impossibilitados de dar conta de todos os expostos, os hospitais contavam com a contratação de amas-de-leite: mulheres que haviam parido recentemente e que ganhavam para amamentar os enjeitados, em suas casas, até os sete anos de idade, quando entendia-se que os pequenos, principalmente os meninos, já poderiam passar à condição de aprendizes. De modo geral, as crianças também poderiam ser recebidas em casas de famílias, que as usavam como mão de obra barata, como “criadas”. As meninas constituíam uma preocupação à parte e, com o objetivo principal de evitar que se tornassem prostitutas, *“foram criadas (em Portugal, século XVIII) instituições para moças desamparadas. Elas deviam ficar longe da rua – o símbolo da perdição”* (Marcílio, 1998, p.96).

Com a constituição da família como grupo fechado, privado, a rua assumiu a conotação do perigo, da vadiagem ao contrário do que acontecia na Idade Média, onde se caracterizava como espaço de convivência, de lazer e de trabalho, segundo retratos da época registrados em obras analisadas por Ariès (1981).

Essa rua medieval, assim como a rua árabe de hoje, não se opunha à intimidade da vida privada; era um prolongamento dessa vida privada, o cenário familiar do trabalho e das relações sociais. Os artistas, em suas tentativas relativamente tardias de representação da vida privada, começariam por mostrá-la na rua, antes de segui-la até dentro de casa. Talvez essa vida privada se passasse tanto ou mais na rua do que em casa. (p.198).

Já no século XVII, começaram a aparecer pinturas de crianças rasgando bolsas no mercado, como os atuais batedores de carteira. Não podemos afirmar que tal situação não acontecesse antes, mas percebe-se que a função e compreensão do espaço público, da rua, havia mudado.

Nesse contexto, foram criadas as casas para receber meninas a partir dos doze anos, evitando, assim, que tomassem as ruas como local de moradia ou mesmo perambulação. Mas até essa idade, elas continuavam sendo amamentadas e cuidadas por amas-de-leite.

Em geral, as amas eram provenientes de categorias mais baixas, mais carentes e mais ignorantes da sociedade. Não possuíam princípios de higiene nem orientações sobre alimentação infantil ou cuidados com o bebê. A maioria era composta de camponesas casadas e que viviam, muitas vezes, longe da sede da Roda de Expostos. (Marcílio, 1998, p.66).

Essa passou a ser uma profissão vantajosa. Muitas crianças morriam durante a viagem até a casa das amas e, daquelas que sobreviviam, poucas atingiam a idade de retorno aos hospitais. Segundo Marcílio (1998), documentos portugueses revelam que havia sim uma normatização do trabalho das amas, como normas de higiene estabelecidas e a obrigatoriedade da apresentação trimestral das crianças aos hospitais ou Santas Casas, como prova de que estavam vivas e bem, mas as fraudes eram constantes e as regras, burladas, a ponto de continuarem recebendo por crianças que já estavam mortas. Não era, necessariamente, a falta de laços de parentesco que provocava essa situação; no final do século XIX e início do XX, tem-se notícias de que 29% das crianças com aproximadamente sete anos que saíam da Casa da Roda requisitadas por suas mães, tinham sido amamentadas por elas como amas-de-leite mercenárias.

A mortalidade infantil continuava assombrosa: cerca de 58% morriam antes de chegar a um ano de idade no século XVIII. Afirma Marcílio (1998) que “... deixar um bebê em uma dessas instituições – criadas para proteger a criança – equivalia a uma sentença de morte”. (p 68). Sob o cuidado das amas, a mortalidade

era ainda maior, e mesmo aquelas mais afetivas viam a morte das crianças com indiferença: bastava substituí-las por outra entregue pelos hospitais. Em Portugal, por exemplo,

(...) A intensa circulação a que eram submetidos desde o momento em que os pais decidiam abandoná-los, as precárias condições de transporte da Casa da Roda até a casa das amas, a falta de higiene e de cuidados básicos; a alimentação insuficiente; e, não raro, os maus-tratos em casa das amas ou na própria instituição – tudo, enfim, levava a uma mortalidade nunca inferior à metade dos que eram expostos, nos primeiros três anos de vida. (Marcílio, 1998, p.103).

Reagindo a essa situação, os médicos, principalmente, começaram, em fins do século XVIII e no século XIX, a produzir trabalhos sobre as melhores formas de cuidado com as crianças: aleitamento, doenças infantis, higiene etc. Esse constituiu o primeiro movimento de combate à mortalidade infantil e em favor da infância abandonada. A ciência passou a se preocupar com o social e a qualificar a filantropia. Salvar a alma não deixou de ser importante, a diferença é que então havia uma tentativa de preservação do corpo também.

O abandono continuava volumoso e, em função da superlotação e da falta de recursos das Casas de Expostos, criou-se uma lei, em Portugal, determinando que as crianças estariam sob os cuidados da amas até, no máximo, cinco anos e meio, e aos sete anos seriam definitivamente desligadas dos hospitais.

Os resultados dessa lei de 1775 foram catastróficos. Muitas meninas com sete anos foram encontradas em casas de prostituição ou vagando pelas ruas de Lisboa, sem abrigo e sem proteção. O rei teve de voltar atrás e ordenou, então, que pelo menos as meninas pudessem ser reconduzidas ao hospital. (Marcílio, 1998, p.104).

Retratando as mudanças políticas, sociais e morais da época, o Estado assumiu cada vez mais a função de controlar as obras beneficentes, tomando o espaço da caridade. O tratamento dispensado aos abandonados também mudou. Surgiram as primeiras teorias defensoras da profissionalização precoce: a educação pelo trabalho; as crianças abandonadas passaram a ser vistas como futuros bons soldados, o que também justificava a preocupação com a mortalidade, ao mesmo tempo que lhes emprestava dignidade como defensores da Pátria. Alimentá-los, fazê-los crescer, significava ter soldados para substituir os filhos das famílias abastadas nas milícias. Agora fazia sentido preservar suas vidas: eles tinham como pagar por isso. Seu sucesso implicou ainda o fortalecimento das idéias científicas da época, principalmente as higienistas.

Houve, ainda, uma mudança gradativa na família, que passou a cultivar relações mais próximas entre seus membros, a começar pelo próprio espaço da casa que deixava de ser uma extensão da comunidade para se transformar num conjunto de cômodos independentes entre si e com funções específicas e definidas, como quarto de dormir, sala de visitas, etc. A casa, portanto, era uma demonstração da construção da intimidade na família e da separação dos outros, vizinhos e amigos, por exemplo.

Surgiu o sentimento de família, uma novidade representada, principalmente, pela relação entre mãe e criança, registrada na iconografia da época (fim do século XVII e início do XVIII) com a presença de crianças, adolescentes e mulheres. Os sentimentos de família e de infância estavam intrinsecamente relacionados. O foco propulsor da família foi deslocado gradativamente dos bens materiais e patrimônio para as relações familiares e dessa maneira, a prole passou a ocupar um lugar privilegiado. A relação entre pais e filhos assumiu tal importância que a semelhança física entre eles passou a ser observada por todos e ser motivo de orgulho. Essa foi a representação máxima dos laços familiares.

Essa transformação deve ter funcionado como uma faca de dois gumes: se por um lado as relações familiares estavam mais afetivas, por outro a família assumia um caráter privado e ideal, de perfeição, que seria maculado, por exemplo, pelos filhos ilegítimos.

Percebemos um processo de mudança de mentalidade, onde as crianças passam a despertar sentimentos de preservação da vida, os abandonados são

descobertos como mão de obra barata e defensores da nação, a família ganha importância na manutenção da moral e dos bons costumes, além de se constituir um espaço privado de convivência, diferenciando-se da comunidade. Fala-nos Ariès (1981) da preocupação com as brincadeiras, nessa época.

A indiferença moral da maioria e a intolerância de uma elite educadora coexistiram durante muito tempo. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, porém, estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação aos jogos, fundamentalmente diferente da atitude antiga. Esse compromisso nos interessa aqui porque é também um testemunho de um novo sentimento de infância: uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhe os jogos então reconhecidos como bons. (p.104)

Interessante é que esses jogos infantis eram os mesmos usados pelos adultos pobres. Havia uma correspondência entre a pouca idade e a pobreza, pois os pobres eram considerados rústicos e comparáveis às crianças nesse aspecto.

Nessa época, fortalece-se a preocupação com os direitos humanos, o que também justifica a intervenção do Estado na saúde e assistência social.

Desse movimento emergiu uma teoria de ação social relativa aos problemas da saúde e do bem-estar dos pobres não apenas por sentimento de caridade, mas com a intenção de controlar essas pessoas de modo racional e inteligente. (...) Exerce-se a beneficência para exercer um ato de poder e assim gozar da gratidão do outro. (Marcílio, 1998, p.75).

Em Portugal, a Constituição de 1822 passa a considerar a criança exposta cidadã portuguesa, portanto, digna de direitos, tirando-a, pelo menos na lei, do lugar de ser inferior.

Dessa maneira, podemos notar que, cada vez mais, o espaço público tende a interferir na vida familiar, iniciando um processo crescente de controle da convivência no âmbito do privado. De qualquer forma, essa tentativa de controle da situação, assumindo parte da responsabilidade sobre as crianças, esse cuidado, não foi suficiente para diminuir consideravelmente a mortalidade, dando margem às críticas ao sistema de Rodas, já totalmente difundido pela Europa.

Outras propostas foram surgindo para impedir o abandono, como, por exemplo: subsidiar as famílias mais pobres para que pudessem ficar com seus filhos ou, em Portugal, identificar as mulheres solteiras grávidas, obrigando-as a criar seus bebês. A política higienista também se desenvolveu e se disseminou, chegando às famílias de populares e aos hospitais de expostos, ensinando-lhes métodos de cuidado, físico e educacional, das crianças.

No século XIX, desenvolveu-se a amamentação artificial, com leite de vaca e mamadeira, tornando cada vez menos necessária a contratação de amas de leite para crianças abandonadas e dispensando as mães burguesas da tarefa de nutriz. O leite esterilizado era mais um passo no combate à mortalidade infantil. No onda da prática higienista e científica, com a dispensa das amas de leite e a progressiva extinção da Roda de Expostos, os hospitais foram perdendo seu caráter de depósito de enjeitados e se especializando no tratamento de doentes, não somente os pobres, mas os da elite também.

Essas mudanças, no entanto, não significaram que crianças deixaram de ser abandonadas. Para essas foram criados os abrigos, orfanatos, asilos etc. Em Portugal, a extinção das Rodas contribuiu para uma queda significativa na exposição de crianças. Há que se contar, também, que aquelas que conseguiam sobreviver aos primeiros anos de vida eram frequentemente enviadas ao Brasil em finais do século XIX e início do XX, no movimento de emigração portuguesa.

A preocupação com a preservação de suas vidas permaneceu e o desenvolvimento da Puericultura e Pediatria, na segunda metade do século XIX, auxiliaram significativamente, com suas pesquisas, no cumprimento desse objetivo. Na época, a questão não é mais moral, de troca de favores, de agradecimento, mas de caráter econômico e demográfico: era preciso povoar o império, defendê-lo e produzir para sua manutenção.

Toda essa preocupação, cuidado e controle representou, efetivamente, uma intervenção científica e pública na família, que perdeu com isso muito de sua privacidade e autonomia. A intervenção passou a ser diferente; não se tratava mais de ter a rua como extensão da casa ou como espaço de convivência, trabalho e lazer, aberto à comunidade, vizinhos e amigos.

A ética da eficácia ganhou terreno e a técnica assumiu, finalmente, sua supremacia, responsabilizando-se pelo controle das relações, como condição necessária à boa saúde.

O que temos, então, é a família fechada em sua casa, sob o controle da ciência, tendo sua intimidade organizada, vigiada e julgada pelo Estado e os profissionais que se dedicam às questões da infância: médicos e educadores.

Sintetizando, nas palavras de Ariès (1981):

Entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. (...) A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente. Essa família do século XVII, no entretanto, não era a família moderna: distinguia-se desta pela enorme massa de sociabilidade que conservava. (...) A família moderna, ao contrário, separa-se do mundo e opõe à sociedade o grupo solitário dos pais e filhos . (p.270-271)

Essa mudança, no entanto, não ocorreu igualmente em todas as classes sociais. Teve início entre os ricos, burgueses e abastados e por muito tempo esteve restrita a eles. Ainda no século XIX as diferenças eram evidentes.

A Europa do século XX estava diferente, mas não aboliu a filantropia, hoje mais profissional. Progressivamente o foco saiu exclusivamente da criança pobre e abandonada para recair sobre a criança enquanto ser. Daí surgiram a Declaração dos

Direitos da Criança, em 1959, e a Convenção da ONU pelos Direitos da Criança, em 1989. Só após a Segunda Guerra Mundial percebeu-se que a filantropia não era suficiente para a assistência e proteção da infância, e nasceu o Estado do Bem-Estar Social.

1- Brasil

O Brasil viveu o abandono e a assistência de crianças nos moldes trazidos de Portugal que, por sua vez, compartilha sua experiência com outros países da Europa, como França e Itália, principalmente.

Desde o período colonial, o abandono foi uma constante, mas a preocupação maior recaía sobre a catequese dos índios e posteriormente sobre os órfãos legítimos enviados de Portugal. Os jesuítas tornaram-se a referência de educação no país, mas jamais admitiram uma criança abandonada em seus colégios. No Brasil colônia, a sociedade civil responsabilizou-se pelo cuidado das crianças abandonadas, com apoio pontual e fragmentado do Estado e da Igreja.

Essa ação, individual ou coletiva, seguia os mesmos fundamentos da fase caritativa européia: era assistencialista, benemérita, tendo como contrapartida a salvação de suas almas e *status* social. Ao Estado caberia cuidar das questões econômicas e à população, a atenção aos problemas sociais. Seguindo esse caminho, por meio de convênios, confere-se o recolhimento de crianças enjeitadas às Santas Casas de Misericórdia.

Na fase Imperial, as Santas Casas perderam sua autonomia, estando sujeitas ao controle do Estado.

A originalidade do cuidado de crianças abandonadas, no Brasil, está no fato de várias famílias criarem, efetivamente, os bebês encontrados nas portas de suas casas, tendo-as como filhos de criação. Ocorria, ainda, de se dirigirem às Rodas com a intenção de pegar uma criança para criar. Esse fenômeno, raro na Europa, é encontrado na história do Brasil desde o século XVI. Esse sistema particular de proteção ao enjeitado foi não apenas aceito, mas valorizado. Tratava-se de demonstração de caridade e compaixão, mas também “... o ‘*criador*’ ou *ama-de-leite* teriam mão-de-obra suplementar, e gratuita, mais eficiente do que a do

escravo, porque livre e ligada a laços de fidelidade, de afeição e de reconhecimento.” (Marcílio, 1998, p.137). Como vemos, a originalidade está apenas no alto índice de acolhimento em casas de populares; o sentido do ato, no entanto, não diferia do caráter caritativo vivido na Europa.

Numa sociedade escravagista e violenta, era de se esperar que essas crianças pudessem sofrer maus tratos nas famílias ou nas instituições; no entanto, sabe-se que a sobrevivência daquelas acolhidas em domicílios era maior do que a das outras. Frequentemente eram tratados como filhos, ainda que raramente herdeiros, outras vezes, como serviçais.

A responsabilidade oficial pela criação das crianças sem família era da municipalidade, mas esta nem sempre cumpria com suas obrigações, e quando o fazia atendia a um número muito reduzido de abandonados. Algumas vezes a população tinha que recorrer ao rei para que a lei fosse cumprida.

‘Por ordens repetidas de S. Majestade e expressa disposição da lei, deve este Senado lançar finta ao povo para criação dos expostos, que, por não haver com que alimentem e se pague a quem os crie, sucede lançarem-nos ao desamparo pelas ruas e lugares imundos e serem alguns tragados pelos cães, como se tem visto e examinado...’” (Damázio, citado por Marcílio, 1998, p.140).¹³

Como vemos, parece que desde tempos longínquos a rua era o lugar do abandono exposto, à vista de todos, e a criação de impostos, o caminho mais fácil para a atenção aos problemas sociais.

No Brasil, também criadeiras eram contratadas para a criação das crianças. Mas não eram só elas que recebiam por esse préstimo: as famílias que decidiam criar crianças encontradas em suas portas recebiam auxílio do governo e para algumas isso virou um negócio.

¹³ Damázio, A. J. . **Tombamento dos bens imoveis da Santa Casa de Misericórdia da Bahia em 1862, organizado sendo provedor o Irmão Manoel Jose de Figueiredo Leite.** Bahia: Typographia de Camillo, 1865.

Em 1828, no Primeiro Reinado, houve uma modificação na lei, tornando-a ambígua em relação às obrigações dos municípios na criação e educação das crianças enjeitadas, aumentando ainda mais a omissão oficial. Sendo assim,

Em sua maioria, essas crianças dependeram da caridade de famílias que as criaram gratuitamente, ou morreram precocemente, ou, ainda, circulando de uma casa para outra, acabaram por aumentar o número de pequenos que perambulavam pelas ruas, em busca de proteção, de auxílio, de sobrevivência. Para muitas delas, as probabilidades de sobrevivência limitaram-se à mendicidade, à prostituição ou ao crime. (Marcílio, 1998, p. 44).

No século XVIII, surgiram os primeiros sistemas de proteção à infância, no Rio de Janeiro, Salvador e Recife: as Rodas de Expostos, que funcionavam nos mesmos moldes daquelas existentes em Portugal. Recebiam bebês, que eram criados por amas-de-leite mercenárias até os sete anos, quando retornavam à instituição, que então se incumbia de procurar uma família interessada em recebê-los. A caridade era o estímulo maior dessas instituições, em sua maioria Santas Casas de Misericórdia. Aqui também a Roda cumpria a função de evitar o aborto, o infanticídio e manter a imagem de família ideal.

'A Roda não só salva a vida temporal e espiritual dos condenados à morte pela miséria, pelo erro inocente ou pelo crime, mas evita o escândalo dos amores pecaminosos; com ela aberta, o vício esconde-se, é certo, mas assim se mantém a dignidade dos costumes...'. (Mello, citado por Marcílio, 1998, p.197)¹⁴.

Sendo assim, o uso das Rodas era incentivado e quase a totalidade das crianças expostas – 80% na São Paulo de 1849 a 1889, e quase 100% em Salvador-

¹⁴ Mello, J. A .T.. **História dos hospícios**. Rio de Janeiro: Typ. Universal, 1859. Tese, Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, p.24.

eram deixadas aí. Outro dado importante é que, entre o fim do século XVII e fim do século XIX, estima-se que 40% das crianças livres nascidas, no Brasil, eram de filhos ilegítimos ou expostos. E, até o fim do século XIX, somente 30% das crianças deixadas nas Rodas chegavam à idade adulta. Para as autoridades, como acontecia na Europa, o importante é que elas fossem batizadas e tivessem suas almas salvas.

Até meados do século XIX, a Roda funcionava nos hospitais e as crianças ficavam misturadas aos doentes, o que concorria para o aumento da mortalidade, até serem entregues às criadeiras e também depois de retornarem de suas casas. Em 1844, foi criada em Salvador a Casa da Roda, exclusivamente para a permanência dessas crianças. Antes, em 1925, outras duas instituições (uma para cada sexo) foram criadas para auxiliar a educação das crianças expostas e dos filhos de militares pobres. Já naquela época, procurava-se esconder essa situação, como um cancro social. O governador da capitania de São Paulo recomendava que esses seminários deveriam funcionar em lugar distante do povoado. Em sua pesquisa Marcílio (1998) localizou

... quinze Rodas dos Enjeitados no Brasil (...). Certamente foram insuficientes para socorrer a infância abandonada – até mesmo a das cidades onde estavam instaladas. Todas funcionaram precariamente, com pouca verba e na maioria dos casos em prédios improvisados, acanhados, insalubres, sem móveis, berços, água encanada, esgoto, luz, ventilação. (p.161).

A precariedade era evidente e as instituições passavam cada vez mais a depender de financiamentos oficiais. Durante o século XIX foi ocorrendo, gradativamente, a passagem da assistência caritativa para a filantrópica: as organizações religiosas ou leigas passaram a ser controladas pelo governo, que lhes repassava algum provento financeiro.

Aos poucos, no final do século XIX, as amas-de-leite, responsabilizadas pelos altos índices de mortalidade, foram deixando de ser contratadas e a admissão de expostos passou a ser aberta, de maneira que os pais eram conhecidos. A Roda foi perdendo seu sentido e o número de expostos diminuiu.

Mesmo antes da criação das Rodas havia uma preocupação com as meninas abandonadas, que permaneceu, décadas depois, pois quando retornavam das casas das amas precisavam ter um destino. Assim é, que, já no século XVIII, meninas rejeitadas acabaram sendo aceitas no Recolhimento, instituições destinadas à proteção da honra de mulheres solteiras, principalmente pobres, até que se casassem. As Casas de Recolhimento tornaram-se, com o tempo, a partir do início do século XIX, um caminho natural para as meninas que retornavam à Roda, voltando das casas das amas, como medida preventiva à perambulação nas ruas, à prostituição e à mendicância, que tanto incomodavam a população.

Ainda que não houvesse uma política oficial, a Misericórdia tomava para si a responsabilidade pela meninas até completarem vinte e um anos, tentando colocá-las numa família ou auxiliando-as com um dote para que conseguissem se casar. O dinheiro provinha de testamentos que especificavam a doação para as órfãs e expostas.

No que diz respeito à educação, não havia nenhuma proposta para as garotas acolhidas no Recolhimento ou pela Roda. As casas funcionavam somente como abrigo até meados do século XIX. A partir do momento em que se adotou a profissionalização, não conseguindo se casar ou ser aceitas numa família, muitas delas ficavam na própria Casa desempenhando uma função como porteiras, “alfabetizadoras” ou babás das menores.

Com a chegada de irmãs de caridade francesas, em 1857, uma nova variável passou a fazer parte do cuidado das meninas: a disciplina. A proposta disciplinadora tinha como base a preparação para o casamento e o cuidado da casa (delas ou de outrem), sem esquecer a moral e os bons costumes cristãos. Nas décadas seguintes, passaram a cursar o primeiro e o segundo graus e o Curso Normal. Esse último trouxe mudanças significativas na vida das expostas, pois era suporte para uma nova experiência de trabalho. Marcílio (1998), analisa,

Considerava-se que não era conveniente dar às meninas desvalidas uma educação cultivada, uma ‘cultura de espírito superior à sua posição social’, pois ela poderia despertar aspirações ‘que não poderiam ser facilmente realizadas’. Era preciso inculcar nas meninas ‘hábitos de trabalho’ e

uma ‘verdadeira educação moral’. Por aí já se podia perceber a tendência que dominou o ensino brasileiro até pouco tempo atrás: a existência de uma educação dualista – ilustrada, para os filhos da elite; e de caráter técnico-profissionalizante, para as categorias populares. (p.175)

Com a abolição da escravatura, as Casas de Recolhimento tornaram-se importante estabelecimento de oferta de empregadas preparadas e mal remuneradas.

Se a preocupação em criar instituições de proteção às meninas era grande, o mesmo não ocorria com os garotos, pois estes não tinham sua honra ameaçada. Era comum que os negros e mulatos se tornassem escravos de suas amas, ou de senhores que obrigavam suas escravas a abandonar os filhos e a pegá-los de volta, passado o período crítico de mortalidade. Economizavam na criação do menino e o exploravam depois. Constata Marcílio (1998, p.17) que “... poucas eram as saídas que se apresentavam em suas vidas, além da rua, do desamparo ou da morte”. Em fins do século XVIII cria-se, em Salvador, uma instituição de amparo a meninos já saídos das rodas (por volta de oito anos), uma espécie de colégio interno, com a missão de

‘cuidar da sustentação e do ensino dos meninos órfãos e desvalidos, a fim de que, convenientemente educados e com profissões honestas, venham depois a ser úteis a si e à nação, que muito lucra com seus bons costumes e trabalho’.
(Coleção das Leis do Império in Marcílio, 1998, p. 180)¹⁵

O objetivo continua o mesmo, utilitário: prepará-los, os meninos e meninas, apenas o suficiente para responderem às necessidades e expectativas das pessoas de bem, de família, de dinheiro e poder. É como se não tivessem, eles próprios, vontades, desejos e projetos: meros objetos a serviço de seus benfeitores.

Esses colégios multiplicaram-se, apenas, no século XIX, não mais como expressão de caridade, mas de filantropia; oficializam-se as parcerias, usando uma palavra atual, entre os governos e Santas Casas, ordens religiosas ou interessados em geral no cuidado das crianças abandonadas. A responsabilidade, no entanto, é

¹⁵ Coleção das Leis do Império. 1831. Actos do Poder Executivo, p.61.

explicitamente da municipalidade. Marca essa mudança, a expressividade da influência científica em substituição à caridade intuitiva. O objetivo deixa de ser a esmola e toma lugar a reintegração social.

Antes, porém, na segunda metade do século XVIII, os meninos passaram a ser recebidos, como aprendizes, nas Companhias de Aprendizes Marinheiros e nas Companhias de Aprendizes do Arsenal da Guerra. Para esta última, eram enviados meninos maiores de sete anos, que nada recebiam até completarem quatorze anos, quando terminava a fase de aprendizagem. Os maus-tratos, desde alimentação inadequada e insuficiente até espancamentos, eram constantes – sob a justificativa de disciplina e da correção de caráter. Na Marinha, eram recebidos aqueles com idade entre quatorze e vinte anos. O propósito era ensinar-lhes uma profissão para servir à nação, no entanto o ócio era a atividade mais freqüente nesses lugares.

Outra alternativa adotada, principalmente pelas Santas Casas, era a colocação dos garotos em lares de artesãos, para que aprendessem uma profissão e pudessem trabalhar, mediante pagamento de salário. Aqueles que ficassem sob a responsabilidade da instituição até atingir a maioridade, poderiam, nessa ocasião, solicitar sua emancipação.

O final do século XIX e início do XX foram marcados por profundas mudanças no cenário brasileiro: a abolição da escravidão, o crescimento demográfico, a urbanização e a industrialização contribuíram sobremaneira para o crescimento da pobreza. As crianças, em sua maioria, foram, agora, abandonadas por mulheres solteiras, muitas vezes, migrantes. As grandes cidades recebiam cada vez mais crianças desamparadas, sendo impossível não vê-las e incomodar-se com elas. Surgiu a ‘questão do menor’; sem solução própria, optou-se por importar modelos de outros países.

Com o apoio do higienismo, que ganhou força após as epidemias de febre amarela e cólera (meados do século XIX), e das classes privilegiadas, preocupadas com a possível falta de mão-de-obra devido ao fim do tráfico de escravos proposto pela Lei Eusébio de Queirós, foram criados Asilos de Educandos, com objetivo claro de tirá-los da ociosidade, oferecendo-lhes educação elementar, formação moral e profissionalização. Em 1871, com a Lei do Ventre Livre, ressurgiu a preocupação com os expostos e também com os ingênuos (filhos livres de mães escravas), pois, mais uma vez, temia-se a falta de empregados domésticos.

Médicos e juristas tornaram-se figuras de destaque na questão da infância abandonada, propondo cuidados com o corpo, com o caráter e com a instrução.

O higienismo já havia atingido as famílias da elite agrária, impondo-lhes hábitos de higiene, da boa convivência e de relacionamento entre parentes, aliando-se a Portugal em sua iniciativa de controle da elite brasileira, que surgia com as cidades, a extração do ouro e o comércio, e demonstrava não reconhecer os interesses do reino como seus e opondo-se ao pagamento de impostos. Revisitando os papéis de cada membro da família, a medicina pretendia deslocar o papel de poder do homem/patriarca/proprietário para o Estado, a quem se deveria devotar obediência. Segundo Costa, J. F. (1999, 4ª edição, p.48), *“a ordem médica vai produzir uma norma familiar capaz de formar cidadãos individualizados, domesticados e colocados à disposição da cidade, do Estado, da pátria”*.

Nesse momento, como determinantes dessa época, podemos citar as teorias de Lombroso, segundo as quais a disciplina impedia ou prevenia as tendências criminosas, inatas, que ganham amplo apoio da sociedade brasileira, preocupada em controlar tudo que pudesse ameaçar seu patrimônio. Auguste Comte também foi bem aceito em sua proposta de separar os problemáticos em instituições totais e corretivas.

Tais idéias pretendiam disciplinar os cuidados físicos dos filhos da elite e prevenir as conseqüências ameaçadoras da pobreza. Essa mentalidade discriminava o pobre, colocando nele a responsabilidade pelos males sociais, sendo imprescindível um tratamento diferenciado. Lembra-nos Marcílio (1998):

*Até mesmo a designação da infância mudou nessa fase de intervenção da Medicina e das Ciências Jurídicas. De um lado, o termo ‘criança’ foi empregado para o filho das famílias bem postas. ‘Menor’ tornou-se o discriminativo da infância desfavorecida, delinqüente, carente, abandonada. ‘(...) O termo **menor** [grifo da autora] aponta para a despersonalização e remete à esfera do jurídico e, portanto, do público’. A infância abandonada, que vivia entre a vadiagem e a gatunice, tornou-se, para os juristas, caso de polícia”. (p.195).*

As crianças criadas nas Rodas eram reconhecidas e discriminadas. Era comum dar o sobrenome de um benemérito da Roda a todas as crianças nela acolhidas. Assim é que em Salvador, do século XVIII ao século XIX, todos os expostos ali criados assinavam Matos, o que se tornou uma marca do abandono, seu sinônimo. Afirmam Ariès (1981) que

Na Idade Média, o primeiro nome fora considerado uma designação muito imprecisa, e foi necessário completá-lo por um sobrenome de família, muitas vezes um nome de lugar. (...) O nome pertence ao mundo da fantasia, enquanto o sobrenome pertence ao mundo da tradição. (p.30).

A história, a tradição, carregada explicitamente pelos expostos era sua condição de abandonados, rejeitados, guardiães de um futuro pouco promissor, às vezes, delinqüente.

Cuidar era sinônimo de controle social e educação era o meio de conseguir ordem, moral, respeito às normas e à família. Começaram a surgir instituições totais, segregadoras, destinadas a crianças e adolescentes órfãos e pobres, após a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República. Suas famílias, quando existentes, eram consideradas incapazes de criá-los bem, daí a necessidade de locais apropriados cuja educação poderia mantê-los longe das ruas e das más influências, dando-lhes condições de retornar ao convívio social quando completassem a maioridade e constituir família com amor e disciplina, preparados para o trabalho. Era recomendável que tais instituições se localizassem-se no campo, longe das ruas e da comunidade e que se propusessem a receber os abandonados, pobres e delinqüentes. A partir desse momento, foi-se tornando cada vez mais clara a divisão entre pobres e ricos. É fato que a criança tornou-se alvo de atenção, traduzida em estudos, pesquisas, avaliações etc. No entanto, as políticas de atendimento pós-república preocupavam-se em preparar as crianças ricas com vistas a liderar a sociedade, e as pobres, “menores”, como são chamados, eram alvo de controle e profissionalização.

A influência positivista alertou o Estado para sua responsabilidade política (protetora e paternal) em relação a essas crianças. Os médicos “descobriram” a importância da educação das mulheres como forma de prevenção aos desvios de conduta moral da família e, conseqüentemente do abandono e do crime das gerações vindouras. Afinal é no recesso do lar que se prepara um cidadão para a vida pública. A medicina invadiu as casas, ensinando às mulheres como cuidar de seus filhos e estabelecendo, dessa forma, o controle sobre as famílias.

A criança progressivamente foi tomando lugar de destaque. Esse era o objetivo do higienismo, pois até então o pai tinha o lugar de poder inquestionável dentro da família, concorrendo com o Estado. Segundo Costa, J. F. (1999), o lugar da criança estava apoiado em três valores principais: a propriedade, o saber tradicional e a ética religiosa. Traduzindo, a propriedade era sinônimo de subsistência. Todos os membros da família deviam considerar tal situação e valorizar o poder do pai, cabendo aos filhos submeterem-se a ele até que fossem adultos e pudessem herdar seus bens e poder. A tradição dizia respeito ao saber construído com a experiência de vida e a história oral numa sociedade em que as inovações tecnológicas eram praticamente inexistentes. Os mais velhos, então, eram mais importantes que os mais novos, pois detinham esse conhecimento. Para a religião, a criança representava o mal necessário à preservação da humanidade, mas não deixava de ser fruto do pecado. Esse conjunto organizador da vida em família deixava à criança pouquíssimo espaço.

O higienismo pretendia colocar a criança no centro das relações familiares. Ao pai caberia o papel de provedor, a mãe deveria ocupar-se da educação infantil e os filhos deveriam ser educados, como cidadãos, para amar e servir ao Estado e não mais à família. Essa sua nova investida conseguiu resultados já por volta de 1930, com a prevenção e tratamento de doenças, novos hábitos de higiene e alimentação, como o uso do leite esterilizado nos asilos, hospitais, etc.

Na trilha dessa mudança de mentalidade, questionava-se a eficácia da Roda na proteção das crianças expostas. A mortalidade infantil parecia uma afronta aos higienistas, que logo a relacionam às amas-de-leite, despreparadas para o cuidado e criação das crianças. Iniciou-se a passagem de um regime preponderantemente caritativo de proteção à infância, de responsabilidade de instituições particulares, muitas religiosas, para a filantropia de intenções correcionais e disciplinares,

exercida por particulares sob o controle do Estado. Seu maior compromisso era oferecer ao Estado indivíduos honrados e preparados para o trabalho.

Os médicos tornaram-se figuras centrais em todos os setores de intervenção e proteção à comunidade, na segunda metade do século XIX. Analisa Machado, citado por Marcílio (1998)¹⁶:

... 'o médico torna-se cientista social, integrando à sua lógica a estatística, a geografia, a demografia, a topografia, a história; torna-se planejador urbano, e as grandes transformações da cidade estiveram a partir de então ligadas à questão da saúde; torna-se, enfim, analista de instituições, transformando o hospital – antes órgão de assistência aos pobres – em “máquina de curar”; cria o hospício como enclausuramento disciplinar do louco tornado doente mental; inaugura o espaço da clínica, condenando formas alternativas de cura; oferece um modelo de transformação e de formação à escola’. (p.201-202).

Fortalece-se a implantação de uma ética disciplinar, calcada em *“modos de ordenação da vida pública progressivamente mais restritivos e autoritários”* (Figueiredo, 1996, p. 59).

Nesse sentido, em 1902 é criado, em São Paulo, no bairro do Tatuapé, o Instituto Modelo ou Instituto Disciplinar de São Paulo, destinado à recuperação de infratores e abandonados.

Instalou-se nesse Instituto um modelo de disciplina, de comportamento e de cultura institucional que se perpetuou. Nem mesmo a Febem de 1998, ainda instalada nesse mesmo edifício, conseguiu libertar-se inteiramente dele. Os internos eram forçados a repetir os mesmos gestos, nas salas de aula, no recreio, nas marchas em fila, de cabeça baixa e olhos no

¹⁶ Machado, R. et alli. **Danação da norma**. Rio de Janeiro: Graal, 1978, p.157.

chão e mãos para trás. Ou seja: viviam em regime prisional.
(Marcílio, 1998, p.217).

Essa e outras propostas preventivo-correcionais contavam com o apoio e fundamentação científica, higiênica e disciplinar, de médicos e juristas, justificando a educação, a disciplina e o trabalho como meios de recuperação de pobres, vadios, abandonados, infratores etc. Esses jovens, os ‘menores’, são explicitamente caso de polícia. Para se ter uma idéia, o Código Criminal de 1890 adotou a idade de nove anos como idade mínima para a responsabilidade penal, ancorado na teoria de criminalidade nata de Lombroso e da supremacia da raça branca.

A batalha contra a Roda, que enjeitava os enjeitados na medida em que não podia mantê-los e os enviava a amas-de-leite, ganhou força e sua extinção foi prevista no Código de Menores de 1927, o que não significou seu fechamento imediato. Tratava-se de uma medida científica e humanitária, como entendiam os filantropos. As forças contrárias argumentavam que os infanticídios, abortos e escândalos familiares voltariam a acontecer e propunham algumas mudanças, como a criação da Casa de Amamentação, na Bahia, que manteria as crianças até três anos, evitando o envio às amas-de-leite, amamentando-as com leite condensado e de vaca.

A criação de serviços de proteção à infância parecia ser uma condição para a extinção das Rodas, assim como a adoção do sistema de identificação do expositor ou admissão aberta, como era chamado. Iniciou-se a discussão sobre a necessidade de amparo à mulher grávida para que tivesse condições de ter e cuidar de seu bebê. Tudo isso junto contribuiu para o rebaixamento dos índices de abandono e muitos dos que eram deixados nos asilos voltavam para suas casas, passados alguns anos - tempo necessário para que as dificuldades fossem solucionadas.

As Rodas de Expostos de São Paulo e da Bahia foram as últimas a serem desativadas, na década de 50, no Brasil e no mundo.

O Código de Menores de 1927 também aumentou a idade mínima de responsabilidade penal de nove para dezoito anos, inspirado nas mudanças internacionais e na Declaração dos Direitos da Criança, de 1923, marcando a responsabilidade do Estado na proteção de crianças e adolescentes, ainda que permaneçam iniciativas caritativas e filantrópicas. Outra contribuição importante foi seu projeto jurídico *“não punitivo, disciplinar, tutelar e paternal – e articulado a*

uma tentativa de reorganização da assistência prestada tornando - a mais ampla, sistemática e organizada de forma mais científica”. (Marcílio, 1998, p. 222)

Não podemos esquecer, no entanto, que essa era uma lei direcionada exclusivamente para o controle das crianças pobres, delinquentes, abandonadas: os “menores”. Outra lembrança importante é que as famílias eram responsabilizadas por todo e qualquer problema enfrentado por e com seus filhos, inclusive a pobreza, e o juiz tinha total liberdade para avaliar a situação e destituir o pátrio poder.

O comprometimento do Estado, ao qual nos referimos, ganhou força em 1941 com a criação do Serviço de Assistência ao Menor, futura Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor (Funabem), e foi assumido na década de 1960 com o Estado do Bem-Estar Social. Comprometido, aqui, significa que o Estado tomava para si, enquanto reconhecimento da responsabilidade, o cuidado das crianças e adolescentes abandonados, em conflito com a lei, pobres, maltratados, sintetizando, em situação irregular: os menores.

2.- As políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes

Início com as palavras de Marcílio, (1998):

... até a década de 1960, o Estado brasileiro não foi um interventor, quer na assistência, quer na proteção da infância desvalida. Restringia-se às funções de estudo, de vigilância e de controle da assistência ao menor, bem como à repressão aos desviantes. Para cumprir essas funções, o Estado brasileiro foi criando órgãos públicos especializados, todos eles caracterizados, sobretudo, por uma ineficiente e incompetente ação política e pela descontinuidade”. (p.225).

Após o Departamento Nacional da Criança, de 1919, criou-se, em 1941, sob a égide do Estado Novo e autoritário, o Serviço Nacional de Menores (SAM), órgão vinculado ao Ministério da Justiça, com motivação repressivo-correcional, como o

sistema penitenciário. Propunha-se a atender adolescentes infratores e abandonados, contando com internatos para os primeiros e escolas agrícolas e de ofícios para os demais. Como podemos perceber, pelo menos para os ditos carentes, a educação tinha como principal instrumento o trabalho, como aconteceu desde os primeiros ensaios propondo a reinserção social das crianças e adolescentes desviantes. Para reforçar essa idéia, surgiram dentre os programas coordenados pela primeira dama do país, pelo menos três propostas cujo nome já explicitava a intenção de formação pelo trabalho: a Casa do Pequeno Trabalhador, para capacitação de crianças das classes populares; a Casa do Pequeno Jornaleiro, que oferecia assistência através do trabalho informal (vendas de jornais); e a Casa do Pequeno Lavrador para crianças da zona rural. Esses programas demonstravam que a atenção não era suficientemente voltada para a família, mas para a criança e adolescente como se fossem adultos, preparando-os para desenvolver atividades adequadas a seus pais. Havia um deslocamento da responsabilidade pelo provento da casa, além da negação da condição de criança e de adolescente e de atividades específicas para a sua idade.

Na década de 60, com o regime militar, houve o desmantelamento dos movimentos sociais reivindicatórios insipientes e estrangulamento da política social estatal.

No que se refere ao atendimento dos direitos da criança e do adolescente, nesse período ressaltou-se a criação da Campanha Nacional de Merenda Escolar, a criação do SAMDU (Serviço de Assistência Médica Domiciliar de Urgência) e pela sistemática decadência do SAM, que passa a ser execrado perante a opinião pública pela imprensa de oposição ao governo. Seu caráter repressivo, embrutecedor e desumanizante é desvelado à opinião, pública que passa a conhecê-lo como 'universidade do crime' e 'sucursal do inferno'. (Costa, A. C. G., s.d., p 16).

O governo desse período não tinha a questão social como prioridade e, segundo Costa. A. C. G., (s.d.), seus programas sociais eram marcados pelo

burocratismo, superposição, centralização, controle social, caráter eleitoreiro, para citar algumas de suas características.

Crianças e adolescentes pobres, note-se bem, foram brindados com duas leis importantes: uma, de 1964, que estabelecia a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PMBEM) e outra conhecida como Código de Menores, de 1979. Ambas norteavam as ações e programas de atendimento direcionados a crianças e adolescentes em situação irregular, ou seja, àqueles que não correspondiam ao ideal da classe média e portanto eram pobres, haviam sofrido violência, encontravam-se em conflito com a lei ou eram órfãos, por exemplo. Por estarem no lugar de marginalizados, eram abandonados à margem e quase que impedidos de desfrutar do rio que continuava correndo. Qualquer das situações acima colocadas poderia ser interpretada como incapacidade dos pais de educá-los e brindada com a perda do pátrio poder. As vítimas são culpadas.

Essa política era centralizada e traduzida por ações uniformes para todo o país, ignorando as especificidades de cada região, cidade ou comunidade. Tinha como órgão executor federal a Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor (Funabem), criada em 1964, por iniciativa dos militares, então no poder. A Funabem nasceu com a missão de analisar a situação da infância carente e infratora do Brasil e propor alternativas de cuidado ou soluções. Apesar de se propor a abandonar as medidas repressivo-correcionais, manteve-as, até porque incorporou os prédios, funcionários e a cultura institucional já existentes.

Contrariando a própria lei, que previa o atendimento preventivo e corretivo, o Estado se desresponsabilizou pelo cuidado preventivo, culpando a família e o indivíduo, efetivamente punindo-os com o afastamento do convívio familiar e a contenção em instituições totais. Só conseguiu punir, pois as instituições que mantinha não conseguiam cumprir sua função educativa. Estamos falando aqui das Febems (Fundações Estaduais para o Bem Estar do Menor). Muitas delas já existiam e foram passadas para a responsabilidade dos governos estaduais; é o caso, em São Paulo, do Instituto Modelo do Tatuapé, hoje denominado Quadrilátero do Tatuapé e do Asilo do Pacaembu, hoje extinto, mas que era mais conhecido como Unidade Sampaio Viana, para atendimento de crianças abandonadas com idade entre 0 e 6 anos. Como já assinalamos, em São Paulo a, a Febem (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor), representante estadual da Funabem, foi alojada no antigo

Instituto Modelo do Tatuapé, mantendo, até hoje, suas ações repressivas e correcionais, apesar de nascer com uma proposta assistencial, compreendendo o garoto ou garota em situação irregular como carente.

Diz-nos Costa, A. C. G. (s.d., p. 19), que “*o assistencialismo dirige-se à criança e ao jovem perguntando pelo que ele não é, pelo que ele não sabe, pelo que ele não tem, pelo que ele não é capaz*”. postura, essa, basicamente exclusiva, do ponto de vista da ética, pois desaloja o ser dos parâmetros que lhe dão morada, que o fazem sentir-se pertencendo e que, ao mesmo tempo, permitem seu posicionamento em relação ao que vem “de fora”, como discutimos no início deste capítulo.

Essa nova postura do Estado, no entanto, não impediu que, nos anos 70, organizações não-governamentais e profissionais da área como um todo, aproveitando o início da abertura política no país, tomassem a iniciativa de propor e executar projetos de atendimento à criança e ao adolescente abandonados e/ou infratores, influenciados pela Declaração Universal dos Direitos da Criança e influenciando a sociedade brasileira na compreensão e nas propostas para essa população.

O menino deixa de ser visto como um feixe de carências e passa a ser percebido como sujeito de sua história e da história de seu povo, como um feixe de possibilidades abertas para o futuro”. (Costa, A. C. G., s.d., p20).

As três vertentes de atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco social e pessoal (repressivo-correcional, assistencialista e educativa) passaram a conviver, inclusive dentro da própria Febem, traduzindo as diferenças e a falta de uma política única e forte, voltada para as questões sociais. O governo, de forma genérica, não incorporou e, ainda que não propositalmente, desestruturou as novas propostas, interessadas, agora, em saber o que esse garoto ou garota “... *é, o que ele sabe, o que ele traz e do que ele é capaz*” (Costa, A. C. G., s.d., p.20).

Ou seja, pensando eticamente, ele foi acolhido dentro de ideais e modos de ser, individuais e coletivos, de maneira a desenvolver um sentimento de pertencer, inclusivo e cuidadoso. No entanto, essas iniciativas ainda não haviam se expandido

totalmente, e a sociedade civil organizada seguiu na luta contra as propostas de atendimento punitivas e segregadoras.

Dessa forma, nas décadas de 1970 e 80 proliferaram-se as organizações com propostas inovadoras de atenção às crianças e jovens em situação de risco, e firmas nas denúncias de maus-tratos praticados pelas próprias instituições que deveriam protegê-los, como as Febems. É nessa época que surgem no cenário nacional a Pastoral do Menor e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR).

A Igreja passou a ter um papel fundamental na organização da população, na conscientização de suas necessidades e direitos e na luta por eles. Já não via sentido na preservação da imagem da família ideal em detrimento do cuidado da infância. Pelo contrário, comprometeu-se com o atendimento direto a crianças e adolescentes em situação de risco, em situação de rua ou não, com campanhas nacionais pelos direitos humanos, com ações concretas de diminuição da mortalidade infantil e desnutrição etc. As Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) constituíram um marco no debate sobre as condições de vida de seus fiéis. Ao MNMMR coube a organização política de crianças e adolescentes marginalizados, que, através de seus encontros nacionais, denunciavam o descaso que sofriam reivindicando seu direito à dignidade.

O avanço das reflexões nesta linha permitiu perceber o menino de rua como a figura emblemática da situação da infância e da adolescência no Brasil. Por trás dos meninos e meninas que estão nas ruas, vamos encontrar as periferias urbanas onde milhões de famílias subsistem sem condições mínimas de bem-estar e de dignidade. Indo mais além, por trás da duríssima realidade das periferias vamos encontrar as zonas rurais pauperizadas (...). A correta compreensão destes fatos conduzia à percepção de que uma abordagem inovadora à questão do atendimento aos meninos e meninas de rua poderia ser um começo para um processo de reversão da política brasileira de atendimento aos direitos da infância e juventude". (Costa, A. C. G., s.d., p.25).

Em 1990, é aprovou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fruto de intensa mobilização social orquestrada pela sociedade civil organizada, com apoio de alguns setores do empresariado e da imprensa, em favor da garantia de direitos de todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua condição social ou experiências de vida. Estes passaram a ser considerados, pelo menos na lei, como prioridade absoluta do Estado brasileiro, como sujeitos de direitos.

A descontinuidade na execução das políticas de atenção às crianças e aos adolescentes continuou. A Funabem foi extinta e criou-se a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), com o dever de viabilizar a implantação do ECA. Porém rapidamente também deixou de existir.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) representa um inegável avanço no campo do Direito, trazendo no seu bojo propostas concretas de caminhos e ações direcionados à mudança de mentalidade, à valorização da família, ao respeito à dignidade, ao importante papel da comunidade na educação das crianças e adolescentes, das responsabilidades do Estado, enfim, da garantia de que todas as crianças possam ser sujeitos de direitos, sem esquecer, é claro, de seus **deveres**, como reza o artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988):

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão. (p.40).

Friso a questão dos deveres porque há muitos equívocos na compreensão dessa lei e um dos mais prejudiciais é dizer que ela só fala dos direitos das crianças e adolescentes, e esquecendo-se dos direitos das outras pessoas. Isso não é verdade. No ECA encontramos artigos que tratam explicitamente das medidas a serem adotados no caso de a criança ou adolescente incorrer no desrespeito aos direitos alheios, ou seja, quando não cumpre seus deveres. As medidas de proteção e sócio-

educativas são claras e trazem propostas concretas para o atendimento dessa população, descrita como pessoas em situação peculiar de desenvolvimento. Traduz o reconhecimento da infância e da adolescência como fases diferenciadas da vida e que, portanto, devem ser tratadas de maneira diferenciada. Ao contrário do que vivemos séculos atrás, quando a criança passava a fazer parte do mundo dos adultos, como se fosse um deles, assim que saía dos cueiros, hoje reconhecemos essa diferença e procuramos considerá-la em todos os setores, inclusive nas políticas de atendimento direto.

Em São Paulo, foi criada em 1987 a Secretaria de Estado do Menor, que também participou do movimento de implantação do ECA através de seus programas de atendimento, considerados exemplares pela UNICEF. Seu sucesso, no entanto, não foi suficiente para que sobrevivesse a vários governos e em 1994, sob o pretexto da municipalização, ela foi desmantelada e seus serviços, repassados a organizações não governamentais. Essa Secretaria certamente não foi pioneira nessa área, mas ocupou importante lugar dentro do setor de políticas públicas. Trouxe como ineditismo a exigência da qualificação profissional, valorizando a capacitação e a formação de profissionais, que deveriam contar com algo mais do que a boa vontade, a militância ou a religiosidade.

Resistência a essas mudanças são encontradas, ainda hoje, em vários setores da sociedade e as transformações têm-se mostrado muito lentas. A realidade pouco mudou, como lamenta Marcílio, (1998):

Melancolicamente, em 1998, o País é detentor de alguns dos títulos de campeão mundial em várias situações negativas relativas no que diz respeito à infância: da intensa e aviltante exploração do trabalho infantil; pior distribuição ou elevadíssima concentração de rendas (com graves repercussões sobre o desenvolvimento e a vida da infância e da adolescência pobres); do turismo internacional pornográfico, da exploração sexual de menores; da delinqüência juvenil; das altas taxas de prostituição infanto-juvenil; de episódios similares ao do 'massacre da

Candelária’; da ação violenta das polícias, especialmente contra a criança negra; e outros mais.

Resta um longo caminho a ser trilhado, visando aproximar a lei da realidade e garantir os direitos – diariamente violados – de milhares e milhares de crianças e adolescentes do País. (p.228).

Se durante a idade média havia uma introdução precoce das crianças no modo de vida adulto por não considerar suas especificidades, essa situação não muda a partir de meados do século XIX, quando as crianças são também “adultizadas” através da introdução precoce no mundo do trabalho, inicialmente na indústria têxtil (Ariès, 1981, p.194), prosseguindo, no Brasil, em vários outros setores como carvoarias, olarias, vendas ambulantes, canaviais etc.

Se no final do século passado as crianças perambulando pelas ruas já incomodavam e amedrontavam as pessoas, às vésperas de um novo milênio isso não é diferente.

As escolas não conseguem manter todas as crianças que a procuram sob seus cuidados acadêmicos; as famílias e a população como um todo continuam sem políticas públicas dignas, que as apoiem, sendo obrigadas a conviver com o desemprego, a violência e todo tipo de dificuldades estruturais.

Sendo assim, podemos compreender porque, ainda hoje, não podemos prescindir do trabalho dos educadores de rua que, via de regra, representam as mudanças ocorridas e a preocupação de setores da comunidade em promover espaços educativos, formais ou informais, para aqueles que se encontram cada vez mais distantes de suas famílias, ou seja, para crianças e adolescentes sem a referência de adultos preocupados com seu crescimento e proteção: os denominados meninos e meninas em situação de rua.

A partir desse percurso histórico, propomo-nos, agora, a entrar em contato com educadores comprometidos com essa mudança de mentalidade, ouvindo, deles mesmos, o que têm a nos dizer acerca de suas experiências de relação com as crianças, adolescentes, instituições onde trabalham e a rua. Contudo, antes, faz-se necessário apresentarmos o caminho metodológico que nos permitiu estruturar todo

o nosso trabalho, explicitando nossa visão de mundo, posicionamento ético na pesquisa, fundamentação teórica e objetivos inicialmente propostos.

III- A FENOMENOLOGIA COMO SUPORTE METODOLÓGICO

Para orientar nosso percurso, partiremos do modo de pensar fenomenológico. Tal escolha surge a partir das descobertas proporcionadas por minha experiência, não como uma mera obrigação de apresentar um referencial teórico para este trabalho.

É um desafio abrir mão do conhecido, dado e esperado (talvez pudéssemos dizer impróprio), e caminhar olhando, descobrindo e vivendo as possibilidades, como propõe a fenomenologia. O vir-a-ser joga-nos numa sensação de estar perdido, sem saber para onde vamos, tateando cada galho e pedra que aparecem no caminho, que ora o embelezam e ora obstruem nossa passagem. É como começar de novo... Angustiante, inseguro, mas ao mesmo tempo curioso e instigante. Mesmo guardando certa proximidade e identidade com a fenomenologia, como revela meu depoimento, quando se pára para pensar a seu modo, encontram-se tantos desdobramentos que às vezes duvida-se da possibilidade de, profundamente, contatá-la.

Tal sentimento talvez não seja único, mas exatamente por isso talvez possamos entender a tão grande resistência a essa compreensão do mundo, principalmente quando questionada nossa competência científica. Quando pensávamos ter encontrado a saída, a verdade, o poder, sentimo-nos perdendo todo esse saber.

Chama a atenção, logo de início, o posicionamento fenomenológico de não se apresentar enquanto postulação da verdade - pois não há um modo único de compreender a realidade -, mas como uma outra perspectiva possível de compreensão do real, que mostra os limites da metafísica, como Heidegger (1997, 7ª edição) a nomeia, essa maneira de ser do homem moderno, sem desqualificá-la totalmente. Coloca o conhecimento e a verdade em sua relatividade, ao contrário do absolutismo proposto pelo pensamento científico tradicional, que tem como objetivo não o questionamento e sim a definição.

Isso implica uma mudança do modo de estar no mundo, de cuidar de ser, perdendo uma importância asséptica e definida, até agora reconhecida, e ganhando uma outra, com a qual ainda temos que nos habituar, ou melhor, viver (se assim escolhermos). Parar para pensar sobre o movimento dos braços e pernas durante o andar é muito mais difícil do que o próprio andar, subsidiário, como que automático. Ainda mais quando já se tem uma teoria a respeito, dada, pronta e quase inquestionável. Estamos tão habituados a comparar, controlar e medir que quase legamos ao esquecimento esse nosso existir particular, como um poder-perceber.

As coisas mudam com o tempo, a partir dos olhares, nas diversas culturas, o que nos dá uma sensação de insegurança (insuportável) e somos tomados pela tentação de torná-las definitivamente o que imaginamos que são. Para isso, separamo-las de seu contexto, do mundo, do homem e damos-lhes um nome, uma explicação, uma definição. Segundo Critelli (1996):

A fenomenologia não compreende essa insegurança ou essa fluidez do aparecer dos entes e de sua interpretação como sendo uma falha do mostrar-se dos entes, nem como um defeito do pensar. Contrariamente à interpretação metafísica, estes aspectos do ser são, para o olhar fenomenológico, os modos constitutivos e originários do mostrar-se dos entes e do pensar. (...) A fenomenologia só compreende a possibilidade do conhecimento através da aceitação desta mesma fluidez. (p.14-15).

Não se coloca a necessidade de aprisionar as coisas em conceitos únicos, absolutos e pretensamente seguros. As coisas mudam, estão em constante movimento e é isso que as caracteriza, diz a fenomenologia. O mostrar-se e ocultar-se dos entes são seus modos constitutivos e não algo que deva ser negado, escondido ou substituído, como defeitos a ser consertados.

Construir um conceito que exclua essa relatividade, tornando as coisas imóveis e controláveis, é construir uma realidade sobre outra, como se não houvesse legitimidade na realidade, sendo, então, necessário transformá-la em algo válido para o conhecimento. A intimidade possível entre o homem e o mundo é substituída pela

distância, pela neutralidade, essencial à medição, que torna o conhecimento válido e permite a construção do conceito.

A ciência moderna tira o fenômeno de seu lugar: isola-o para estudá-lo, considerando, apenas, sua faceta mensurável. A precisão metodológica é a personagem principal dessa trama, tendo tudo o que constitui a realidade, inclusive o homem, como coadjuvantes.

Trama, aliás, é como a fenomenologia entende a existência, o ser, verbal e não substantivo, portanto que se movimenta. Ora, as coisas mudam de acordo com o tempo, o espaço, a cultura. Mudam seus significados, utilidades, importância, seu modo de ser. A percepção da realidade tem o tempo como determinante.

... Quando as coisas mudam, é porque mudaram nossas idéias a seu respeito, mudou a serventia que tinham para nós, nosso interesse por elas, nossos modos de nos referirmos a nós mesmos e uns aos outros. (Critelli, 1996, p.17-18).

Dessa maneira, a fenomenologia volta-se para aquilo que se quer compreender, sobre o que se interroga ou nos afeta a seu modo e como o percebemos. Como, parece-me, é a palavra chave e pressupõe abertura para ver, ouvir, sem a pretensão de encerrar aquilo que interessa em enunciados prontos e acabados, pois

A experiência humana da vida é, originariamente, a experiência da fluidez constante, da mutabilidade, da inospitalidade do mundo, da liberdade; a segurança não está em parte alguma. E isto não é uma deficiência do existir como homens, mas sua condição, quase como sua natureza. (Critelli, 1996, p.19).

Para fugir dessa condição, da insegurança, que nos põe intranquilos, procuramos aprisioná-las num saber definitivo, explicativo e controlador. Negamos

nossa fluidez e procuramos evitar os enganos e imprecisões provocados pelas sensações e pela mobilidade ontológicas.

Dessa forma, na metafísica tradicional, ser e aparência não coincidem, como na fenomenologia, na qual o que não se manifesta não existe. E aparência, é bom salientar, não é simples presença física, mas toda sorte de significados que o ente possa ter. Significados estes que não são inerentes à coisa: eles estão no mundo, na trama de significados que constitui o mundo. Em si mesmas, as coisas não são nada; elas precisam aparecer para o olhar dos homens e assumir os significados descobertos pelos indivíduos. Olhar esse que traz todo o referencial de significados do mundo e não apenas daquele que o empresta, uma vez que cada homem traz em si e realiza a história; o gesto de um carrega em si o gesto de todos. Preciso ser igual aos outros para ser o que sou. Cada um de nós é todos os outros, e é essa pluralidade condição da existência. O sentido se apresenta na minha peculiaridade e também na pluralidade; no igual e no exclusivo. Critelli, explicando Hannah Arendt, nos diz que

... Singularidade e pluralidade são dimensões correlativas, porque o eu é, simultaneamente, exatamente igual a todos os outros homens e carrega em si tudo o que está presente nos outros homens. (...) No nosso cotidiano, a existência é empreendida através de cada homem, mas é através de cada homem que os outros agem; é através do eu que os outros [grifos da autora] entram em cena. (1996, p.65).

Somos todos iguais, porque humanos; no entanto, não existe nenhum homem exatamente igual ao outro. Eis a expressão de nossa singularidade.

A coexistência ou pluralidade é condição ontológica do homem; está na base da possibilidade de compreensão e conhecimento, pois traz consigo o mundo, a história, a trama da existência. O olhar é sempre plural e os entes aparecem no mundo. É do ser-no-mundo que nasce a possibilidade de realidade. Aqui compreende-se melhor a importância dos depoimentos, a particularidade e pluralidade de cada um, não sendo necessário colher um número grande deles. A expressividade não está na quantidade, mas na história narrada, como expressão da experiência individual e comunitária de cada um.

A ação expõe os homens em sua pluralidade e singularidade simultâneas: é preciso que sejam iguais (pluralidade) para que se entendam, mas se não fossem diferentes (singulares) não precisariam do discurso para se comunicar. A ação revela cada um e todos, o ôntico e o ontológico.¹⁷

A confiabilidade do mundo não está, pois, nas medições ou no controle, mas na permanência das coisas que produzimos para além da nossa existência, para além de quem as produziu, nos registros, por exemplo, que permanecem e podem comunicar algo sobre o mundo de onde surgiu e do homem que agiu. Criam, assim, “... a condição para a lembrança, ou seja, para a história”. (Arendt, 1981, p 16-17).

Nossa única certeza é a de que o mundo permanece e nós morremos, deixando nossas marcas nas coisas que permanecem integrando o movimento cíclico da natureza. Marcas essas gravadas e expressas pela ação e testemunhadas por todos nós: eis a expressão de sua legitimidade.

É essa constância de movimento que permite o aparecimento e o desaparecimento do homem.

1- Caminhando pelos procedimentos e técnicas

1.1- A escolha do tema

Minha experiência, o que me impulsionou em sua direção e o sentido desse trabalho para mim são as condições que me guiaram para a escolha deste tema de dissertação de mestrado. Aqui estão envolvidas preocupações sociais, concepção de mundo, a convivência com os meninos e meninas, as relações de trabalho que se transformaram em amizades profundas, as descobertas teóricas e o sentido que faz, para mim, estar envolvida com essa questão do mundo – a exclusão, o abandono, a pobreza e a vontade de que tudo possa ser diferente.

Narrar minha experiência é uma maneira de elaborá-la, refletir sobre ela, ressignificá-la. Em seu trabalho sobre aprendizagem significativa e experiência, Morato e Schmidt (1999) afirmam que

¹⁷ “... Agir, no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa, iniciar (como o indica a palavra grega *archein*, ‘começar’, ‘ser o primeiro’ e, em alguns casos, ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*)” (Arendt, H. 1981, p.190).

... a narrativa se apresenta como o registro da experiência, na medida em que abriga a elaboração dos dados diversos que se sedimentam e desdobram ao longo do tempo. Plural e única, a narrativa amalgama a sabedoria e o desconhecido, o refletido e o vivido, o lembrado e o esquecido (p.124-125).

Parto, então, do relato dos quase sete anos de trabalho como educadora de rua - entre atendimento direto e formação de profissionais - que me proporcionaram vivências marcantes para a vida toda, permeando cada passo, cada escolha, cada olhar: os sentidos todos. Se para mim foi tão forte, como será para outros viver sua experiência de ser educadores de rua?

Partindo dessa curiosidade, ouvindo e procurando conhecer como vivem seu trabalho, pretendo aventurar-me em uma interpretação, do ponto de vista fenomenológico, dessa experiência, suas singularidades, pluralidades, seu lugar, sua relação com o momento histórico e as marcas deixadas em cada um. Esclareço que interpretação, aqui, quer dizer a expressão da compreensão que tive dos depoimentos. Portanto, toda e qualquer comunicação é entendida como interpretação. Segundo Heidegger (1997, 7ª edição, p.166):

... En cuanto comprender, el 'ser ahí' proyecta su ser sobre posibilidades. (...) Al desarrollo del comprender lo llamamos 'interpretación'. (...) La interpretación no es el tomar conocimiento de lo comprendido, sino el desarrollo de las posibilidades proyectadas en el comprender.

Entendemos, então, que a compreensão levanta possibilidades e seus desdobramentos constituem uma interpretação. A compreensão é uma busca incessante, porém inalcançável, pois jamais poderemos entrar em contato com todas as possibilidades; elas são sempre projeções, no sentido de vir-a-ser. Só podemos compreender nossas próprias experiências. No entanto, da compreensão, podemos projetar muitas possibilidades que poderão ser traduzidas em várias interpretações. Este trabalho representa apenas uma delas.

Fica claro, logo de início, o quão implicada estou nesse contexto, profissional e social, e meu interesse em também saber como se implicam os educadores. Portanto, esta pesquisa traz em si algumas marcas, que ora se confundem e ora se diferenciam. São as minhas marcas profissionais, permeadas pelas minhas vivências no mundo, e as marcas dos educadores, também, mundanas, contextualizadas, históricas. Essa trama faz parte deste trabalho acadêmico, dá a ele uma personalidade ímpar. Sintetizo, citando Minayo (1999):

A visão do mundo do pesquisador e dos atores sociais estão implicadas em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho. É uma condição da pesquisa, que uma vez conhecida e assumida pode ter como fruto a tentativa de objetivação do conhecimento. (p.21)

1.2- O caminho escolhido

A partir de meu depoimento, procuro introduzir o tema ao leitor e esclarecer meu interesse pelo assunto. Diz-nos Queiroz (1988) que

o pesquisador é guiado por seu próprio interesse ao procurar um narrador, pois pretende conhecer mais de perto, ou então esclarecer algo que o preocupa; o narrador, por sua vez, quer transmitir sua experiência, que considera digna de ser conservada e, ao fazê-lo, segue o pendor de sua própria valorização, independentemente de qualquer desejo de auxiliar o pesquisador (p.18).

Partindo do interesse surgido a partir de minha experiência, procurei ampliar a percepção do trabalhador dessa área para além da minha própria visão. Para tanto, escolhi ouvir depoimentos de educadores de rua. O depoimento é circunscrito a um assunto, uma parte da experiência de vida de uma pessoa. Ele expressa como a experiência foi vivida pelo protagonista, aquele que conta, e abre-a ao testemunho de

outras pessoas, compartilhando e tornando-a uma verdade possível. Traz consigo a tradição de um grupo, do ponto de vista de um de seus membros, reconstrói a história, retrata a cultura de uma época.

O depoimento tem sua origem no âmbito jurídico, onde tem o objetivo de retratar a verdade dos fatos. Nas ciências sociais, onde ganhou importância com a pesquisa qualitativa e a revitalização da história oral, tem o caráter de *“algo que o informante efetivamente presenciou, experimentou, ou de alguma forma conheceu, podendo assim certificar”*, constituindo uma verdade possível e não a verdade indiscutível.(Queiroz, 1988, p.21).

Aos educadores foi oferecida uma pergunta inicial, qual seja: ***“Como é, para você, a experiência de ser educador de rua?”*** As intervenções subseqüentes objetivaram manter o narrador no tema de interesse da pesquisa, evitando desvios, e esclarecer falas que eventualmente não haviam sido compreendidas.

Foram escolhidos educadores de rua de duas instituições da Cidade de São Paulo, reconhecidas publicamente pela sua seriedade na ação e compromisso com a questão da infância e adolescência em situação de rua. Os educadores foram escolhidos segundo sua disposição em participar da pesquisa e com a concordância das instituições que representam.

Inicialmente, pretendia identificar as instituições e os educadores e para isso foi-lhes solicitada permissão. No entanto, no decorrer do trabalho optamos por não os identificar com o intuito de manter a liberdade para tecer críticas, se fosse o caso, sem expor as pessoas e entidades que colaboraram com este trabalho e que não teriam a oportunidade de resposta imediata.

Lembro, ainda, que não é nosso objetivo julgar as instituições ou as ações dos educadores, o que não significa que nos limitaremos a descrever as situações. Ponderações, críticas, sugestões e questionamentos devem surgir a partir da compreensão que for sendo construída, encaminhando uma interpretação possível.

Os depoimentos foram gravados, transcritos e literalizados ou textualizados. A gravação e a transcrição permitem-nos um registro preciso daquilo que foi dito no momento do encontro entre o ouvinte e o narrador, cujas entonações, pausas, repetições são reproduzidas através da pontuação. No entanto, pode ser uma forma cansativa e maçante para o leitor. Dessa forma, com o objetivo de tornar a leitura mais agradável e interessante, optamos por literalizar os depoimentos, retirando

vícios de linguagem, as perguntas do ouvinte, e construindo um texto corrido, mais próximo do literário. Entendemos que esse processo não descaracteriza o narrado, uma vez que o texto literalizado é devolvido ao narrador, que pode alterá-lo, suprimindo o que disse impensadamente e não gostaria de ver publicado e/ou acrescentando pontos importantes que pudessem parecer obscuros. É o momento da conferência, como nomeia Meihy (1996), quando

... depois de trabalhado o texto, quando se supõe que está em sua versão final, com hora marcada, o autor (pesquisador) entrega a versão para ser autorizada. (...) Deve haver entre as partes um entendimento que permita diálogo sobre a importância ou não dos cortes. (p.59).

Fala-nos, ainda, da relação entre ouvinte e narrador, denominando-os pesquisador e entrevistado ou colaborador. Pois, na história oral

o entrevistador, por um lado, deixa de ser aquele que olha para o entrevistado contemplando-o como mero objeto de pesquisa, por outro ângulo, ele próprio deixa de ser um observador da experiência alheia e se compromete com o trabalho de maneira mais sensível e compartilhada. (...) A dependência do colaborador [grifos do autor] passa a ser muito maior do que antes. Não apenas este tem de dar a autorização para a publicação de parte ou do todo da entrevista, mas também de participar das etapas de transcrição e revisão do texto. (Meihy, 1996, p.28).

Assim, a participação ativa do narrador é incontestável em quase todas as etapas da coleta e tratamento do depoimento. No entanto, sua compreensão é de responsabilidade do pesquisador que, uma vez autorizado, passa a trabalhar com o texto segundo sua visão de mundo, percepções e interesses, a fim de oferecer sua interpretação como possibilidade de descortinamento daquilo de que foi testemunha.

Pretendo, com isso, dar minha contribuição para outras tentativas de iluminar a questão do cuidado com a infância, notadamente, meninos e meninas em situação de rua, e deixar ao leitor o prazer de também direcionar o foco de luz segundo suas vivências.

Vamos, então, ouvir os educadores de rua. Vamos nos abrir ao que têm a nos dizer: suas angústias, esperanças, percepção da realidade com a qual lidam e tudo o mais que tiverem para nos contar.

IV- NOSSOS PERSONAGENS

Estela e Furtado iniciaram sua jornada como educadores de rua em 1991. Coincidentemente, esse foi o primeiro emprego que tiveram após terminar a faculdade de psicologia. Não tão coincidentemente, os dois são psicólogos. Não existe uma estatística, mas é perceptível que a maioria dos educadores de rua é formada por psicólogos, apesar de, serem pedidos profissionais da área de Humanas, quando se exige formação universitária.

Os dois também trabalharam na Secretaria de Estado do Menor, depois chamada Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social.

Furtado trabalhou ainda no SOS Criança antes de integrar a instituição em que está hoje. Estela trabalhou como bancária depois de ter sido transferida da Casa Aberta e em seguida foi para uma organização não governamental. Atualmente, continua trabalhando na área da infância e da juventude, não mais com meninos de rua, mas com profissionalização de jovens de baixa renda.

Eles não se conhecem e, como já afirmei anteriormente, foram escolhidos por sua disponibilidade e concordância da instituição onde trabalhavam em dar seu depoimento, no momento da pesquisa.

Inicialmente, foram coletados quatro depoimentos de educadores de três instituições diferentes. Optamos por escolher apenas dois, por sugestão da banca de qualificação, tendo em vista a riqueza deles. Esses dois, especificamente, foram escolhidos pela clareza com que colocaram suas vivências, pela menor dificuldade em localizá-los para as discussões necessárias durante as fases da coleta de dados e por serem de sexos diferentes.

Quanto ao conteúdo, ele está integralmente transcrito e literalizado nas páginas que se seguem.

Vamos acompanhá-los.

1 –Jogo de cintura (Estela)¹⁸

Bom, comecei a trabalhar com educação de rua em 91, na Casa Aberta de Pinheiros. Quando eu comecei era uma coisa para mim e hoje, depois de cinco anos, é outra. Ser educadora naquele momento era lidar com uma realidade absolutamente estranha. Não só pela realidade do que era trabalhar na rua, mas também do que era educar na rua, em função do parâmetro do que é educação e do que é... lidar com o outro num espaço minimamente limitado, e a rua não tem nada de limitado, e aí quem está nela também não tem, né? Naquele momento, foi bastante assustador e desafiante, eu diria, fiquei muito encantada com o trabalho, logo no começo, mas muito assustada, principalmente com a história de que os meninos eram duros. Eu dizia: “ai meu Deus, como é que é chegar perto de gente tão dura, endurecida?”. Para mim foi muito legal ter conseguido entender que dava para chegar perto, que eles não eram tão assustadores. Eu não tinha medo dos meninos, eu me assustava assim... de entender um pouco da realidade deles, de chegar perto da realidade, mas não medo. Medo foi uma coisa que eu praticamente não senti, de 91 para cá. Uma outra coisa que eu fui aprendendo com os meninos, foi que essa história do espaço de aprendizagem que se dá na rua, ele é... ele é um pouco... Isso eu acho que entendo hoje, melhor. Ele é um pouco engraçado de você entender porque a gente imagina que espaço de aprendizagem tenha que ter um, alguns limites. E na realidade o limite quem dá é a relação. Se você consegue fazer uma relação de olho no olho e combinar com ele, hoje nós vamos ficar dez minutos, hoje nós vamos ler revista, hoje nós vamos conversar sobre é... a sua vida, sua história de vida, quer dizer se você consegue fazer isso, o espaço de aprendizagem acontece. Se você ficar ligando muito para o que está acontecendo em volta, fica querendo estabelecer regras que não dá para estabelecer na rua, não acontece. Entendeu? Então, vai da relação mesmo. Lá, onde trabalho agora, a gente fala assim, se a gente consegue fazer combinados, acontece. Se você fica lá dez minutos mas não combina nada, fica conversando à toa, aí a polícia passa, aí acontece não sei o quê, quer dizer, se você liga para o resto, nada; se você consegue combinar, hoje nós vamos ler revista, dez minutos dura a relação de aprendizagem, mas são os melhores dez minutos que você poderia ter estabelecido

¹⁸ Estela tinha 28 anos quando deu seu depoimento, em 1996.

para você como educador e para o menino que está ali, porque acontece alguma coisa de verdade.

É... uma das coisas que eu fui aprendendo com o tempo é que... a emoção da gente, a minha, especialmente, faz parte desse trabalho como um todo. Eu sinto... por exemplo, se os meninos não estão bem, se aconteceu alguma coisa ruim ou se ele está num dia triste, eu sinto isso, então isso faz parte! Essa é uma das coisas que ainda ponho muito em dúvida no meu trabalho. Em dúvida que eu digo é assim... é... como é duro fazer esse trabalho! Por quanto tempo eu vou agüentar? Porque tem dias que é absolutamente complicado, eles acabaram de apanhar ou eles estão putos com a família, ou estão putos porque não têm um tostão. E eu, eu sou uma pessoa muito emocional, muito afetiva e aí eu me pego sentindo muito parecido com o que eles estão sentindo. A história da empatia é muito maluca, nessas horas. E aí tem que diferenciar e contar para mim e para eles que apesar daquela dor ou apesar da dificuldade que está acontecendo na rua é... é possível a gente conversar, é possível a gente brincar, é possível, quer dizer, dá para diferenciar, dá para distanciar da dor e fazer uma coisa um pouco mais “light”, através da brincadeira. A brincadeira é o nosso primeiro passo, então trazer para o “light”, trazer para uma coisa mais leve facilita o lidar com essas coisas doídas, com essas coisas duras.

Desde que comecei a trabalhar, outro dia eu parei para pensar nisso, não deve ser coincidência, eu basicamente trabalho com criança pequena. É difícil eu trabalhar muito, profundamente, com os adolescentes. Normalmente os grupos que eu me dou melhor e que eu acabo caindo são os grupos dos pequenos, que é o grupo que eu acho mais sofrido também, na rua. Quando você pega uma criança de oito anos, que está há três na rua, você fala, meu pai do céu, que que aconteceu? Que que uma criança de oito está fazendo há tanto tempo. Se você pega um de dezessete que está há três na rua, você fala, bom naquela faixa da pré-adolescência deu cinco minutos ele falou chega de família, tal, vou embora. Ou chega de miséria ou chega de apanhar ou chega de certas coisas. Agora o pequenininho, você começa a pensar seriamente que que é que aconteceu na casa dele... Que é que aconteceu na casa dele para ele... cedo demais ter que ir para rua. Eu normalmente me encanto muito com esses meninos e quero me aproximar mesmo para entender e para ver se é possível esse... esse resgate, essa volta aí.

Eu brincava muito com o pessoal, quando eu estava na Casa Aberta, eu falava que a gente passa por todos os estados emocionais na rua. Então você sente raiva, você sente medo, você fica alegre, você fica frustrada. Se você ficar quatro horas na rua, dá tempo de sentir tudo. Porque a emoção... de trabalhar com uma vida bastante, eu diria... eu diria... ... com uma vida nada comum. Eu acho que a vida desses meninos não é nada comum em termos de parâmetros de vida. Porque assim, ah então eu cresci, fiquei com a minha família e depois, com sete anos fui para a escola e depois com doze comecei a namorar e com quinze eu fui para o primeiro colegial. A vida deles não é linear, a vida deles é absolutamente... acidentada, acontece de tudo e é entrando na história deles na rua, que a gente faz ele ver um pouco dessa história da não linearidade. Você passa a tomar contato com essa história de que um dia eu estou aqui, morando aqui nesse pedaço, aqui nessa Praça da Sé, aí amanhã eu estou no Pátio¹⁹ porque aqui eu apanhei, ou então meus amigos mudaram para lá então eu também fui. A não linearidade faz com que a gente quebre um pouco a idéia de fixação, que quebre um pouco a idéia de rigidez. Mas como, por que você não está mais lá? Essas perguntas são ridículas, porque ele não está mais lá é óbvio. Se ele estava apanhando, saiu de lá, se o amigo dele saiu ele saiu de lá, se ficou chato, ele saiu de lá; não dá para você pensar que é lógico que uma pessoa se fixe num lugar. Na rua uma pessoa não se fixa. Por isso falo que a gente vive muitas emoções, muitas, é até brincadeira falar muitas emoções, parece o Roberto Carlos falando, mas é assim, é porque você trabalha um pouco com a idéia de que eles também estão nesse movimento de cada hora estar num lugar, cada hora estar acontecendo uma coisa. Agora, para diferenciar mesmo, para distanciar, eu sinto hoje, mais do que eu sentia quando eu comecei, e na Secretaria a gente demorou para entender isso, quer dizer, eu demorei para entender que não dá para trabalhar com esses meninos se você não tiver um projeto em você, de intervenção. Não dá para trabalhar com eles assim, ah vou estar com eles hoje porque coitadinhos, eles não têm ninguém para brincar, ou eles não tiveram infância então vou eu brincar. Não é isso. Eles precisam de alguém ou de um projeto, ou de um trabalho que conte para eles que existem possibilidades de sair disso. Existem outras maneiras, ou uma grande maneira de quebrar a história de só viver mal na vida. Existe possibilidade de se viver bem e talvez o que eles peçam na

¹⁹ Pátio do Colégio, centro histórico da cidade de São Paulo.

rua é assim, então me conta como, eu estou nesse caminho aqui, meio perdido, cada hora estou num lugar, com pessoas, com situações. Tem dias que eu passo mais mal, tem dia que eu passo um pouco melhor, tem dia que eu me cuido bem, tem dia que eu não cuido nada de mim. E eu acho que o educador tem um pouco esse trabalho de mediação mesmo, de contar para os meninos que existem possibilidades, que não é só a boa vontade. Acho que isso eu fui aprendendo na Secretaria, aprendi muito com o pessoal que trabalhou comigo, tem que ter projeto. E a instituição onde trabalho agora tem isso como base. Acho que isso é uma das coisas que ainda me faz ser educadora de rua. Você pode passar cinco minutos, dez da sua vida, sentindo o que ele está sentindo. Só não posso achar que ele é um coitadinho, eu não posso achar que ele não tem saída, eu não posso achar que ele tem que roubar mesmo, porque como ele vai sobreviver? Ah, a polícia bateu, então ele tem que matar mesmo o policial, de noite, na hora que ele puder, porque coitado, né? O policial não podia ter batido nele. Eu não posso entrar no drama de que a vida dele é uma desgraça. E para isso, eu tenho que ter um projeto, eu tenho que entender que eles não são os excluídos porque esse país é miserável. Tem uma famosa psicóloga da área que fala disso, esses meninos de alguma maneira escolheram essa vida, porque aquela que eles estavam vivendo ou miserável ou... é... dissolvida, sem relações afetivas que dessem conta deles, quer dizer, se eles saíram dali para viver na rua eles estão contando que eles querem outro tipo de vida. Por exemplo, isso não acontece com todo mundo? Ela fala uma coisa muito interessante, que se a gente relaciona menino de rua com miséria, a gente cai, morre na praia, porque se o menino de rua fosse produzido pela miséria, teria muito mais menino de rua nesse país. O produto menino de rua, como diz ela, você não sabe exatamente o que é, mas alguma coisa esses meninos trazem de que eu não agüento aquilo. É de frustração, ou de não agüentar a frustração de viver numa família quebrando, numa família desestruturada ou de não agüentar a própria miséria ou de querer uma vida melhor e não ter lá, então vou procurar aqui. Não tem aqui, vou procurar ali, ficar meio andorilho para procurar.

Lá na região central esses meninos vivem circulando, um dia eles estão na Praça da Sé, outro dia eles estão no Largo São Bento, outro dia eles estão no Vale do Anhangabaú, outro dia eles voltaram para a Praça da Sé. Eles não param mesmo. E como é que é lidar com esses meninos na circulação? Você faz um projeto,

combina de fazer um planejamento, por exemplo de trabalhar com eles a idéia corporal, da consciência corporal, de entender como é que é o corpo, como é que o corpo funciona, para poder começar a trabalhar a idéia da auto-estima, de cuidar do corpo, porque esse é um dos nossos objetivos. Aí, um dia a gente combina com o menino, olha, hoje nós vamos fazer desenho do corpo. E amanhã a gente vai na faculdade de medicina, esse era um dos combinados, para ver os corpos, as partes do corpo. Aí, no dia ele está lá e faz o desenho, no outro dia você não sabe onde ele foi, que que aconteceu. Uma das pessoas que dá consultoria para a gente é antropóloga e estuda a antropologia urbana. Ela falou que os grandes antropólogos estudam mais os índios e as diferenciações, as pessoas que vivem mais excluídas, e ela estuda as pessoas que vivem na cidade mesmo, como é que se dá essa história de viver em cidades e principalmente em cidade grande. Ela estava falando o seguinte, que... só dá para gente conseguir quebrar o que esses meninos vivem se a gente contar para eles que eles estão vivendo uma vida quebrada. E que eles podem viver uma vida um pouco mais inteira. Ela fala, por exemplo, que se você tem um planejamento e hoje tem um desenho, amanhã tem o passeio e ele veio no dia do desenho, perdeu o passeio e você encontra com ele no outro dia, você tem que contar para ele que ele perdeu o passeio, não levar ele no passeio no dia que ele está lá. Isso é trabalhar com a idéia da fragmentação. Ele é fragmentado. Fragmentado nesse sentido, ele vive uma vida fragmentada, aí o educador, para ser legalzinho, para não frustrar mais o menino, porque fica com dó, faz exatamente o movimento dele, ah! não faz mal que você não estava aqui! Eu faço para você. A grande sacada da gente é agüentar não fazer. É se colocar no momento de falar assim, então, você não estava, né? A gente pode até combinar outro dia, outro passeio, mas você não estava. E contar para ele, agüentar a cara de frustração que ele vai fazer e ele agüentar entender que se perde quando se fica solto na vida, quando não se quer, não se tem ritmo para nada, quando não se quer... levar nada a sério. Ela fala da história de que esses meninos não se vinculam, porque eles partem do pressuposto que são fragmentados, ele parte do pressuposto que a vida dele não tem continuidade e que não dá mais para fazer, a vida dele não tem uma seqüência legal, uma harmonia na história, no processo de vida, então ele acha que em nenhum lugar vai ter, com nenhuma relação vai ter. Então, se você também contar para ele que

você faz tudo que ele quiser, só na hora que ele quer, ele vai continuar achando que... tudo é assim.

Eu fiz um curso quando eu estava saindo da faculdade, de acompanhante terapêutico, aqueles profissionais que trabalham com os pacientes que estão saindo das internações psiquiátricas e... ... precisam fazer a ponte entre o sair de uma internação e voltar para a família, então o acompanhante fica junto. E uma das coisas que a gente mais trabalhou na teoria do curso era que a gente precisava ter um ego fortalecido para nossa vida fazer sentido, ter seqüência, ter ritmo. Estudar para quê, trabalhar para quê, ficar feliz para quê? Ter sonhos para quê? Quer dizer, viver, fazer projetos de vida para quê?

Se eu não souber isso, eu, profissional e eu pessoa, trabalhar isso nele é, é muito fácil lembrar no que a gente tem. Lá onde trabalho a gente fala que é muito fácil entrar na teia, ele fala assim ah! para que que eu vou estudar, depois não se consegue emprego, olha quanta gente está desempregada! Eu vou estudar? Perder meu tempo? Escola? Escola é muito chato. Se eu ficar concordando que é isso, que a vida se limita à escola é chata, se eu me limitar a isso, dançou o projeto de vida, dançou o projeto de vida dele, porque eu também estou concordando que não vale a pena. E a idéia, por exemplo, onde eu trabalho, que é difícilima, eu acho, é exatamente a idéia de trabalhar com parceria, quer dizer, eu educador além de trabalhar com o menino, trabalho com o menino na reinserção dele na escola. Aquela velha idéia que a gente traz também da Secretaria, eu tenho que trabalhar com o professor para receber esse menino e tenho que trabalhar com esse menino com a idéia de que quem quer estudar é ele. Então precisa de um pouco de adaptação de ambas as partes. Temos que ajudar o menino a fortalecer o ego dele, ele também tem que viver frustrações Ele também tem que viver limitações. Hoje, por exemplo, a gente estava tendo uma aula, com uma... pessoa de um instituto que trabalha a idéia da escrita, da formação de professores para ensinar a alfabetização, para ensinar essas coisas de escrever e ler. A gente estava trabalhando com a seguinte idéia: como é que é para um menino de dezesseis, quinze anos, nunca ter aprendido a escrever? Ele até se sensibiliza, fala: “não, tudo bem, vou entrar no supletivo”. E... como é que você lida com ele? Ele vai ficar com vergonha. Pô, com quinze anos nunca aprendeu a escrever. Eu estava falando que se a gente não trabalhar com a idéia de que ter limite é uma coisa e ter defeito é

outra, ou ter... incapacidade é outra, quer dizer então eu tenho limite, eu nunca aprendi, vou ter um pouco de dificuldade de aprender como é que escreve. Aí ela falou: “ele tem um potencial para aprender, então com isso vocês podem contar”, agora lidar com o limite de que ele não sabe até hoje, isso é dele, você pode até conversar sobre isso, você pode até... lidar, pô como é duro não ter aprendido a escrever até hoje, mas vai ter que lidar, isso é uma capacidade interna dele, lidar com uma vergonha de ter quinze anos e não ter aprendido a escrever, talvez numa classe que vai ter pessoas menores que ele e que já sabem escrever e ele não. Esse limite é ele que vai ter que quebrar. Ele vai ter que lidar com isso. É a velha história da potencialidade, quer dizer, de contar para ele que essa mesma capacidade que ele tem de fazer troco na rua, é a mesma capacidade que ele tem de contar um chaveco para conseguir um lanche, é a mesma capacidade que ele tem para aprender, a mesma capacidade que ele tem para aprender matemática.

Na Secretaria a gente tinha, male, male, alguns... é... cursos... eles chamavam reciclagem. Na maioria das vezes, foram reciclagens em relação ao papel do educador; tinha umas coisas de arte-educação, tinha umas coisas em cima do Estatuto²⁰. Agora, era uma Secretaria, uma estrutura muito grande, era uma coisa um pouco jogada, não era o que os educadores daquela Casa estão precisando, ou qual o momento dos educadores. Logo que a gente entrou teve um treinamento meio básico para falar sobre educação de rua, para falar sobre os princípios da Secretaria, sobre o princípio da educação de rua. Deu para... nivelar e deu para ir para a rua... com algumas coisas, algumas premissas. Que é a história de trabalhar com a comunidade, trabalhar no Posto de Saúde, trabalhar o menino para ele se sensibilizar para a saúde, algumas coisas que foram básicas. Acho que durou uma semana. Aí, a reciclagem acontecia uma vez por ano, tinha épocas que mais de uma vez no ano, depois já começou a ficar meio escasso, meio raro e aí foi diminuindo mesmo. Era a decadência da Secretaria. Aconteceram umas coisas interessantes. Mas era uma estrutura muito grande que deixava muito a desejar, não dava muito para aprofundar os assuntos porque passava para educadores de mais de um tipo de Programa, não era só para quem trabalhava na rua, era também para quem trabalhava em espaço fechado. Hoje, por exemplo, estando aqui.... Eu estou aqui ... faz... nove meses. E...a instituição parte de uma concepção, eu acho que até

²⁰ Estatuto da Criança e do Adolescente.

porque ele veio de uma história de... de pegar o bonde da Secretaria andando, pegar o bonde andando de um outro Projeto, então ele não começou do zero. Ele começa de uma experiência vivida, ele até quer tirar alguns ransos, não quer algumas coisas que não deram certo. A grande mola mestra da instituição é que a gente tenha a formação, o que eles chamam de formação continuada. Então a gente teve um treinamento, foi uma seleção com treinamento... treinamento seletivo. De vinte dias. Vinte dias. E nesse treinamento a gente teve acesso a muita gente que já trabalhava com menino de rua, não, às vezes não trabalhava especificamente com menino de rua, mas trabalhava com população carente, ou com a idéia dos excluídos. A gente teve uma formação bastante nivelada; depois disso tem os consultores. Tem essa... antropóloga, tem esse Projeto, tem um psicanalista lá do Projeto que veio dar assessoria para nós educadores e para a coordenação da instituição. Todo mundo que dá assessoria lá, dá para a gente e para eles, em momentos... diferentes. E tem... esse pessoal, que está trabalhando com a idéia do letramento, da gente poder entender melhor e conseguir sensibilizar as crianças na rua em relação a escrever. Tem uma consultoria de drogas também, ligada ao PROAD²¹... Basicamente é isso. A de drogas está começando agora.

Elas acontecem conforme a necessidade. A gente pede como educador ou então a coordenação pede para a gente. Essa história dessa instituição que trabalha com letramento começou porque um dos projetos da instituição ... que é a história de fazer a travessia da rua para a cidadania, é que os meninos... vão para um espaço de letramento antes de ir para a escola. Então, a gente não vai propor agora para os meninos a volta à escola. Direta, né? Porque a gente entende que eles já estão há muito tempo na rua e a volta à escola direto ia ser fracasso para a escola e para eles, de novo. O Travessia quer propor para os meninos um espaço de letramento; eles vão ficar meio período e vai começar daqui, acho que um mês, dois, não sei, meio período dentro desse espaço... que é para trabalhar o que eles já sabem escrever, o que eles ainda não sabem... Não é fazer alfabetização, não é ensinar ninguém... a escrever, mas é trabalhar com a idéia da importância do escrever para a vida deles. A gente teve durante um mês, uma vez por semana, uma pessoa trabalhando com a gente o que que é movimento de alfabetização, o que foi o... o... Paulo Freire, a mudança da forma de alfabetização para a população carente, o

²¹ Programa de orientação ao dependente.

método, agora a gente está vendo o método da Emília Ferrero... Nesse espaço de letramento, vai ficar um dos educadores que estão na rua agora para fazer a parceria, para fazer a ponte, são os educadores de uma universidade que vão desenvolver o trabalho.

Já a aprendizagem na rua... Tem tantas histórias para contar.... Vou contar um exemplo que acho que é mais fácil. Semana passada aconteceu uma coisa que eu fiquei absolutamente emocionada e encantada. É por isso que eu sou educadora de rua. Descobri, assim. De novo. Mais uma vez. A gente trabalha na rua com crianças que a gente chama de na rua e de rua. Tem crianças que vão para casa de noite e... são vendedores ou são... pedintes. E tem os meninos de rua. Tem um grupo de crianças, de irmãozinhos que são meio na rua, eles passam épocas morando na rua e passam épocas morando em casa. Com a família inclusive, a mãe e o pai também moram na rua de vez em quando e depois moram em casa de vez em quando. Para começar uma atividade com esse grupo a gente propôs ir para um outro espaço, mais sossegado. O Pátio do Colégio. Eles toparam. Uma menininha viu que eu tinha convidado um menininho de rua, meio sujinho, aquelas coisas de slogan de menino de rua. E ela falava assim: “tia, mas você não tem medo dele?” E eu: “não”. “Mas eu tenho”. Essa menina tem 11 anos. E é muito, muito... ela é muito... como eu diria?... ... Tímida! Muito... não é uma criança de 11 anos esperta. Ela parece ter menos, ela é meio retraída, muito fechada. Falei: “vamos fazer o seguinte, eu vou te contar que ele só assusta quem acha que ele pode, quem se sentir assustado com ele”. E ela: “então está bom. Eu vou com você. Mas, oh, vou confiar em você.” Isso já achei legal, ela foi na idéia de que o que eu estava falando fazia sentido para ela. “Vamos lá?” “Vamos.” Pediu para a mãe deixar ela ir e foi. A gente estava trabalhando com a idéia do corpo. Íamos fazer um desenho do corpo humano no chão, no papel grande. Ele queria fazer o desenho e ela queria fazer uma coisa que a gente mostrou num livrinho, que é pegar um copinho de plástico e por barbante para fazer telefone. Ela queria fazer o copinho e ele queria fazer o desenho. Ele começou a fazer o desenho. Os outros educadores estavam com as outras crianças e eu fiquei com esses dois. Aí eu comecei a ajudá-la a fazer o tal do copinho. Só que eu ficava provocando-a, assim: “eu não estou entendendo como é que a gente vai prender o... o barbante aqui”, para ver como ela se movimentava um pouco mais, e aí ela: “não tia...” e ela adorou fazer aquilo. A gente achou uns

copinhos, foi na pia lá do Pátio, lavou: “tia, vamos pegar para ele também?” Eu falei: “Ah, mas acho que ele não vai fazer porque ele está fazendo o desenho.” “Mas eu quero dar de presente para ele”. Aí ele cismou que não queria mais fazer o desenho porque viu que eu estava dando mais atenção, eu não sei se foi exatamente por isso, mas ele cismou que não ia mais fazer o desenho e ficou super emburrado. A Liliane falava assim: “tia, eu vou fazer o copinho dele logo, para ele não ficar mais com essa cara”. Eu fiquei pensando, esse trabalho é mágico. Porque essa menina que tinha medo dele, já passou a enxergá-lo como igual, como uma outra criança e foi muito legal, ela deu de presente, ela fez um telefone para ele. Ensinou como é que fazia, deu na mão dele. Eu aproveitei e pus os dois para conversar, no copinho. Aí, eles descobriram que tinham a mesma idade. Foi super legal. Eles conversaram um pouco, ele deixou a cara emburrada de lado e foi falar no telefone com a outra educadora. Isso, eu acho encantador, essa é uma das coisas que segura a gente nesse trabalho. É aprender a fazer copinho É relacionamento humano. É olhar. Porque, às vezes, ele pode ser perigoso mesmo, não posso garantir que ele não vá ser. Não porque ele é de rua, mas porque qualquer um pode ser. Nocivo ao outro, pode ser agressivo, pode brigar. O que me encanta nisso é a possibilidade de eu poder contar para ela que ele é... igual a ela. Tudo bem que eu precisei estar ali naquele meinho para contar, mas se eles pudessem ter se olhado eles também iam descobrir por eles... Eu acho que é esse o trabalho do educador. Trabalhar com preconceitos. Porque, por exemplo, vai para a escola com preconceito, vai com preconceito para o médico. Tinha um menininho que não queria ir para o médico de jeito nenhum. Ele falava: “eu não vou no médico porque no médico dá injeção”. É mentira? Não é. Talvez essa tenha sido sua única experiência na vida, de pouquíssimas vezes que ele foi no médico: tomar injeção. Ele estava cheio de furúnculo. Estava meio na cara que a médica ia passar injeção, aquela maldita benzetacil E ele tem horror da benzetacil porque ela dói mesmo. Eu falei para ele: “olha, benzetacil, eu não vou mentir para você, dói!”. Expliquei a história do furúnculo, que às vezes é uma infecçãozinha que precisa cortar e às vezes é só o antibiótico que tem na injeção. Aí eu falei: “o outro jeito que tem de você não tomar injeção é tomar remédio. Só que aí você tem que tomar em horário certo, tem que tomar dez dias de comprimido, você vai para a rua, você mora na rua, vai agüentar tomar dez dias de remédio?”. Ele: “melhor injeção, né, tia?”. “É”. Isso passou, isso

foi num dia, aí no outro dia ele continuava lá com os furúnculos e aí estava com diarreia também. Estava ruinzinho... Ele: “tia, já estou quase concordando com você que não vai ter jeito, eu vou ter que ir ao médico, eu vou ter que tomar injeção”. E ele foi, sempre perguntando: “mas eu vou ter mesmo que tomar injeção?” O que me chamou a atenção foi a história do preconceito, pré-conceito. Injeção dói, mas ela passa a não ser um bicho-de-sete-cabeças se você precisa dela, entendeu? O que pegou ele foi a diarreia? Como ele ia continuar na rua com a diarreia? E foi nesse trabalho, a gente já estava trabalhando a idéia do corpo, que a gente conseguiu que ele tomasse a injeção, a médica passou os remédios para os furúnculos e deu soro para ele tomar. “Mas como você vai tomar esse soro na rua?” perguntou a médica. Ele tem dez anos, esse menino. “Isso é meio complicado, né? Como eu vou tomar? Tem que preparar”, aquele soro de farmácia. Aí, eu olhei para a Shirley, que trabalha comigo, a gente trabalha em dupla, e falei: “nós vamos provocar ele a... sair da rua, ou a gente aproveita essa chance, ou a gente perde”. E aí falamos para ele: “olha, Shirley, a gente pode pensar, com você, a hora que a gente sair aqui do Posto, num lugar para você ficar, pelo menos esses dias... Até você sarar”. E ele está numa Casa Abrigo faz dois... três meses, quase.

Ter um lugar para encaminhar é... problemático. A idéia da instituição é trabalhar com parceria, não é ter Programas próprios, então a instituição não quer ter um abrigo, ela quer provocar a sociedade, quer que ela se mobilize para um problema que também é dela e em parte já saiu do Estado, já saiu da mão do Poder Público. A idéia é trabalhar com os Programas que existem. A gente está contando, não é uma parceria ainda, mas... um dia vai ser, quem sabe, com as Casas Abrigo do PROASF, que são da Prefeitura. Trata-se de um programa que teoricamente tem que trabalhar a família, mas o PROASF é o seguinte, são casas criadas para dar retaguarda para os Conselhos Tutelares. Então tem vinte casas... quer dizer, tem vinte casas na teoria. Na prática acho que são dez. Tem vinte Conselhos Tutelares em São Paulo, então... é... é uma casa para cada Conselho, a idéia é essa. Essas casas foram idealizadas no Governo... Maluf, no comecinho, para começo de campanha, aquelas coisas, depois mixou. No final, antes dele sair, o Ministério Público fez implantar. Aí ele implantou maravilhosamente as casas, que são muito mais legais que as casas da Secretaria, as Casas Abrigo, super bem equipadas, casas lindas, maravilhosas, grandes, só que estrutura... funcional ainda está uma

merda; a seleção dos profissionais é super precária... são profissionais que nunca trabalharam com criança, com criança de rua. Está tudo no tupiniquim, ainda, está tudo começando do nada. Ele, o menino, está numa dessas casas, que tem um pouco dessa função de encaminhá-lo para a escola e fazer contato com a família para ver se ele volta para casa.

Já me perguntaram várias vezes sobre minha escolha de trabalhar com essa população, depois de cinco anos, quase seis. Na faculdade, duas matérias me encantaram profundamente. Uma era Psicologia do Desenvolvimento, de zero a seis anos. Trabalhar com criança pequena sempre me encantou muito. A outra matéria era Psicologia Social... eu achava o máximo a possibilidade da... da teoria da Psicologia interferir no olhar da sociedade, no entender a sociedade. Fiquei encantada, mas fui para a área clínica, fui me especializar em atendimento clínico. Quando eu estava no... ... penúltimo ano, oitavo, sétimo semestre, fui fazer um estágio na Penitenciária Feminina. Aí minha vida virou de perna para o ar. Eu me deparei... com o outro lado da moeda, com o outro mundo. Imagine o que foi para mim... entender porque aquelas mulheres estavam presas e que elas não eram especialmente... assassinas e bandidas, mas eram pessoas extremamente, pelo contato que eu tive elas, pessoas extremamente massacradas pela vida e que não era consequência elas terem matado, mas... foi uma das opções que elas escolheram, então ser traficante, assassinar o outro que estava enchendo o saco, roubar para se sustentar. Eu comecei a entender uma outra coisa da vida que eu desconhecia absolutamente.

Quando... ... quando eu entrei na Secretaria, achei legal trabalhar com criança carente, eu gosto dessa história de entender o outro mundo, me... me encantou um pouco e aí eu fui. A impressão era que eu entrei quase... de gaiata, mas aí eu comecei a perceber que nada é de gaiata, é uma coisa que eu gosto mesmo. E descobri isso escancaradamente quando eu saí da Casa Aberta, quando ela praticamente fechou; não fechou, a gente fala fechou porque foi um corte, mas ela passou para uma instituição religiosa e nós fomos convidados a nos retirar, ir para o banco ou pedir demissão. Eu fui trabalhar no banco como compensadora, com cheque e passava as minhas oito horas... Tive a opção de ir para o Banespa porque o banco mantinha a casa. Era trabalhar no Banespa ou... rua. Também podia pedir demissão na boa. Eu falava: “não, pai do céu, eu não posso ficar desempregada”,

tinha meu apartamento que estava saindo, eu não podia ficar desempregada. E na história de encarar o banco, eu comecei a sacar que eu não ia agüentar ficar lá por muito tempo. Fiquei dez meses no banco e foram os dez meses mais... é... compridos para eu entender que eu só me enxergava, eu só me entendia trabalhando com pessoas, jamais trabalhando com cheques, aquilo para mim era a morte absoluta, muita coisa eu aprendi lá dentro, até para eu amansar um pouco, para eu não ser tão, tão... dona da verdade ou... de eu não ser tão... O que eu mais aprendi no banco foi humildade, entender que aquilo fazia parte da minha vida naquele momento, então se eu fizesse melhor, se eu fizesse de bom humor eu ia ganhar, se eu fizesse de mal humor eu só ia me ferrar. Quando eu comecei a fazer de bom humor foi ótimo, porque aí comecei a me dar melhor no banco, o trabalho saía mais fácil e foi um momento importante também para o consultório, foi a hora que meu consultório deslanchou. Enquanto eu trabalhava de mal humor, nada dava certo no minha vida.

Eu entrei no banco junto com a Ana e ela falava assim para mim, toda hora: “nós precisamos ter um jeito de voltar a trabalhar com o que a gente gosta”. Eu falava: “tudo bem de sair do banco, mas eu não vou trabalhar com menino de rua nunca mais”. Porque é um trabalho lindo, eu gostava muito, eu me integrava muito, mas eu sofria muito. Essa história emocional era muito forte em mim. Eu ia para casa, às vezes, acabada. Eu me refazia depois, mas... ficava aquela seqüelazinha. Eu falava: “ai não, Ana, já está bom, esse negócio de vida útil do educador faz sentido mesmo, agora já acabou, quatro anos, já deu, não quero mais, tchau”. E a Ana falava: “não, Estela, vamos voltar, vamos dar um jeito”. Aí a gente ficou sabendo... que ia ter essa instituição... e aí a gente decidiu, aos trancos e barrancos, porque eu não queria de jeito nenhum, levar o currículo lá. E eu falava: “eu não vou trabalhar com menino de rua. Educadora, nunca mais eu vou ser na vida”, eu falava tanto isso, Cris, que era uma coisa absurda. Foi para pagar a minha língua. Continuei trabalhando no banco e entreguei meu curriculum em Agosto de 95... Nessa época a instituição estava sendo fundado, estava começando. Mais ou menos em Abril do ano de 96 fui chamada para fazer uma seleção, e no telegrama estava escrito o seguinte: “você já passou pela primeira fase, que foi análise curricular. Você vai para a segunda fase”. Eu falava: “mas nem morta”. Larguei o telegrama de lado. Recebi o telegrama uma semana antes do dia da provinha. E aquilo na minha cabeça, uma semana. E eu falava: “mas vou agüentar ficar no banco? Não”. Para

mim também ainda era complicado imaginar que eu conseguiria me sustentar... só com o consultório. Largar o banco... ia ser uma ótima idéia, mas voltar a trabalhar com menino de rua, “será que eu vou agüentar, será que eu ainda tenho pique? Será que eu ainda acredito?” A pergunta que eu mais me fazia era: “será que eu ainda acredito nesse trabalho? Faz sentido o trabalho do educador? Eu vou fazer alguma coisa que presta? Será que eu não estou cansada demais?” Tenho um pouco essa mania de perguntação. Fico fazendo pergunta até não poder mais. Conversei com algumas pessoas, uns amigos. Aí falei: “ah! vou lá, vou fazer a provinha. Se eu passar, aí começo a pensar”. Passei. Foi muito legal, eu fiz a provinha muito desinteressada; eu sou meio neuras com prova, teste, porque eu acho que tenho que, sempre, ir bem. Eu fiz essa muito desencanada, só dizendo o que eu achava, eu não achava que precisava passar. Falei: “ah! vou escrever o que eu estou achando, sentindo desse trabalho”. E as perguntas eram muito encima do se você acredita no processo de educação, se você acredita no processo de educação de rua, que que você acha dessa história de menino de rua, dessa problemática. As perguntas eram muito encima dessa história. Respondi. Passei. Aí me ligaram para avisar que eu tinha passado. A Sueli que ligou, minha chefe. Até hoje a gente brinca muito com isso, foi uma história que marcou a minha vida. Ela falava assim no telefone: “você passou e a gente está querendo marcar a entrevista”. E eu falava assim: “não, mas antes de eu marcar entrevista com você, eu preciso decidir se eu quero voltar para esse trabalho”. E quem disse que eu me toquei que eu estava falando com a pessoa que estava me selecionando? Eu podia ter queimado o meu filme ali. Mas não. Eu falava assim: “mas eu, eu não sei se eu quero voltar, esse trabalho é muito duro, é muito sofrido, eu preciso pensar”. Fui desabafando com ela no telefone. E até hoje ela tira sarro disso, porque ela falou que isso chamou muito sua atenção sobre mim. Ela falou que... que eu fui muito sincera, que eu estava falando de uma coisa que era muito real para mim. No dia que eu fui fazer entrevista, já tinha decidido que eu ia... até o final. Eu não sabia que até o final era um pouco mais difícil... Saí da entrevista com a certeza de que eu tinha passado. Aquela certeza que você fala: “ai meu Deus, agora me enforquei de vez, agora não vai ter mais volta”. Na entrevista ela me contou que ia ter uma seleção... que é a quarta fase... era um treinamento... seletivo de vinte dias. Aí eu tirei uma licença médica, porque e se eu não passasse? Eu ia perder o banco. Então eu tinha que ficar com o banco meio no... no gancho. Vim, fiz

o curso, o... o treinamento e eu sabia que eu ia passar. Aí já era um saber, que eu digo, não é de pretensão, era intuitivo. Eu sabia que eu não tinha voltado a repensar na história da educação de rua, desse trabalho e de ser educadora ou não por acaso. Eu tinha certeza que isso era um... um novo... momento da minha vida. Era para eu voltar diferente do que estava na Secretaria. Exatamente o quê, não sei como é que ia ser diferente, mas eu sabia que alguma coisa diferente ia acontecer. E aí estou eu lá, faz um ano e meio.

Na Secretaria, na Casa Aberta de Pinheiros, vivi uma coisa que, olha, foi uma das melhores experiências que eu tive lá dentro, eu acho, porque... eu acho que a gente trabalhava com uma equipe legal... não só pelas pessoas, mas por uma consciência de trabalho legal. A coordenação era boa... e tinha uma, uma responsabilidade, um compromisso com esse trabalho, isso foi uma das coisas que mais me encantou... E... quando é... começou a, a surgir a necessidade de ter uma supervisão, sei lá, psicológica, de ter uma... uma... escuta diferenciada eu acho que já era um, um passo de amadurecimento do grupo. Eu acho que é a mesma história de você querer fazer terapia, ninguém quer fazer terapia porque ah... não sei o que vou fazer da minha vida, mas é porque sabe que... que tem uma coisa para engatilhar na vida que não sabe fazer sozinho, então vai precisar fazer com alguém. Aquilo também já era uma história daquela Casa, porque se sabia que não se podia contar com a Secretaria, sabia-se que as relações ali eram meio engripadas, mas... mas ao mesmo tempo que as relações não eram muito fáceis, tinha uma vontade de que fosse melhor, tinha uma vontade de que a gente pudesse trabalhar numa equipe que funcionasse... melhor. Foi muito rico, foi uma experiência muito boa, eu adorava... eu aguardava ansiosa cada vez que a... a Rose ia lá. Eu acho que para o grupo... esse espaço principalmente funcionou para a gente... é... afinar um pouco os nossos objetivos de trabalho. Não no sentido assim de fazer tudo igual ou do mesmo jeito, muito pelo contrário, mas para afinar um pouco o como a gente acreditava nesse trabalho, que passava muito pelas nossas relações. Um falava mais alto, outro era muito ansioso, outro era isso, outro era aquilo. A nossa... coordenadora, era controladora até não poder mais; eram pessoas muito... eu acho que naquela Casa... eu tenho quase certeza disso, eu gostaria até de fazer um perfil daqueles educadores, eu acho que todos ali tinham características de liderança muito fortes, brigavam, pressionavam e falavam, então precisávamos nos afinar um

pouco para que a nossa relação com as crianças fosse um pouco mais atenta. E para mim especialmente... foi uma experiência muito boa porque eu achava que trabalhar em grupo era muito difícil. E eu comecei, a partir daquele momento, a achar que trabalhar em grupo era legal, era, era de união, era, era um momento de... juntar forças e não de competição... Eu sempre enxergava trabalhar em grupo como competição, de eu faço melhor o outro faz pior, eu, eu, eu que vou ensinar ou eu que vou aprender, é sempre uma coisa meio de disputa e eu naquele momento ou a partir daquele momento comecei a entender um pouco melhor o que é trabalhar em grupo. Trabalhar com gente diferente, porque trabalhar em grupo implica em trabalhar com o outro que não é igual... e para mim isso... foi um... ensinamento mesmo.

A instituição em que trabalho agora já tem isso na manga. Nós temos dois supervisores desde o dia em que entramos. A gente tem supervisão semanal. Os dois são psicólogos, com formação... são ex-educadores da Secretaria. Eles entendem da área, estão estudando tanto quanto a gente, todas essas coisas que a gente faz eles também estão junto se aprimorando. Eles também fazem cursos a parte e eles têm uma tentativa que não deu muito certo, ainda, de ter também supervisão, eles terem supervisão.... Eu acho que eles são supervisores técnicos e das relações. Eu pelo menos, tenho a experiência ... é... para contar, dos dois. Tem momentos que é absolutamente técnico, de contar como que é que esse processo de aprendizagem está se dando na rua. A gente, às vezes, faz uma trapalhada e um menino fica com raiva ou acontece algum problema na rua, então se leva isso para a supervisão e a gente conversa sobre o que não deu certo, por que que não deu certo? Quer dizer, que olhar que a gente enveredou, olhou para o lado errado e aconteceu a trapalhada na rua. Então tem essa coisa técnica e tem essa coisa... é... um pouco mais psicológica, eu diria, que é assim... Eles, como supervisores, falam que eles também sabem que é duro estar lá, mas esse é o nosso papel, quer dizer, diferenciar... para poder estar lá. Então tem um pouco disso e tem um pouco, não muito, eu acho que precisaria um pouco mais, de cuidado com as relações do grupo. Por exemplo, a gente trabalha em dupla e em quadra. São dois educadores por período, na rua, por área. Tem dias que ficamos os quatro na rua. E tudo que a gente decide, são os quatro. Então se a gente decide fazer um encaminhamento para um menino que vai para o letramento agora, são os quatro que decidem. Então a supervisão é para os

quatro. Tem muitas coisas que a gente tem que decidir junto, então bate nas relações, bate nos poderes, nas... inhacas... das pessoas, normalmente, então a supervisão cuida um pouco disso. Como eu sou essa coisa um pouco emocional demais, é... eu já tive momentos de falar: “olha, eu não estou agüentando, quero pedir demissão”. Já tive várias crises de demissão, assim: “eu vou embora, agora estou indo embora”, pela tampa ... dessa instituição. Aí ... pedi arrego, preciso da supervisão. E pedi individual. E... tive, entendeu? E lá tem, tem essa possibilidade da gente conversar um pouco. Os supervisores são também nossos chefes. Eles que cuidam do nosso horário. Eles cuidam... do nosso trabalho, eles cuidam dos nossos relatórios, que temos que entregar diariamente. Eles cuidam do nosso trabalho. Mas existe a sensibilidade para nos ouvir. E o compromisso também, eu acho. Que talvez não seja tanto... institucional, mas é pessoal. É... eu não sei explicar isso direito, eu acho que... não é que a instituição coloque-os num papel que eles possam fazer exatamente esse gancho, mas acho que a formação deles possibilita isso. Dá para entender a diferença? Se ele fosse pessoalmente, técnico demais... se ele pegasse a idéia sou psicólogo e sou supervisor da equipe de educação de rua, vou... cuidar mais da área técnica, pessoalmente, porque eu... para mim é mais fácil, se fosse assim, é... acho que a hierarquia ficaria mais... Não sei se não é institucional, tenho um pouco de dificuldade de dizer... se a instituição... eu acho que faz parte, a grande questão... é que eu não sei se é, se a instituição que quis que fizesse parte, entendeu? Ou se é deles, os supervisores que pegaram essa função e falaram é nossa mesmo ou se a instituição trabalhou com a idéia de que eles tivessem... essa sensibilidade.

Eu acho fundamental eles terem sido educadores. Não fundamental no sentido... Se você faz a sua formação para ser supervisor, para ser... é... orientador de um grupo... tudo bem, acho que não é porque você tem que ser, então tem passar pela prática da rua. Mas no caso da educação de rua, que é um trabalho especialmente... diferente, que não se tem muito em livros, não se tem muito em... não se tem, tem-se experiência, tem pessoas experientes, mas escrito isso praticamente não tem, então a experiência e... e o compromisso com esse trabalho facilita para você se sensibilizar com o outro na rua... entendeu? Eu acho que não é condição... eu acho que não é condição... sine qua non, assim, ter sido educador para, mas ajuda. E é uma proposta da instituição. Por exemplo, na época da seleção

para supervisão, um dos educadores, uma das pessoas que hoje é educadora, não passou porque nunca tinha sido educador de rua. Já tinha sido educadora do S.O.S., educadora da Febem, mas nunca na rua... Não sei se esse critério vai se manter, porque a instituição muda um pouco assim, temporariamente.

É... uma coisa que... que me pega muito nesse trabalho, que ainda me faz ter dúvidas a respeito dele é a história de se realmente o educador... tem pernas para cuidar da travessia dessas crianças, entendeu? Às vezes, me dá impressão de que é uma dimensão ainda muito grande essa história de, de... porque tirar um menino da rua é fácil, agora pensar em tirar a população do centro da cidade de rua... Parece que a gente lida com muitas variáveis... e essa não é uma fala só minha, quer dizer, eu acho isso, eu acredito nisso, mas... várias pessoas com quem temos contato lá na instituição, pessoas que foram dar curso..., os consultores, eles falam que a gente... tem muito ainda para entender. Tem uma assessora que fala muito disso, que essa instituição é um dos projetos que começou bem porque quer entender para intervir. Por isso a gente estuda, porque se você só quisesse intervir você não precisava estudar, é só por a mão na massa, como as outras instituições fazem. Então põe no abrigo, leva para casa, volta para a rua... “se vocês estão estudando” ela diz “é porque algum motivo os fez estudar, que é entender esse fenômeno”. E para mim essa é uma coisa que ainda me faz ficar... é... me dá instabilidade pensar que nós estamos lidando com uma... uma situação que não é muito... ... fácil de entender. Não é fácil. Não é só que não é fácil trabalhar... Esse fenômeno ainda não foi compreendido... ... como um todo. Por que que uma criança que também é espancada fica em casa e a outra sai? Qual é a diferença? Que que traz esse menino para rua, exatamente? Ele prefere morar na rua, embaixo de chuva, sol, sem dinheiro, sem nada, do que apanhar. E outra criança fica em casa, apanhando. Que diferença pessoal é essa, que diferença... social... é essa que faz uma pessoa vir morar na rua? Entendeu?

Por exemplo, tem uma família que a gente atende de... três meninos, são... duas meninas e um menino. Perdão... dois meninos e uma menina. E... o olhar que a gente tem para essa família é que o problema ali é muito maior do que a gente pode imaginar, só que a gente não consegue entender. Uma das crianças morreu, um dos irmãozinhos, depois disso a família desestruturou, então as crianças começaram a vir para a rua com uma frequência maior. E aí... a gente começou a entender que

precisava de uma intervenção psicológica mesmo, não sei se ir para terapia direto, mas talvez alguma coisa familiar... um outro olhar, e não era o educador que ia conseguir fazer essa ponte. A gente deu uma insistida com a instituição, os gerentes também acharam que cabia, aí a gente pediu a consultoria de uma... de uma pessoa que trabalha com terapia familiar. Ela veio falar do trabalho que ela faz lá no Instituto que ela tem. Aí a gente fez a leitura do que a gente entendia da família, contou o caso, contou como é que as crianças estão na rua, como é que as crianças ficam em casa, aí ela falou: “é, realmente me parece que é um caso para terapia familiar”. Às vezes a gente consegue identificar que naquele núcleo familiar o fator expulsante é uma coisa meio de doença.... doença no sentido da falta, da organização familiar, entendeu? Agora, tem outros casos que não dá para você dizer que é isso. Tem outras famílias que às vezes é a miséria mesmo. É preciso não fechar. Não ser preconceituosa. Afinal, será que todas as famílias precisam de terapia?... Senão tem que pensar também que todo mundo precisa de terapia, e não é isso. Ou então todas as famílias precisam de renda mínima, precisamos dar salário para eles, mas às vezes não é isso. Essa família, por exemplo, que tem essas três crianças na rua, eles se sustentam, comem bem, vivem bem, têm uma casa própria. A questão deles não é dinheiro. Então não dá para você falar que o fenômeno dos meninos de rua é falta de dinheiro ou que o fenômeno dos meninos de rua é a loucura dentro de casa.

O educador tem que ter um olhar múltiplo. Tem que sair da especialização. Se não sair fudeu, acho. E eu acho que tem uma coisa muito forte, para mim é muito forte ainda, que é a idéia da onipotência do educador. Quando o menino consegue se vincular e você se... você se vincula a ele, o menino passa a ter você como referência, então ele quer que você vá junto, ele quer que você faça com ele, ele quer isso, ele quer aquilo, e tem hora que é a hora que você fala assim agora... eu saio de campo porque é ele que vai sozinho. Se o educador não tiver essa história de que... ele faz parte de um pedaço da vida desse menino... ele deixa o menino na mão, no sentido de aumentar um pouco mais essa dependência, de não ter esse olhar de que esse menino precisa ir no médico sozinho ou esse menino precisa de terapia e não é comigo que ele vai ficar fazendo essa relação, precisa de mãe, precisa de pai, precisa de alguém para ir junto, às vezes ele precisa, então, aprender isso

terapeuticamente falando, literalmente. Às vezes ele precisa aprender isso indo direto para a escola ou indo direto para o trabalho, entendeu?

*O educador tem que ter, além de tudo, um bairrada de um jogo de cintura...
Total jogo de cintura*

2- Expoentes de um nvo (Furtado)²²

Minha formatura foi dia 10, entrei na Secretaria²³ dia 14 de agosto de 91. Para mim foi uma coisa muito nova, porque eu nunca tinha trabalhado com criança, nunca, eu era funcionário público anteriormente, trabalhava só com papéis e... na faculdade, a gente teve todos aqueles estágios, e... a coisa foi mais para... clínica, nada que envolvesse educacional. Eu fugia um pouco até de educacional. Talvez aquele sonho clínico, a gente tem muito sonho de ter um consultório, coisa e tal. E... daí me deparei com o contrato. O contrato, a seleção que foi super legal. Quando eu fiz a seleção, na Secretaria... queriam me contratar para a Casa Abrigo Móoca porque eu ainda não tinha formação. Isso foi em maio de 91, então... ficou meio no muro,... e eu não aceitei ir para a Casa Abrigo Móoca, por ser contenção. Não era contenção, era abrigo, mas ficavam lá as crianças. E eu não queria ficar com crianças, assim, presas, vamos dizer assim. Então, eu optei, falei que eu queria uma coisa mais dinâmica e... Eu tinha uma coisa de buscar, buscar soluções, então eles falaram: “então, você vai ter que aguardar uma vaga no SOS²⁴, estão para abrir novas vagas”. Aí eu falei: “ótimo”. E daí surgiu. Três meses depois, em agosto, me chamaram. O contrato foi rápido, eu fiz a prova, tudo, lá na Benvinda, que era seleção. E foi muito dez! Daí ... fomos para a Secretaria e conhecemos alguns projetos no treinamento. Conhecemos os projetos de Casa Aberta, que eram na Secretaria ainda e nem sonhava-se que iam sair um dia da Secretaria. ... Fomos à FEBEM²⁵, fomos à Casa Abrigo, diversos equipamentos, Clube da Turma. Eles já estavam pesquisando quem ia para onde. Carentes, denúncia, e... porque todos os educadores iam para o SOS, na época. E assim, me deparei com: “você vai ficar na FEBEM”, como educador da triagem da FEBEM, que era... infratores. Nossa Senhora, eu morria de medo de passar na porta da FEBEM! A gente cria um fantasma, não sei, cria umas coisas... Nunca imaginava que um dia ia trabalhar com a FEBEM, e morria de medo. E aí: “vai trabalhar com infratores”. Ótimo, vamos

²² Furtado tinha 34 quando deu seu depoimento, em 1998.

²³ Secretaria de Estado da Criança, Família e Bem-Estar Social.

²⁴ SOS Criança.

²⁵ Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor.

arregaçar as mangas então. E no começo foi assim... um pouco complicado, porque a gente tem aquele treinamento e depois vai direto para a área e na área, ainda um pouco assustado, começam a chegar os meninos de delegacia... A gente fazia triagem e encaminhamento para as unidades ou para o Ministério Público. E... assusta, lidar diretamente com, por exemplo, com um homicida, com estuprador, com... um ladrão profissional, apesar de ser menor de idade. Isso assustava um pouco. Chocava. Porque você estava longe. Eu fui vítima algumas vezes de... marginais. E aí você fica... “eu vou atender esse menino?” Poxa vida!

Mas, o tempo foi passando e fui tomando gosto pelo trabalho... A gente fazia triagem nessa época,... fazia triagem, fazia o encaminhamento ao Ministério Público, acompanhava as audiências, com Promotoria e Judiciário. Posteriormente a gente fazia o acompanhamento dessa família e desse adolescente. Então, era um trabalho amplo em cima desse infrator. A equipe era coesa, era uma coisa muito boa... acho que tinha umas trinta e seis pessoas - manhã, tarde e noite, com dois períodos de noite. Plantões... Eram todos formados, no mesmo nível, a grande maioria era psicólogo, assistente social, e daí aparecia algum... de comunicação social ou uma outra função. Essa coisa de ser um grupo legal, integrado, foi muito favorável. A gente fez grandes amizades, claro. E é uma coisa que permanece até hoje, são pessoas com quem a gente tem contato e... É uma coisa que remete sua vida pessoal. Conhecer pessoas, fazer amigos que não são amigos de trabalho, são amigos teus. Amigos de vida mesmo. Amigos de trocar experiência, de falar da sua vida pessoal, de receber alguma indicação legal, de... poder progredir com essas pessoas.

Tinha a equipe de técnicos e a equipe de funcionários da FEBEM. Pessoas boas, pessoas que a gente ainda tem amizade lá, alguns continuam lá, mas no começo, havia aquela coisa: “olha, são educadores da FEBEM, são monitores da FEBEM, são aqueles que espancavam”, não que eles espancassem. Então haviam alguns choques no trabalho: “ah, mas você está falando, eu não vou fazer, ah, não sei quê, é assim que tem que ser”; “olha, já está pronto, então, toma, o filho é teu”. Foi uma coisa que demorou para engrenar. O pessoal estava no SOS desde 90, eu entrei em 91, mas a coisa começou a engrenar melhor de 92 para 93. Então, as pessoas passaram a se conhecer, passaram a se respeitar, um respeitando o trabalho

do outro, e... eles só não podiam fazer o nosso trabalho, porque não eram técnicos, mas a gente, na possibilidade, ajudava-os a fazer o trabalho de monitoria.

O monitor... na unidade de triagem, preenche alguns formulários, faz a revista do adolescente quando chega, encaminha esses formulários... Que mais? Ele encaminha para a FEBEM, acompanha até a FEBEM ou acompanha até o Ministério Público, aquele tipo de recâmbio para outras cidades e o educador já vai para a entrevista, orientação... Providencia o encaminhamento. Então, chega uma época que a gente acaba, é... sabe, o fulano chegou, você não vai esperar o monitor sair da sala dele para vir fazer a papeleta, para ir tirar xerox, para ir... até a revista. Algumas vezes em que faltou monitor, a gente entrava na sala ou então entrava junto na sala para dar um respaldo. Porque alguns queriam, alguns meninos queriam dizer que... ou que perdeu alguma coisa na revista ou que foi espancado ali dentro, mas nunca aconteceu.

A gente tinha um grande problema, na época, com os meninos que vinham da delegacia. Eles não queriam ser identificados. Tinha identificação digital. Tem um grande arquivo na FEBEM e todo mundo que chegava sem documento, tinha que ser identificado. Então, a gente tinha um... um grande trabalho nessa hora. Por quê? Porque ele não queria se identificar. O monitor falava que ele ia se identificar: “fulano, você tem que se identificar, senão você vai ter que voltar para delegacia. A gente não sabe quem é você”. Na verdade, às vezes a gente até sabia quem era, mas você não pode atestar que você é a Cristina. Eu não posso atestar isso. Você me diz que é. E... daí explicava para ele que tinha um arquivo. Só que na maioria das vezes, o que acontecia?... Na maioria das vezes ele era maior. Então ele não queria passar pela identificação porque lá no arquivo ia ter que ele tinha passagens anteriores e já tinha completado 18 anos. A gente falava: “olha, fulano, você vai voltar para a delegacia, porque provavelmente você está escondendo alguma coisa. Então a delegacia vai identificar você para nós e nós vamos dar a resposta. Pode ser assim?”. “Ah, senhor, não sei quê, a gente é menor, né? A gente é maior, só que eu estou com medo, não sei quê”. “Então, vamos lá conversar de novo”. A gente ia, conversava com o policial. Informava. Às vezes, com a declaração dele, ele voltava para a delegacia ou às vezes, a gente identificava, ele colaborava e a gente dava respaldo para... a polícia.

Então, era uma grande... havia uma grande expectativa quando as crianças chegavam ou os adolescentes chegavam, por causa da identificação... Na maioria das vezes, eles vinham de cabeça baixa. Porque já tinham vindo da delegacia. Alguns... haviam sofrido algum tipo de violência, pela própria polícia, haviam sempre queixas, claro, mas eles demoraram para começar a denunciar. Só depois de uma época em que teve uma ação da Promotoria, através de dois grandes promotores de justiça, começaram a... a ir atrás. E a solicitar que, nas entrevistas, a gente conseguisse tirar desses meninos quem eram esses torturadores, esses... Esses agressores. E começou um movimento diferente, começou um movimento diferente, e... eles passaram, até, a olhar quem era, na tarja do PM. “Quem era fulano?” Até para, depois, poder falar da agressão, da prisão que foi de uma forma estúpida ou alguma coisa assim, nesse sentido. E aí, acho que vem um grande movimento de mudar a polícia, de orientar.

O Ministério Público dava respaldo. Diante da fala dele para nós, do SOS, o Ministério Público tentava dar um respaldo na medida do possível. Na hora da orientação do promotor, o promotor falava que ele teria segurança, que se houvesse qualquer coisa, ele procurasse ali o Ministério Público, pessoalmente, para estar falando alguma coisa que tivesse acontecido a mais, após as denúncias, coisa e tal. E mesmo quanto a monitores na unidade da FEBEM. Os meninos puderam começar a falar mais, que fulano bate, que fulano espanca. Acho que isso foi um ganho. Porque, que eu me lembre, nunca presenciei espancamento, nunca, no SOS.

Nossa unidade era uma coisa à parte no SOS. Era de infrator, triagem, e no começo a gente tinha uma... uma sala de espera, uma sala de recreação de infratores. Era separado de tudo, o lanche era separado, tudo era separado. Mesmo após os meninos serem liberados pela promotoria e devolvidos a nós... eles ficavam separados do todo do SOS. Então, como a gente tinha aquela coisa de estar sempre verificando, quer dizer, entre aspas, o monitor que espanca está aqui perto da gente, então ‘vamos ficar de olho!’, se é isso mesmo. Então... que eu me lembre, nunca aconteceu. E depois, a confiança foi aumentando naquelas pessoas, uns nos outros e a gente foi vendo que... não tinha porquê. Nunca aconteceu, na unidade. E isso foi assim, uma... acho que vitória até para... para a equipe, para os próprios meninos. E tinha um tratamento bom, eu acredito que um tratamento bom no sentido... de ter atenção na hora que está falando e dando o seu depoimento... Eu acho que o grande

ganho foi... essa união Ministério Público-Judiciário, ali, junto ao SOS, foi um ganho... A lei mandou ser dessa forma e acho que foi um ganho... Foi um ganho muito grande porque eles... não esperavam mais do que, vamos dizer assim, doze horas para serem julgados. E antigamente não, ficava-se na unidade, perdia-se um tempo enorme... e a criança sofrendo violência, antes do Estatuto²⁶. Todos os promotores com quem a gente trabalhou eram pessoas jovens. Talvez até para haver uma aproximação maior com adolescente. Pessoas gabaritadas, gostei muito desse trabalho. Eles confiavam muito no nosso trabalho de educador de rua, e... sempre buscavam em nós algum... parâmetro para ajudar no atendimento, como uma forma de melhorar a determinação que eles tivessem que dar. Havia uma valorização muito grande do educador por parte do judiciário também, embora existisse na equipe, não promotores e juizes, mas no cartorário, uma certa resistência. Não sei, a gente sentia umas rugas que não conseguia identificar porque... até hoje...

Nós éramos os expoentes de um novo tempo. Acho que é essa a palavra. Pessoas que foram, sei lá, preparadas para trabalhar naquele momento, e estavam dando um... respaldo para a Secretaria, para a sociedade... Dando notas boas. Fazendo aparecer coisas boas, cada vez melhores... E, acho que foi um período muito bom...

Infelizmente em noventa e quatro/noventa e cinco começaram a ocorrer algumas coisas, algumas mudanças que, infelizmente, acho que deterioraram todo o trabalho que foi inventado. Nos deu uma grande tristeza. Por quê? À medida que... se bem que em noventa e dois, quando teve a rebelião da FEBEM, em outubro, alguns projetos acabaram de repente, porque precisava por... os infratores, que haviam detonado a FEBEM, em alguns lugares. Então acabou-se com muita Casa Abrigo, que era um respaldo de denúncias, para crianças vitimizadas e alguns outros encaminhamentos. Tinha que dar encaminhamento para aqueles infratores, quer dizer, também não ia deixá-los na rua. Mas usaram o Clube da Turma para por o menino lá de Diadema, usaram o Abrigo-Móoca, usaram o SOS... Enfiaram meninos em todo e qualquer lugar. E acho que começaram ali algumas coisas... e não se criou mais nada até aí. Noventa e quatro/noventa e cinco já não tinha mais nada e a gente sofrendo para criar encaminhamentos. Era uma luta, acho que hercúlea, eu diria, com algumas questões de encaminhamento. Porque meninos com

²⁶ Estatuto da Criança e do Adolescente.

certo perfil não podiam ir para tal lugar, meninos com certo perfil não podiam ir para outro, tal menino não podia ir para lugar nenhum Restringia o nosso trabalho enquanto educadores, que faziam tudo: era atendimento, triagem, encaminhamento, acompanhamento. Então... começou a ficar limitado e meninos se empilhando no SOS. A partir daí, começou uma questão de... de amontoar meninos, cada vez mais, lá. Chegou uma época que tinha cem, cento e vinte meninos em quadras, em alguns alojamentos... E..., a situação foi ficando desgastante para alguns.

Depois de uma certa época, começaram a entrar outros profissionais no SOS; a gente ficou com umas interrogações na cabeça, apesar de terem sido profissionais excelentes, a gente não entendia porque uma pessoa formada em economia estava lá, uma pessoa formada em música, embora não exercesse nada relativo a música, estava lá, uma pessoa formada em química, por quê estava lá? Apesar de ter dado bons frutos no final. Mas no começo, a gente se questionava muito. “Mas nós aqui, psicólogos, serviço social, pedagogo ainda...”, sei lá, e depois embora não estivesse ocupando o lugar de ninguém, mas era questionável. E... nossa! Estou indo e voltando. Estava uma coisa meio suspeita no ar. Cabidão, mesmo, de emprego. “Será que virou cabide”, embora aquelas vagas fossem necessárias para serem supridas, era vaga de gente que saiu, gente que foi promovida... Não sentimos como ameaça, a gente sentiu como um despropósito do trabalho, a gente achava que ia ficar perdido de alguma forma. Que... se tinha um jornalista na equipe, dez... porque um jornalista investiga e até ajuda você a melhorar sua investigação em relação à vida pregressa da criança, do adolescente, da família, mas assim, as outras profissões... ficavam num questionamento, mesmo: por quê? Ninguém respondia....

Então, eu acho que trabalhar com infratores... como foi minha maior experiência, foi uma coisa muito gostosa, por quê? ... A gente tinha o respaldo do judiciário, frente às famílias, então a gente chegava para o menino e falava assim: “olha, você tem pai?”. Tem pai. “Tem mãe?”. Tem mãe. “Nós vamos ser seu terceiro pai ou mãe e vamos estar te cobrando, porque o respaldo existe para isso”. Então, comigo,... como diria? Havia um grande respeito dos meninos que eu atendia. Quem atendia aquele menino era quem ia estar tomando conta daquele caso... na melhor medida do possível. Aquele vínculo inicial já era uma bênção; aquilo já ficava marcado, “olha, quem te receber, quem te atender, é legal,

pessoal!”. Posteriormente, quando vinha uma determinação de acompanhamento ou aqueles casos que a gente julgasse que merecia maior atenção... a gente requisitava os dados, e... e passava a acompanhar. Era uma interferência direta na vida pessoal desse adolescente. E havia um respeito comigo, na maioria dos casos que eu atendi, acho que houve um aproveitamento muito grande.

Eu tinha preferência, claro, por atender primário; a coisa flui melhor, não é?... embora outros colegas não... não tivessem a mesma... avaliação dos casos deles, que tivessem um retorno tão grande como eu acredito que meus casos tivessem. Porque eu ficava em cima. A gente tinha uma grande disponibilidade, naquela época, de veículo, de gasolina; então: “vamos para... para tal lugar, para tal lugar, para tal lugar”, quer dizer, três, quatro lugares; estar ali sempre observando realmente como está o comportamento desse adolescente.

*... Então, foi muito gratificante, essa época, com esses meninos infratores. **Complicado** era trabalhar com os meninos reincidentes, os que já eram da antiga FEBEM, que não tinham muita... muito vínculo conosco, que eram do PCR²⁷, que eram de rua. Essa, acho que foi a fase mais complicada, dos atendimentos mais complicados. Eram meninos que tinham uma estrutura muito arraigada de rua, uma estrutura de vida muito diferenciada, vinculados com drogas, vinculados com a rua... Dificultava enormemente o trabalho. Eram casos mais difíceis de atender. Por quê?, Porque eram mais rebeldes, ouviam menos; não estavam interessados em mudança porque já estavam acostumados àquela vida de furto, de droga, de roubo, de voltar para a FEBEM, de sair, voltar para a unidade, ir para rua, voltar para o PCR, voltar para o SOS, o ciclo era muito vicioso para essas crianças.*

... Eu estou aqui há dois meses, na Casa Aberta e... tem sido diferente. Por quê? Porque os meninos estão fora da região. Então, aquele vem na Casa, já está acostumado com o ritmo, então, é fácil de lidar, é fácil de trabalhar. O outro que, às vezes quer extrapolar nos procedimentos, então a gente tem que dar uma chamada de vez em quando, mas é um mínimo. Os meninos que estão na rua, a gente tem tido um pouco de dificuldade de encontrá-los. Houve uma grande ação da polícia, ultimamente. Essas ações da Secretaria²⁸, né? Atuações da Secretaria, exatamente...

²⁷ Projeto Criança de Rua.

²⁸ Secretaria de Estado da Criança, Família e Bem-Estar Social.

Secretaria, Polícia Civil, Polícia Militar, SOS vêm e fazem aquela limpeza. Então os meninos começaram a sair um pouco aqui da região e estão afastados, estão um pouco longe, e... a gente não tem encontrado neste nosso... é... nessa nossa área, nessa nossa área de atuação... meninos para gente fazer contato... ou dar a atenção que eles necessitam.

A gente sai todo dia. Saem dois educadores, fazem a ronda no nosso circuito... Uma grande dificuldade que a gente anda tendo é que anda chovendo demais... aqui, a região alaga. Então, se sai e chove, a gente fica do lado de fora. Não dá para voltar para Casa; muitos educadores já ficaram aqui em frente porque o lado de cá alaga e que o lado de lá não alaga, então a gente fica lá na porta do prédio esperando a chuva abaixar. Às vezes, você leva uma hora para voltar. Está um grande problema aqui na rua porque a Prefeitura não limpou os esgotos e os bueiros. Tem chovido muito... a gente sai um pouquinho o tempo já vira e você tem que se abrigar. Fora os meninos que estão em ruas mais distantes, a gente expandiu nosso trabalho até esses lugares, embora não seja mais nossa área, a gente expandiu até uma grande área de referência para eles e uma grande parte deles acabou indo para lá. Uma grande parte desapareceu, a gente não... não tem notícia; uma pequena parte está na Sé, também não é nossa área. Então, ... fica diferente o trabalho. Os meninos que estão por aqui ou estão fumando e aí a gente não... dependendo... de quantos estão, de como estão, a gente não faz a atuação, porque tem todo um movimento aí fora. O traficante está ali perto, o protetor está ali perto... ou então eles estão completamente chapados e aí também não temos acesso. É uma coisa assim de estar... em outro mundo praticamente, estar desmaiado mesmo. E não tem como você atingir essa criança... Uma coisa que o nosso coordenador ensinou, que foi uma das primeiras pessoas com quem eu saí aqui pela rua, é... você toca na criança, principalmente no - eles dormem sem... sem cobertura, sem nada, no meio da calçada - você toca no pé. O pé é muito sensível. Se não tiver reação nenhuma, pode esquecer, porque está daquele jeito mesmo, está drogado, está chapado.

Eles fumam crack... acho que não tem outra droga aí. Esses dias mesmo, a gente saiu, quando a gente chegou numa esquina, tinham três pessoas: uma comprando, uma vendendo, acho, todos assustados, né? A gente passou reto, porque todos eram desconhecidos, pelo menos de mim que estou aqui há dois meses, desde dezembro... Então todo mundo ficou muito assustado, o cara que estava com a

bicicleta, e eu já percebi isso, tem umas pessoas de bicicleta que rodam, tipo fazendo uma entrega, mesmo. Eles ficaram muito assustados. A gente passou depois, mais para frente, um garotinho que a gente já atendeu aqui, o Daniel - inclusive tinha atendido no dia anterior - estava lá chapado, no meio da calçada. A gente passou, olhou, tocou, nada, e... fomos adiante. Tinha mais coisas para fazer. Mas, chega a ser um pouco... angustiante passar nesse espaço, nessa determinada hora que tem os traficantes ali por perto e... você não sabe que reação ele pode ter, achando que você está tentando tirar uma criança dele. Quando ele tirou essa criança da situação, melhor, de vida dela, da família ou da escola ou da própria rua e levou para esse ambiente, não tinha ninguém para ameaçar ele, né? E a gente vai tirar, a gente... a ameaça dele é grande, né? Ele pode nos agredir com uma arma, com ações, com... sei lá, então fica complicado. Muito fácil, amanhã a gente passa de novo e... se ele não tiver lá, a gente tenta. Tenta chegar.

Para mim, aqui na Casa Aberta, meu grande papel, meu melhor papel é o de entrevistador, é como eu consigo me aproximar mais deles. Eles têm um carinho, eu diria assim, um carinho... eles gostam de saber que eu trabalhei no SOS, que eu conheço alguns meninos, eu conheço algumas situações deles, minha memória é privilegiada, às vezes eu lembro de nome, lembro da situação, lembro até do endereço, de onde mora. Isso traz os meninos um pouco mais perto da gente, e assim, sinto que eles têm uma coisa legal por eu ter estado no SOS. E por eu estar aqui agora. É uma referência.

Aqui nós fazemos um cadastro, é... pesquisamos a situação, por que está na rua, o que faz na rua, o que consome, o que não consome, aonde dorme, essas coisas, para depois fazer um trabalho melhor, para encaminhar essa criança, criança ou adolescente, aqui são os dois. Por ser psicólogo, por ter ouvido muita gente durante quatro anos, cinco anos no SOS, fica muito fácil para mim, ouvir e escrever essa entrevista numa boa, estender mais as situações e deixar claro para os outros colegas que vão ler a ficha e ter um acesso mais fácil às coisas. Por que eu falo que o meu melhor papel é o entrevistador? Eu estava falando esses dias com uma colega, com um colega que toca violão. Legal, acho dez, eu não tenho dom nenhum de música. A outra colega tem um papel mais de artes, que é legal, chega à criança mais afetivamente. O outro colega consegue dar uma aula, algumas continhas. São algumas coisas que eu não tenho. “Eu não tenho dons”, eu disse

para ela. “Não, você tem, coisa e tal, eles se vinculam, eles gostam de você, coisa e tal”. Mas assim, esses dons práticos... eu não tenho. O meu é o ouvir, é o falar, é o ouvir, esse é o meu dom, mas os colegas também têm esse dom. Compreende? Então, eu não tenho os outros dons e me sinto um pouco fora. Nós vamos para a quadra, eu não sou uma pessoa que gosta de esportes, eu nunca joguei futebol. Então, é... eu não consigo, eu não vou lá, eu nunca joguei, por quê que eu vou jogar agora? Não consigo. Não faz parte de mim. Não é? São essas coisas que eu tenho que, na medida em que eu continuar aqui, eu tenho que começar a favorecer, na minha estrutura de personalidade, senão eu sinto que vou ficar patinando junto com os colegas ou eles vão ficar trabalhando mais do que eu. Por aí.

É legal estar assim com os meninos nas atividades, com certeza. Por exemplo, quando a gente está... quando a gente faz um papel, ali no almoxarifado, de ceder a toalha, de ceder a roupa, nessa hora de dar o limite eu sou legal, porque eu sei quem está abusando, eu sei de que forma eu tenho que falar com fulano, sicrano. Alguns colegas já perdem um pouco isso. A gente não dá roupa todo dia, para toda e qualquer criança; a gente dá a roupa para quem está chegando pela primeira vez na casa, que está imundo e que está numa situação deplorável mesmo, então isso eu estou tentando, com os colegas, implantar: não ficar ali na dispensa, a favor deles, simplesmente, dispendendo cada vez mais coisas. Então eu acho que tem que ter um limite, “fulano, olha, está aqui a toalha, você quer xampu...”, às vezes tem, às vezes não tem, tem perfume, às vezes não tem, “tem roupa, na primeira vez que vem, se você quiser manter o vínculo com a Casa, você mantém um armário aqui, lava sua roupa e ela vai estar aqui, no outro dia você troca, no outro dia você lava essa e vai fazendo este rodízio”. ... Só que, às vezes, acaba não funcionando isso, com os outros colegas. Ah, chegou, pega uma roupa bonita e dá. Amanhã vem e pega outra e aí vem e pega outra. Estou atento para a questão de limitar, de ensinar essa criança a viver com as coisas que ela ganha, que ela consiga ter um padrão de higiene, que ela consiga ter uma roupa limpa. Regras de convivência. Cuidar das suas coisas. Sapato, chinelo, a gente fala: “olha, estamos dando, está marcado aqui, se você trocar por pedra”²⁹, amanhã não vai ter”. Para mim, esse contrato tem que ficar muito fechado, porque senão amanhã se ele vem sem chinelo, a gente até fica com dó. Claro, porque ele está na rua, está na friagem, sem chinelo e sem sapato...

²⁹ Crack.

machuca, é claro que machuca, mas ele foi avisado, num momento que ele estava bem consciente, porque aqui os meninos só entram de cara limpa³⁰, como a gente fala. Então ele estava ouvindo o que eu estava falando. Quando dei aquele primeiro sapato, falei: “olha, seu nome está marcado aqui, não vai ter outro”. Por que? Porque se você tiver trinta chinelos e esse menino vem trinta dias sem chinelo, não dá. Não vai dar trinta chinelos para ele. Eu acho que tem que ter alguns limites, tem que ter esses limites. Mesmo, aqui, na hora da refeição existe essa questão também, de... Nós fechamos em reunião que não havia saciação. Enquanto tiver lanche, enquanto tiver comida, a gente vai por no prato? Não, a gente fornece um prato bom, repete-se até, se tiver, ultimamente anda vindo muitos meninos, a cozinheira faz uma quota única de janta e acaba não dando repetição. Mas em suma é isso, se tiver como repetir uma vez, repete-se uma vez, repetir terceira, quarta vez, não dá. Eu acho que é você estar deixando eles sempre abusarem da quantidade, não precisa disso, porque sai daqui ele vai para um abrigo ou vai para um albergue e lá ele vai comer também. Não tem que... eu acho que não tem que dar... Se a criança come quatro pratos bons, não tem que dar quatro pratos. Bom... a não ser que tenha mesmo, vai jogar fora, é diferente, é outro esquema. Embora alguns colegas acabem, “ah, vou preparar mais suco”. Isso já foi falado em reunião, já aconteceu de novo e... fica complicado. Você acaba de servir, acabou, leva o jarro para lá e avisa: acabou! Só que vem outro tio, prepara e traz. Foi fechado em reunião de não acontecer mais isso, mas já aconteceu de novo. Por que? O teu papel fica como o que nega ou regula, como eles falam, e o outro como bonzinho. Eu fico batendo na mesma tecla, pareço chato. Se a coisa funcionasse numa boa, o trabalho de equipe seria mais fechado, mais integrado. Quando acontece isso, quê que vai acontecer, a criança vai procurar só aquela pessoa e o outro vai passar por mau, por ruim, por regulado. Tem alguns desencaixes aí.

Quando se fala de regras de convivência, anteriormente eu não tinha essa convivência mais estreita com os meninos, fiquei quatro meses agora, quando a instituição assumiu as Casas de Passagem, permaneci em duas delas, o que me trouxe mais referenciais, ainda, para trabalhar, mesmo aqui que são quatro horas de convivência. Porque a gente passava oito horas com os meninos. Eu fiz um papel de volante nas duas Casas, você trabalha lá de manhã, de tarde e de noite, você está o

³⁰ Sem ter usado drogas.

dia inteiro, a vida toda com os meninos. Esse período de 4 meses foi dedicado a conhecer cada vez mais. Porque o educador do dia , está de dia. Eu estava de dia cobrindo folga aqui, cobrindo a tarde e cobrindo a noite. Então, você conhece como funcionam realmente esses meninos, você conhece como funciona cada educador; o volante acaba sendo a pessoa que leva a estrutura da casa para todo mundo. Porque se fulano não funciona bem à noite, então o volante está ali para mostrar como se trabalha de dia. Da melhor forma. Você acaba conhecendo cada menino, da melhor forma possível. E está sempre falando o melhor jeito de se trabalhar em equipe, ali, com as outras crianças, com os outros adolescentes. Foi um ganho, eu acho que foi um ganho. Foi desgastante ser volante, embora eles tenham mudado um pouco isso. Foi desgastante porque era o começo da instituição, com as Casas de Passagem. Eles não tinham esse trabalho ainda, de convivência, de manter as crianças na Casa, então foi um pouco desgastante. Mas foi bom, acho que foi produtivo, a equipe que eu estava trabalhando, era muito capacitada também, já tinha trabalhado no Enturmando³¹, na República das Meninas³², no DAIS³³. A gente fala que está sempre se encontrando nas seleções, parece que são sempre os mesmos, mas acho que isso traz uma coisa boa, porque você sabe quem está ali, perto de você. Você sabe que é um profissional que trabalhou, que atuou, isso dá uma garantia no trabalho. Porque muita gente... que a gente acaba cruzando não tem experiência de trabalho com esse tipo de população. Então, isso fica um pouco a desejar, também. Às vezes eu falo assim, “eu não vou falar nada”. Mas a língua coça tanto que eu não consigo. Tem que falar. Embora o desgaste seja grande. Eu fico pensando, se não falo, por quê vou continuar aqui? Já pensei isso algumas vezes, mas ...não agüento.

O ano passado fiquei desempregado. Instituição você sabe que é uma coisa pequena, não tem tanto cargo a oferecer; fiquei sete meses desempregado. Batalhando aqui, batalhando ali... Só que chegou uma hora, eu falei assim “vou mudar o currículo, porque ninguém está me aceitando”. Então, comecei a fazer um curso disso, um curso daquilo e... tentando mudar a estrutura do currículo para ver se alguém me atendia... Um profissional que dedicou seis anos a um outro tipo de trabalho, tentar ganhar a confiança de alguém... Foi difícil, sete meses, né? Depois

³¹ Programa de complementação escolar, com atividades artísticas e esportivas predominantemente, como os circos-escola.

³² Abrigo para crianças e adolescentes do sexo feminino, ligado ao S.O.S. Criança.

de cinco, quatro meses eu comecei a direcionar o currículo para outras áreas e não veio nada. Veio só uma proposta, a proposta era boa, era uma proposta de treinamento, uma coisa pela qual me interessa muito... Quero estar procurando... fazer uma pós em treinamento, direcionado para educação, embora eu não seja um educador de sala de aula (acho que não agüentaria ser professor de quarenta alunos, trinta alunos), mas direcionar essa capacidade em treinamento para educação. Motivar, modificar algumas questões... Até pessoais, mesmo que seja em consultório, educação mais primitiva, uma coisa mais de vida, de dia-a-dia... mudar algumas estruturas;... mesmo na sociedade, fazer um trabalho maior. Mas isso é um projeto que ainda está... sendo pensado.

Depois de sete meses, uma grande amiga - que ainda está no SOS, passou no concurso logo no começo, pegou uma colocação boa, tem alguns contatos... por aí - me disse: “fulano, a Prefeitura está largando tal projeto e entidade está pegando. Procura fulana de tal lá e deixa um currículo.” Eu fui assim, meio... ... tinha passado por duas crises de depressão, em sete meses, por falta de trabalho... é uma coisa que me faz falta estar saindo de manhã, trabalhando.... ... Nem é a necessidade de dinheiro, porque eu tenho pai, tenho mãe... não é essa a questão. Não mantenho ninguém.... Então não tenho muitos... coisas fechadas... com dinheiro, então.. era... a coisa mais necessária não é o dinheiro, precisava de trabalho. Daí, foi... eu vim para a seleção, meio complicado, meio para baixo mesmo... e aí consegui... Foi uma semana a seleção, eles precisavam... No dia 14 que eu entreguei o currículo, no dia 18, 19, eu estava assumindo as Casas de Passagem, em setembro... Foi uma seleção muito rápida, foi... acho que foi legal... ... Me contrataram para ser um volante. Na época eu não... hoje não sei porque caí para volante, gostaria até de ter perguntado, já, mas não consegui ainda. Porque alguns educadores ficam dentro de casa, para trabalhar diretamente, fixo. Então, tinha essa... tem uma fantasia, não sei, do que ocorreu. Quer dizer, será que surgiu só aquela última vaga? Então, “vamos pôr esse moço...”, sei lá ou “ele parece ser fraquinho, vamos pôr ele para ficar por aqui”... Mistério. Um dia talvez eu pergunte. Acho que foi assim: foi uma grande.. um grande passo ter sido... ter sido aproveitado. Eu me desgastei um pouco, por causa da questão do horário; era...

³³ Divisão de Apoio e Integração Social, em cujo prédio funcionava um abrigo para crianças e adolescentes do sexo masculino, ligado ao S.O.S. Criança.

cada dois dias e um terceiro: dois dias de manhã, dois dias à tarde, dois dias de noite; às vezes o terceiro de noite.... seu corpo vai ficando meio estressado, tua mente também. E começaram a surgir alguns problemas na casa. Eu fui primeiro para uma delas. Ân... conviviam adolescentes e crianças: de 5 a 17 anos. Eram sete adultos, sete adolescentes e na época tinham sete crianças. Começaram a ocorrer alguns conflitos, porque os adolescentes, por serem bastante imaturos – o que é até natural – não compreendiam o movimento das crianças. A criança é mais ranheta, a criança exige um pouco mais, a criança é mais teimosa, a criança... às vezes é mais mimada; às vezes até a gente mima mais um pouco... e os adolescentes não entendiam e acabavam entrando em conflito com essas crianças. Um adolescente de 17 anos, entrar em conflito com uma criança, uma menina de 5 anos! Não tem como você... né? Ou um adolescente de 17 anos brigar com uma criança de 11, embora tivesse tamanho de 15. Mas é uma criança com uma estrutura de mente menor. Não expandiu o suficiente. O tamanho dele era... tinha 1,70m, vamos dizer assim, mas tinha 11 anos. Então, eles não compreendiam isso. Eu acho que ficou complicado, nesse momento, essa questão. Esses choques começaram a aumentar, algumas questõezinhas... – vamos dizer assim – a sexualidade do adolescente, o interesse da criança... Então, começou a ser complicado. O nosso coordenador, na época, não tinha experiência alguma, então ficava complicado de... digerir e gerir algumas situações, de tentar chegar numa melhor forma possível de... de atender essas crianças, de chegar nessas crianças, por causa da atuação. Não tinha um respaldo muito grande dessas pessoas; era uma pessoa boa, eu acho que tem um potencial, mas a coisa não dava para ser tão rápido. A equipe era muito tranqüila, muito integrada. Começaram a surgir esses conflitos, eu fui me desgastando um pouco mais...

Uma pessoa, que talvez você conheça... tinha saído de uma Casa para ir para outra cuidar de uma situação que tinha acontecido lá e desestruturou a Casa totalmente... surgiram mais problemas, encaminhou-se os meninos que estavam lá e ela retornou para sua Casa de origem. Apesar de ela trabalhar muito bem, ser uma pessoa de grandes idéias, eu acredito que ela não seja uma pessoa de ação. Isso... desconecta o trabalho,... dicotomiza. Eu já não queria ter trabalhado com ela, quando ela estava lá, mas ela foi logo para a outra Casa, então ficou legal o trabalho. Quando ela volta, com todas essas situações... eu vou para o R.H. e

converso sobre demissão. Em dezembro. Daí o padre... muito... compreensivo até nessa hora e a assistente de direção também – que era da equipe – nós conversamos, a coordenadora também estava lá, daí o padre falou: “não, fica mais um tempo, tenta segurar essa tua ansiedade, esses momentos que estão tendo com os meninos, nós estamos estudando a melhor forma de estar modificando isso...”. Ele falou: “vamos ver o que acontece, a gente está tentando mudar essa estrutura de misturar meninos grandes com meninos pequenos. Fica mais um pouco, até as festas. Vai ter uma diferenciação e depois eu vou pedir ainda para você... ficar até janeiro. E daí vai surgir uma vaga na Casa Aberta e você vai para lá.” Elas me deram o maior apoio, falaram “ah, não..”, a coordenadora até falou “olha, os meninos com os quais você trabalhava na Casa de Passagem são meninos da Casa Aberta. Então vai ser bom, coisa e tal, acho que você tem... facilidade para trabalhar lá, parará, parará... Ân... não sai”. Não sai! Daí eles pediram para ficar um mês na Casa de Passagem com os meninos pequenos. Porque daí mudou: adolescentes numa Casa, crianças em outra. Fiquei lá um mês, cobrindo as férias de um educador – que estava saindo de férias, era uma pessoa que já era do Instituto também, então ele precisava de férias, e saiu. Daí eu fiquei lá um mês e não dava para voltar atrás porque eu já vinha para a Casa Aberta. Foi um grande momento, trabalhar só com as crianças porque ali não tinha o confronto dos adolescentes. Você não tinha que estar poupando tanto as crianças... de situações. Foi um momento super legal. Só que não dava para ficar lá porque já tinha o contratado da vaga. E não dava para voltar atrás, porque estava fechado que eu vinha para cá e lá já estava completo. Então, eu perdi um pouco – nessa hora que eu saio da Casa, eu estava tendo um trabalho legal, eles, as crianças continuam lá, me respeitam, me adoram, eu sinto isso, porque cada vez que a gente se encontra é aquele enxame de abraços. Vêm todos e todo mundo quer abraçar, quer ficar perto... Eu senti de não poder ter... ... de não poder continuar. Não voltar atrás. Não dava para voltar atrás, porque não tinha... mais... a vaga já estava comprometida. Então, foi uma... foi uma judiação.

E daí vim para cá, para a Casa... para Casa Aberta. É um outro tipo de trabalho, completamente diferente, porque a convivência é mínima, embora a gente vá dando noções para eles do que é conviver, que você tem que manter a estrutura, que você tem que manter a higiene, você tem que limpar as coisas que você suja,

... você tem lavar os talheres, as coisas que sujou, você tem que controlar o xampu, você tem que controlar... essas regrinhas básicas para você ir aprendendo a viver, realmente crescendo – dentro de uma unidade ou mesmo numa família em que vá morar. A equipe é completamente diferente, eu sinto uma grande... Eu não sei, eu me sinto perdido, às vezes... com a equipe. É uma coisa que não funciona... Eu já tinha falado aqui, né? Ela não fecha; ela não consegue fechar, embora todo mundo trabalhe legal... Mas não fecha. Eu acho que.. patina. Me sinto um pouco fora... da equipe ainda. Não fecha no trabalho. Eu acho que não é um grupo. Cada um faz seu papel e acaba 5 horas, vamos embora... e 6 horas os outros fecham, mandam os meninos embora e... Falta alguma coisa. É essa a minha queixa, reunião a reunião. Eu falo, falo que fui... de alguma forma sou rejeitado – uma queixa minha – é... então, parece que não há uma aceitação. Ou, não sei se é da forma que eu trabalho... Porque às vezes eu sou um pouco agressivo, nas minhas colocações... Eu parto para cima: “vamos, vamos lavar; o que está acontecendo?” E aparenta uma agressividade e essa agressividade talvez: “nossa, ele é estranho, um pouco diferente”. Às vezes sou muito briguento com algumas questões. Acho que isso também me coloca um pouco de lado. Mas acho que são coisas necessárias, porque senão você vai ficar sempre no mesmo, sabe? É sempre a mesma coisa... ...

Nós tínhamos um trabalho aqui, com o Posto³⁴... Eram reuniões quinzenais com as crianças. Só que eu, observando o que eles falavam, cheguei à conclusão que era inviável essa reunião. Que estava sendo benéfico, talvez, para o Posto. Para as crianças, não. Estava sendo maçante, estava sendo... eles eram – como se diz? – olhados com outros olhos... Isso foi verbalizado na reunião perante as crianças, porque as pessoas do Posto viam eles como trombadinhas, que não suportavam, que não sei o quê... A última reunião que a gente foi, foi colocado isso... Daí eu, falando demais, falei que acho que a gente devia – anteriormente já tinha falado – devia sair do Posto, que devia acabar com esse trabalho e a gente montaria um nova estrutura de trabalho para esse dia. Então.. eu basicamente, falei “não, temos que acabar com isso”. Foi um momento legal esse de cortar com uma estrutura que está ... à toa. Não sei, acho que a equipe pensou... que eu estou chegando depressa demais, talvez, não sei.

³⁴ Posto de Saúde.

Acabou esse trabalho com o Posto, eles, os meninos, até usam o Posto como referência para outras coisas, mas nós não. Nós não levamos o menino. Ele vai, ele tem a carteirinha para pegar preservativo, semanalmente ou fazer teste de AIDS, essas coisas. A partir daí, nós montamos um... temos um projeto de atendimento às segundas feiras... Quer dizer, todo dia da semana tem um padrão de atendimento, atividades. Segunda é esse trabalho que era com Posto, que eu já falo para você. Terça a gente passa vídeo ou uma atividade lúdica. Vídeo é ... filme de distração. A gente sempre está tentando modificar, não pegar qualquer filme que eles gostem, de violência... A gente está tentando tirar isso, embora seja um pouco... Difícil. Porque você põe outro filme, eles dormem e acaba não tendo atividade nenhuma. Eles não pensam em nada, né... A gente está tentando mudar isso. Às quartas é quadra. Das 2h às 3:30h. É quadra... esporte, tentar ficar lá, jogar, pular corda, essas coisas. Na quinta... – que que é quinta, gente? – na quinta é nossa reunião semanal, não tem atividade e na sexta, atividade livre ou lúdica, o que seja... Nas segundas, a gente implantou o que estava se tentando fazer no Posto: os meninos deram alguns temas quando foram lá, algumas vezes e a gente tem tentado abordá-los: droga dependência, sexualidade, família, comunidade... temas que são bem especiais para eles. Isso acontece aqui na Casa. A gente passa um vídeo, especificamente... Já passamos um vídeo sobre sexualidade e houve uma discussão em cima disso. Embora o registro tenha ficado um pouco negativo, porque eles... Falaram que o filme era de burguês, que só falava de burguês, que não sei o quê, não sei o que lá... E daí a gente vira e fala assim: “mas como burguês? Olha o burguês...” Já falei para eles: “vou bater uma foto do burguês – como se veste – e vou bater uma foto de vocês – como vocês querem se vestir. Vocês querem ser o burguês. Vocês querem o relógio do burguês, vocês querem o tênis do burguês, mas vocês picham o burguês.” Então, é o mesmo adolescente, é isso que a gente quer chegar. Que tem as mesmas necessidades, que tem a mesma atenção, que tem... Só que.. acontece que a estrutura social é diferente. Mas o momento adolescente é o mesmo. Isso que a gente queria... que eles percebessem, que o adolescente é assim, que tem necessidade de estar transando já, porque a coisa está cada vez mais... mais para... adolescentes cada vez menores transando, com 12 anos, com 9 anos, criança já transando. A realidade que a gente está enfrentando é essa. Ou criança com 7 anos fumando crack, com 6 anos... São algumas questões que agente está tentando levar

para eles. Mas assim, eles são muito... firmes nesse... posicionamento, eles foram muito firmes nesse posicionamento, que é: “não, era outro tipo de população”. O filme era um Globo Repórter que falava sobre sexualidade. Adolescente, sexualidade e alguma coisa... e AIDS. Era esse o final. Era para levantar questionamentos: “como aquela mãe, daquele adolescente tratou-o? Pôs para fora? Pôs para fora. A tua mãe te pôs para fora? Pôs para fora.” Só que eles não pegaram esse... .. pé. “O pai desprezou? O pai desprezou. O pai não está na família? O pai não está na família.” Mas é a mesma situação. Eles só se pegaram pela situação econômica. Isso, de certa forma truncou a nossa discussão daquele dia. Ainda porque tinha um adolescente que era... líder daquele grupo, que estava vindo aquele dia e isso dificultou o trabalho, porque ele era.. se posicionava firmemente e não deu para quebrar a situação. Mas foi válido. Acho que foi válido... A gente está lançando sementes. Eu acho que um dia isso brota... nós passamos na outra semana, na outra... fizemos uma questão diferente, nem lembro o que foi... talvez os cartazes, diferenciados... Depois na outra semana ... Então a gente está tentando, cada semana trazer uma coisa nova. Na outra semana foi um filme que falava sobre violência policial, alguma coisa... Mas, da mesma forma, o mesmo grupo estava aí, o mesmo líder, e a colega não conseguiu ... - eu não estava - ... a colega não conseguiu... quebrar. A gente fechou, como equipe, que nós íamos padronizar esse trabalho; eu e a assistente social. Mas, parece que ficou nós como responsáveis, os únicos que iríamos ficar com o grupo... e já foi uma queixa, também, para a equipe, isso, essa semana.

Sempre foi um sonho, para mim, trabalhar com isso. Trabalhei com uma comunidade de.. de senhoras. Fazia grupo operativo... E trazia alguns questionamentos de... de como lidar com adolescente; como lidar com não adolescente, com filho jovem de 23 anos que está dentro de casa e não quer fazer nada... Algumas questões de orientação... Era um grupo legal, era... um grupo terapêutico – não era terapia. E esse grupo teve um papel legal nesse meu contato profissional. Na faculdade, também, gostei de trabalhar com grupos, embora no consultório não tenha tido essa experiência, só individualmente. Mas assim, na Casa, esse projeto, a estruturação desse trabalho está sendo legal. Porque a gente discute antes, a gente vê o filme antes... Discute, pensa em alguns pontos que podem ser levantados, vê se eles vão conseguir chegar naqueles pontos; depois a gente joga

esses pontos para ver o que acontece... É uma coisa... rica... É um trabalho para tentar tirar algum proveito em cima disso. Tentar melhorá-los aqui dentro da Casa, tentar melhorá-los dentro do albergue em que eles estão... E... então, é uma coisa que está sendo.. legal para mim. Embora, em duas semanas eu tenha ido para o médico e tenha ficado no médico, tomando soro. É, eu estava doente. Então eu fui duas segundas-feiras; na primeira eu fui mal, fiquei 3 horas no soro. A médica me mandou para casa. Na segunda-feira eu fui me queixar que não tinha melhorado com o medicamento. Ela me jogou no soro, de novo, fiquei mais 3 horas perdido. Então... Está calhando nesse dia. Eu fiquei meio chateado porque não vi as coisas acontecerem, porque a colega não conseguiu conduzir a termo o grupo e os colegas ficaram pouco em Casa. Ninguém se sentiu diferenciado, mas sabe “eles estão fazendo, deixa... ..deixa rolar.” E a gente se queixou disso. Porque se tivesse a... firmeza de alguém, talvez... ou até a experiência do coordenador, por exemplo, a coisa fluisse de alguma outra forma. Essa é a nossa queixa. Embora a gente tenha feito essa queixa semana passada, ainda não teve outro grupo. Ân... vamos ver como muda. Hoje não preparamos nada, porque na semana passada a gente não teve a reunião de planejamento. Não sei o que vai ser feito. Na quinta, fui numa reunião em outra Casa Aberta, não sei o que rolou. Fui lá fazer um trabalho com eles, então não sei o que rolou na quinta feira aqui, não sei se eles planejaram alguma coisa, não deu tempo de conversar... Está chegando a hora da lida, do atendimento e não sei. Não sei o que vai ser feito hoje.

Mas a gente está tentando trazer algumas coisas... para realmente diferenciar esse tipo de população. E eles se sentirem... a gente vê que é o grande... eles não se consideram, talvez, nesse mundo... Acho que falta um pouco de auto-estima; é muito baixa a auto-estima. Acho que é, também, isso que a gente está tentando melhorar cada vez mais com essas reuniões. E os aspectos que a Casa oferece, também, de melhorar cada vez mais essa.. essa visão de si... para ele se projetar... no mundo, para ele projetar-se dentro da família, para ele tentar voltar para essa família. Porque acho que o maior sonho da gente é voltar para família. Acho que nosso grande papel aqui é fazer com que ele se fixe nessa Casa. É como eu estava te falando: essa população que nós estamos atendendo é diferenciada porquê? Eles estão em albergue, eles estão em abrigo... pouquíssimos estão na rua. Não é? Um ou outro não consegue ficar num abrigo, não consegue se fixar... Mas é

um pouco o que a gente está tentando: “vai para um abrigo, é melhor...” E um ou outro vai. Agora, a grande maioria está abrigada. Então, a forma fica completamente diferente, mesmo; porque a Casa Aberta é para atender meninos que estão na rua, em situação de rua ou na rua. E tem vindo pouco. Acaba...

Isso em função das ações. Os meninos trabalham... Muda um pouco a população. E a gente está aqui. Na medida do possível, a gente está tentando fazer com esses meninos, um trabalho para que eles... não fiquem nesse rodízio – de sair de um projeto, ir para outro; sai do outro, vai para outro. Tentar mudar essa sua vida, também. Apesar deles não estarem na rua, estarem em situação mais privilegiada, tentar mudar isso. A gente está sempre falando alguma coisa. Tem um garoto que está... começou a vir de novo, na Casa... a gente fechou em reunião: “ah, ele era capoeirista? Era professor de capoeira? Então, para ficar na Casa – ele já veio, já teve o momento dele -, para vir na Casa, ele vai ter que dar aula de capoeira. Vamos conversar com ele? Vamos conversar.” Conversamos, ele topou. Às quartas-feiras, se ele estiver aí, ele vai dar aula de capoeira. A gente está tentando dar um direcionamento na vida desses meninos para eles não ficarem à toa; acho que é muito fácil receber o banho, receber a comida e a casa, tchau e não sei o quê. É por questionamentos, é dar um direcionamento, criar mais... movimento para eles. É mostrar que eles não são só meninos que não têm família ou que estão albergados ou que estão na rua... Mostrar que existem ene possibilidades: “não são só burgueses. São meninos iguais a vocês. E vocês têm as mesmas – como se diz? – conseguirão obter benefícios iguais a eles.” É só ter essa preocupação e ter um direcionamento na vida, que qualquer um consegue. Principalmente com tanto atendimento. Eu acho que tem que ter ene atendimentos. É aqui, lá.... aproveitar isso o melhor possível, não desprezar. Uma época falaram – não sei se é verdade – que haviam, na Praça da Sé, atuações de 100 entidades. Tinha muita gente fazendo, tentando, tentando, tentando, sabe? E eles batendo, batendo, batendo. Até quando vai isso? Para nós, então, fica esse grande... esse nosso grande movimento de continuação, de continuidade: é tentar melhorar cada vez mais esse tipo de população.

Vou voltar um pouco no SOS... Quando o Covas entrou, ele acabou com todos os projetos... não sei se você ainda estava na Secretaria... Eu fui demitido, mas continuei em virtude de ser triagem do Estado todo, nós éramos triagem, o SOS. E...

ele mudou todo mundo, acabou os projetos... A história da minha vida. Neste momento, a gente é excluído da recepção de infratores. A FEBEM retoma a recepção de infratores... e tira todos os técnicos do SOS. A gente ficou muito chateado. Muito, muito, muito, muito, muito, porque era um trabalho que a gente se dedicava em conseguir resultados. Tinha um ótimo relacionamento com a Promotoria, com o Judiciário, com outras entidades do Estado, com o sistema policial. Eles passaram a nos respeitar, ali naquele trabalho... Então, para nós foi um momento difícil. Porque cada um acabou indo para um lado do SOS. Era um na Casa, era encaminhamento... Eu fui para o encaminhamento, não gostei porque não tinha encaminhamento, você tem que inventar encaminhamento. Eu não consigo... ter essa criatividade de... inventar coisas assim, né... não consigo. Então, ficou muito desgastante, eu fiquei pouco tempo. Não era uma coisa que eu gostasse, já no... como se diz... na triagem de infratores, na unidade de infratores, não era uma coisa que eu... nunca fiquei muito preocupado... Porque assim, a gente tinha os específicos e se relacionava bem com aquilo. Agora, quando você vai para o encaminhamento do SOS, você tem que lidar com carentes, com a situação de abandono, com a situação de que não tem unidades para se encaminhar, fica uma coisa complicada demais para o técnico fazer. Eu não tinha essa experiência, de ficar angariando, buscando recursos, não tinha mesmo. Eu acredito que essa questão fica melhor com o Serviço Social, mesmo. A pessoa tem que chorar mais, tem que conversar, tem que ter uma lábia, é uma coisa que eu não... não é meu forte. Então, para mim é rebater, fala uma, duas vezes, eu já... ... “ah, certo, então vou concordar, está bom.” Eu não bato muito na tecla, nesta questão. Daí apareceu uma oportunidade, tinha oficina de drogas e AIDS, prevenção, lá no SOS. Foi um momento muito legal. Eu fui trabalhar com um colega que já era de infratores e um outro colega que era da outra área, de carente, que eram todos colegas da mesma época de 91, 93, gente que entrou, bem mais antigo. Isso foi em 96. Nós atendíamos grupos que chegavam ou meninos. Individualmente. Todos os meninos que entravam no SOS, pelo setor de abandonados... passavam por lá. Tinha que ter aquele grande movimento do SOS, tinham as grandes idéias do coordenador. Grandes idéias, embora ... a forma como ele fazia a coisa funcionar não era a mais correta, a gente rebatia isso sempre. Ele tinha projetos ambiciosos, bons, mas ele queria implantar no mesmo dia. E a gente falava que precisava de um planejamento, de um estudo melhor, para ver se ia dar

certo. Não, ele primeiro quebrava a cara para ver se dava certo. E assim, quebrou a cara muitas vezes. Quebrou muito a cara, a gente foi tomado como rebelde, porque a gente questionava muito, a gente falava demais. E... gerou-se muito conflito. O atendimento era apropriado, porque passava primeiro no dentista, banho, comida, dentista, enfermaria, prevenção, atenção. E depois, encaminhamento. Uma coisa ... que realmente era o correto. O brincar, antes de ser atendido, um pouquinho. O relaxar, o atendimento... aquela acupuntura, que é uma oficina, uma coisa de outro mundo, de Primeiro Mundo, até, né? Um atendimento muito específico mesmo. E por fim, a entrevista: “o que vamos fazer com você, fulano?” Assim, um grande projeto. E, nesse papel de orientação... sexual e prevenção às drogas, eu acho que tive um grande aproveitamento, tivemos muitos êxitos, enquanto... a gente não tinha essa experiência, era a experiência da orientação anterior. Era desde... desde a unha do pé até a... mais intrinsecamente falando, coisas mais... de dentro mesmo. E... nesse momento, a gente foi orientar... quanto a drogas, sexualidade, algumas coisas, a gente entrava em gravidez, porque se você fala de sexualidade, você tem que falar de gravidez; embora não era... para ser falado muito, mas você tinha que acabar falando. Você vai falar de AIDS, você tem que falar de sexualidade. Algumas crianças... crianças que vinham no grupo, não tinham ... mas sabiam o que era. Então, você tinha que ter formas de falar. E vai se pegando um pouquinho mais de traquejo. Tem uma colega que ainda continua lá, propôs um trabalho, um projeto de... de prevenção, apostar nisso, passar para as escolas, tentar vender esse trabalho, mas a gente ainda não... não conseguiu... sentar para isso. Tentar abrir uma site na internet... aumentar. Investir nisso e tentar chegar nas pessoas, dessa forma. E para mim foi um ganho muito grande. Grande, grande, conhecer mais da estruturação de coisa de drogas... Sobre AIDS, eu já tinha feito um curso, de sexualidade, quando estava na faculdade; era mais fácil para mim lidar com as situações de orientar, de falar... de saber mais algumas coisas, eu ficava mais tranqüilo. Droga, eu fui fazer um curso depois, no Quixote³⁵, do PROAD³⁶, que traz a coisa legal que é a criança, a gente tem que entender a criança de uma outra maneira, que ele tem que brincar mais um pouco mesmo... a questão de quem está na rua, porque que está na rua, de que forma que ele foi para a rua. Então, dá para

³⁵ Projeto, ligado à Universidade Federal de São Paulo, de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua com dependência química.

entender uns outros aspectos. Infelizmente foi no final do... do contrato... E não deu para se fazer... um melhor trabalho com este curso que o PROAD deu. Mas aqui a gente tenta da mesma forma, ganhar umas... alguns pontos com relação a isso. É difícil. É complicado, porque é o que a gente sempre fala: “o que você tem a oferecer? Nada”. A gente não tem a oferecer nada para eles. E isso que a gente oferece para eles é... mínimo. Não tem muito interesse. Vem porque vem. Vem porque está aí e precisa, claro, asseio... mas trocar pela pedra³⁷ é... é difícil. É difícil demais... Lá na orientação da oficina, eles... alguns instalam-se um pouco, diante do quadro degenerativo que a droga provoca. A gente falava abertamente, a gente informava e orientava. Não só orientava, porque a gente dava todos os parâmetros... todos os aspectos do que uma droga faz, de onde ela vem, como, porque a pessoa procura, os mecanismos que fazem a pessoa se envolver com isso. Eram papos bem legais... Daí acabou o contrato, e nós... alguns não passaram no concurso, outros passaram. Eu passei, ainda não fui chamado. Passei um pouco longe das vagas... Mas assim, é... é uma coisa que dá saudade. Saudade. Acho que essa palavra... Eu voltaria com certeza, se me chamarem ainda – passei no concurso de psicólogo – se me chamarem eu volto, com certeza. Para SOS e para FEBEM. Eu acho que, se chamassem para o SOS seria ótimo. Se chamassem para a FEBEM... é a população que eu já trabalhei, então não fica muito difícil... Tenho muitos amigos ainda no SOS, então a gente vai lá, dá até um pouquinho de inveja, até. “Porque vocês estão aqui ainda. Eu não”. A gente foi excluído, de alguma forma. Porque a maioria dos concursos que estavam saindo na época, pediam como requisito básico: experiência na área. Não sei se você estava por dentro de concurso. Muitos concursos pontuam porque a pessoa já trabalhou. Aquele não teve nada. Não teve pré-requisito e não teve pontuação nenhuma. Fomos com a cara e com a coragem, fomos com a prática e o concurso era de teoria. Na nossa avaliação, era isso. Havia o concurso, as questões teóricas, práticas/SOS, práticas/FEBEM. A gente foi um pouco pelas práticas/SOS; práticas/FEBEM, que a gente conhece de ouvir falar ou de... de viver algumas situações; e a teoria a gente penou um pouco. Por quê? Eram pessoas que já estavam no SOS há algum tempo, uns 6, 7 anos e as questões teóricas vão aparecendo mais. Ou alguma outra teoria aparecendo.. se evidenciando melhor. E

³⁶ Programa de Orientação a dependentes (?)

³⁷ Crack.

você acaba ficando descartado, mesmo. E nesse momento, muitos profissionais ficam de fora, bons profissionais. Eu não sei porque... A gente soube que na época, o nosso coordenador, o Paulo, não foi a muitas reuniões do concurso. Ele deixou ao Deus dará. E acho que isso foi um tipo de colaboração dele, do tipo de uma vingança pessoal... “Olha, vocês não me respaldaram, vocês me contrariaram, agora também...”...não faço nada”. Embora a promessa dele fosse de que a gente ia ter pontuação, por estar na profissão há mais tempo. Quem tivesse 5 anos, teria, sei lá, um ponto, que fosse. E um ponto você sabe que muda muito a situação.

*... A minha primeira depressão foi em março, eu saí em fevereiro... não foi à toa. Eu estava desempregado? Estava. Mas tinha perdido muita coisa. Tinha perdido contato com muita gente. Como eu te disse era uma equipe... ...significativa... **muito** profissional. Éramos, acho que em 300 técnicos no total – psicólogos, pedagogos, assistentes sociais. Houve a questão do pedagogo não poder... prestar concurso, porque não tinha vaga de pedagogo. Se quisesse, ele tinha que prestar de educador simples, de monitor. Alguns prestaram, para garantir o emprego, mas também nas questões práticas acabaram ficando. Foi um grande luto mesmo e acho que por isso veio a minha depressão – a primeira. E... isso não quero passar de novo. E assim... é doído ter saído, ter acabado desta forma... ter acabado, o governador ter acabado com a situação dos projetos... É doído demais. É... Foi doído. Foi assim: foi a vida profissional descartada. Ele não viu que tinham profissionais que existiam ali... em todos os projetos. Que não era gente que estava fantasma. Achasse os fantasmas.... falou-se que o SOS tinha mil funcionários e trabalhavam 650. Achasse os 350 e tirasse. Sabe? ... Nos outros projetos a mesma coisa: tinha gente que assinava o ponto, vamos pôr gente para fiscalizar isso, então? Para ver o que acontece. Não, ele generalizou... a gente sabia que se o SOS, se a gente não fosse... aquilo lá não ia andar nunca. Não iam acontecer ações, não ia... iam acontecer algumas coisas... mesmo o pessoal mais... do escalão da Secretaria... como iam acontecer as coisas se não houvesse respaldo? Daqueles, do planejamento, dos Clubes³⁸, dos Enturmandos, que davam tudo... fechava? Como que não se tem trabalhador nessa área? Então a gente ficou muito desgostoso com a situação. Por fim, né... acabou.*

³⁸ Clube da Turma: projeto destinado ao atendimento de crianças e adolescentes com atividades esportivas e artísticas.

Alguns passaram, estão lá, alguns esperam aí, como eu, alguns não passaram... Um colega nosso, como o Augusto, faleceu... - era uma pessoa que se dedicava bastante, um profissional... é... legal - também em dois, em três... em dois meses. Dois meses, faleceu, assim, a gente... não sabia de nada, ele nunca falou que estava com problema... Esse problema de saúde, estava com HIV positivo. Mas, assim: estava bem em fevereiro. Teve gente que viu, antes do falecimento, uma semana antes, e estava bem. Quer dizer, é uma outra pessoa, que acho que acabou entrando num outro processo também de depressão, de alcoolismo e a ... a saúde... foi para o espaço. A gente foi perdendo algumas pessoas no caminho. E isso vai marcando todo mundo. Pega muita gente de surpresa, a pessoa está bem num dia e no outro está no cemitério. E... então a gente tenta, sempre que possível, buscar algumas pessoas. “Fulano?” “Fulano está bem, não sei o quê?”, “Ah, então tá, dá o telefone” “Dá um abraço, dá um beijo”... e vai tentando manter esse vínculo de alguma forma. Ter algumas pessoas no SOS como referência é importante. É importante porque você até consegue ir lá ainda, porque tem gente... que você curte e respeita... e o trabalho que aquelas pessoas fazem. Então... é uma coisa... acho que foi uma grande perda, realmente... E acho que como um todo, vejo que tive grandes resultados. É... a partir da formatura, estava empregado e um trabalho super diferente... gente... gente envolvente... situações peculiares que não dão para retornar. Crianças que a gente nunca mais vai ver na vida, porque também já partiram... Só contando mesmo.

Eu acho que esse trabalho... eu acho que ele dá uns picos: tem época que ele fica fácil, tem época que fica um pouco difícil... acho que é essa coisa que vai levando a gente. “Está difícil? Vamos conversar o que está difícil, vamos tentar diminuir esse difícil? Vamos mudar a forma?” O trabalho me mantém vivo. Com certeza.

Agora... eu estou passando, eu passei num concurso de uma penitenciária do Estado... E... não sei como que vai ser também. Estou a fim de ir para lá, sim. Eu acho que houve um preparo. Esses sete anos foram um preparo.... Um estágio... para trabalhar com adultos mais... até perigosos... Sempre ouvi falar, e trabalhava com gente que trabalhava na penitenciária... Daí eu vou, presto concurso e passo agora. Eu venho prestando concursos... prestei em alguns órgãos; passei em alguns – longe da vaga e agora eu passei bem. Numa penitenciária.

Eu não acho que seja o momento de deixar de ser educador de rua. A gente brinca muito, que não terminou o carma. É uma fala do educador: “ah, não terminou o carma, você não consegue sair.” A gente brinca um pouco com isso e até relaxa. Porque eu acredito em carma, claro, na minha religião esse é o tema central: o cármico e... mas eu também estou entre.. trabalhar com os dois... Não sei se eu vou agüentar. Mas tem muita gente que consegue. Então, pode ser que eu venha a trabalhar com os dois ou pode ser que eu opte só pela penitenciária. É uma fase de transição agora... também em decorrência do que acontece aqui. Aqui com a equipe. Então, eu não sei até quando eu vou continuar brigando. Não sei até que ponto vou conseguir manter... algumas questões e... continuar batendo e... e mudar as coisas. Então para mim está sendo.. tem sido um experiência boa, trabalhar com esses meninos. Talvez sejam os mesmos, alguns meninos... muitos, são os mesmos. Tem sido uma coisa boa, trabalhar. Talvez eu mantenha os dois, não sei se vai dar certo; tem que esperar um tempo, ainda.

... Talvez eu encontre alguns deles na penitenciária. É bem provável. É bem provável. ...Tentar fazer um outro trabalho, também. Você está com 34, 35 anos... já não é mais... uma pessoa jovem que dá para ficar batalhando um emprego... Então, também tem que... Embora serviço público também tenha diferenciado... ... mas também... é diferente, não vão te mandar embora por qualquer coisa... não vai acabar a verba, porque aquilo é diferente mesmo. E assim: aqui é uma coisa que eu gosto. E acho que tenho que me melhorar aqui em alguns aspectos. Para continuar sendo o.. A gente quer fazer sempre mais. Para eles. Eu não tenho filhos, mas assim... é como se fosse pai. A gente quer fazer sempre mais, sempre o melhor para eles, por mais que eles não... não vejam isso. Por mais que eles venham e queiram agredir de alguma forma ou pela falta de respeito ou pela falta de atitude... ... Tem alguns meninos que vêm, eles... ficam socando, realmente socando, literalmente socando. Eu falo “opa!”, ____ aqui reclamou outro dia: “mas aquele menino é agressivo”. Eu falei, “não, é o jeito que ele consegue fazer contato com você”. É o jeito que ele melhor se aproxima de você, para passar a mão em você e falar “olha, eu gosto de você”... Mas às vezes fica um pouco desgastante, por eles não ouvirem.

... Muita gente fala: “ah, mas você voltou para área? Você consegue?! E agora você vai para penitenciária?!” Acho que... você tem que buscar coisas que

você se identifique.. ao fazer. Senão, não tem sentido a vida.... Acho que vou tentar continuar, não sei... Vai dar certo? Está dando certo? Então é isso.

V- A HISTÓRIA DA VIDA TECIDA PELO JOGO DE CINTURA

Seguindo o caminho que percorri para compreender os depoimentos, comunico, agora, um panorama das interpretações que me foram possíveis a partir das questões iniciais expostas em meu próprio depoimento e daquilo que me chamou a atenção nas narrativas dos educadores.

A apresentação em tópicos tem um caráter puramente didático e facilitador da leitura e privilegiará o entrelaçamento dos aspectos levantados, uma vez que não foram vividos e tampouco narrados isoladamente.

1- Lançando-se ao mundo: o estranhamento inicial

O primeiro impacto!! O questionamento acerca da capacidade de estar com alguém que reapresenta um mal sofrido.

“Eu fui vítima algumas vezes de ... marginais. E aí você fica... eu vou atender esse menino? Poxa vida!” (Furtado)

“Ai, meu Deus, como é que é chegar perto de gente tão dura, endurecida?” (Estela)

Furtado e Estela referem-se ao medo inicial de aproximar-se dos adolescentes infratores, das crianças e adolescentes em situação de rua. Todos duros, marginais, perigosos. No entanto, o medo não foi suficiente para afastá-los do contato. Ambos enfrentam esse primeiro momento mesclado de medo, estranhamento, receios, curiosidade mas, ao mesmo tempo, com disposição para experimentar, apoiados na necessidade de conhecer e compreender essa situação e descobrir uma possibilidade para modificá-la. De qualquer forma, chama a atenção o fato de que nenhum dos dois revela um discurso sociológico, de análise de macro-estruturas ou mudança do rumo da história de maneira generalizada. Referem-se especificamente ao contato com o humano, indignam-se com a condição de vida dessas crianças e adolescentes, e através da educação, traduzida em fazeres cotidianos, pensam poder contribuir para sua mudança. É como se se dessem conta de si mesmos no mundo; como se entrassem em contato com o si mesmo-mundo, a partir de uma sensação de desalojamento, de fora de lugar, de abrigo. Sentem-se expostos e imediatamente eticamente comprometidos.

Como nos diz Figueiredo (1996):

O homem é arremessado num mundo que ele não escolheu, e aí ele é como a abertura ao que deste mundo lhe vem ao encontro, ou seja, ele existe no sentido preciso de ser fora de si mesmo, de ‘ser o seu fora’, vale dizer, de ser-no-mundo. Nessa expressão, ‘no mundo’ não indica um lugar em que se é, mas o próprio modo de ser do homem...[grifos do autor]. (p.44).

Pois, arremessados, lançam-se na possibilidade de mudar seus pontos de vista e de, em experimentando e tecendo compreensões acerca dessa situação, estar nela ativamente, experimentando si-mesmo, no que poderia vir-a-ser um projeto de vida, de mudança social, resgate da cidadania.

É esse contato que dá significado a tudo. Em si mesma, a situação da infância e juventude não existe. Existe sim numa relação com o mundo, como parte dele, e entre educando e educador.

O ser das coisas está entre os homens e as coisas, naquilo que mostram e ocultam, no olhar que as percebe, nos significados que os homens tecem existência afora. Não existe a coisa em si, mas a coisa que aparece. A coisa é sempre vista dentro de um contexto; sem o mundo, em que possa aparecer, ela não aparece. De certa forma, o mundo as organiza e o tempo permite que ela surja, se revele. O mundo é uma trama de sentidos, fora do qual as coisas não têm significado.

O ser das coisas (o que são, como são) não está consumado na sua conceituação, mas também não está incrustado nas próprias coisas, ensimesmadas. Está no lidar dos homens com elas e no falar, entre si, dessas coisas e dos modos de se lidar com elas. Está entre os homens e as coisas; está numa trama de significados que os homens vão tecendo entre si mesmos e através da qual vão se referindo e lidando com as coisas e com tudo o que há. Os homens não se dirigem direta e simplesmente às coisas em sua mera presentidade, mas mediados por essa trama de significados em que as coisas vão podendo aparecer. Quando as coisas mudam, é porque mudaram nossas idéias a seu respeito, mudou a serventia que tinham para nós, nosso interesse por elas, nossos modos de nos referirmos a nós mesmos e uns aos outros. (Critelli, 1996, p.17-18).

E é assim que vivem a mudança. Furtado, que fora vítima de adolescentes infratores, pode experimentar vê-los não apenas como agressores, poderosos, rudes. Vai descobrindo seus medos, carências e indignações. Estela aventura-se no contato com a dureza e sofrimento desse outro.

2- A instabilidade do viver

Furtado refere-se ao trabalho usando os verbos *inventar* e *criar*. A todo momento, o novo está presente e os procedimentos precisam ser renovados,

recriados. Isso parece ser uma característica desse trabalho que prende o educador em seu compromisso: por mais que já exista um como fazer ele tem sempre que ser revisto em função das peculiaridades das situações, às vezes corriqueiras, mas que sempre guardam uma novidade. O educador não apenas reproduz; ele está inserido, inventando, criando e fortalecendo seu compromisso. E, assim, perder o trabalho é inestimável, como nos diz no início do depoimento e confirma ao descrever o desmantelamento das instituições ligadas ao Estado, em 1994/1995. Perde-se mais que o trabalho. Perde-se uma construção.

O homem não vive em plena integração com o mundo. Ele percebe seu ser, reflete sobre o ser das coisas, atribui significados aos entes. O mundo é-lhe inóspito. Para a fenomenologia, habitar esta inospitalidade, essa não-pertença, é a condição de liberdade do homem, é sua garantia de fluidez e mobilidade. Tal inospitalidade pode ser percebida quando as coisas deixam de fazer sentido para nós, quando se apresentam como meras coisas insignificantes, quando o sentido de ser/existir some, como quando se perde o emprego. Sentimo-nos sozinhos, abandonados, pois não podemos contar com as coisas e com os outros. A trama de significados desaparece sob nossos pés e sobramos soltos, diante de nada.

Vejamos: a instabilidade está presente cotidianamente no trabalho do educador. Vivida no dia-a-dia não paralisa, mas provoca, desafia, promove a invenção e a criação. Alojado e apoiado em princípios e projetos, o educador sente-se legitimado e impelido a procurar outras alternativas, a caminhar no sentido da originalidade dos procedimentos. A ética, compreendida como morada do ser, protege-o, acolhendo-o e oferecendo-lhe a liberdade necessária para promover a abertura que a angústia, gerada pela instabilidade, pede para encontrar. Figueiredo (1996), descreve esse processo:

... o habitar sereno e confiado deve ser visto também como condição do trabalhar,[grifos do autor], ou seja, do apropriar-se pelo trabalho dos elementos naturais do mundo 'lá fora', de forma que, pouco a pouco, relativamente livres de uma pura dissipação, eles também se convertam em habitação, alimento e gozo. (p46).

Esse parece ser o trabalho cotidiano do educador na rua: construir uma morada a partir dos riscos e incertezas da sobrevivência.

Já a instabilidade provocada pela perda do emprego, paralisa, desaloja, distancia-nos de uma habitação/morada propiciadora, de imediato, da construção do conhecimento, do jogo, assim como da criação. A vivência da inospitalidade e da solidão provoca uma queda em direção ao nada, à total falta de sentido. Dessa maneira, o empreendimento em busca desse fio condutor, o sentido, é muito mais dolorido.

Buscar o sentido é o mesmo que buscar destinações, indicações de respostas³⁹ às possibilidades. A falta de sentido, que Heidegger chama de *angústia*, subtrai-nos as convocações. Ficamos sem rumo, sem destino, diante do nada, do vazio. Nesse momento, porém, todas as alternativas são possíveis e podem tomar o lugar das destinações e caminhos. A angústia é a marca da instabilidade da vida no mundo. É o ponto entre o sentido da vida e a ausência de sentido, o nada. E esta parece ser a experiência relatada por Furtado.

3- A *angústia*

Furtado conta-nos, indignado, sobre as mudanças provocadas por questões políticas.

“Então acabou-se com muita Casa Abrigo, que era um respaldo de denúncias, para crianças vitimizadas (...). Enfiaram meninos em todo e qualquer lugar (...) e a gente sofrendo para criar encaminhamento. (...) Começaram a entrar outros profissionais no S.O.S. (...) Cabidão, mesmo, de emprego.”

O mal atendimento aos adolescentes causa indignação e a dispersão da equipe desanima. Furtado sente-se profissionalmente atacado, desqualificado, nivelado

³⁹ Por resposta, neste capítulo, entendo caminho ou a forma do ser responder a um apelo: responsividade.

àqueles que nunca “puseram a mão na massa”, os “funcionários fantasmas”; esses, sim, deveriam ser dispensados.

Estava comprometido, envolvido nas relações com os adolescentes e suas famílias. A educação, aqui, passa necessariamente pela interferência na vida pessoal, familiar, pela visão de mundo dos adolescentes. Trabalha-se com valores, com noções de ética e respeito. O resgate da cidadania passa pela construção do vínculo. No entanto, com essa atitude desconsiderava-se o vínculo, tão prezado pelo educador e pelo educando. E fica a pergunta de Furtado:

“Por quê? Ninguém respondia...”

Negligência a serviço da prioridade absoluta? Destrói-se um trabalho em nome da dignidade e “respeitabilidade”. Esquece-se, no entanto, da dignidade e do respeito aos adolescentes e crianças atendidos. É com essa dubiedade, com a confusão de prioridades, que o governo desde sempre assumiu sua parte na responsabilidade pela infância e adolescência em situação de risco pessoal ou social. Sem ouvir aqueles que estão realmente envolvidos, que têm um projeto e que se dispõem a ser afetados a ponto de perceberem suas nuances e criar/inventar soluções. É o que nos diz a história desde a chegada dos portugueses ao Brasil.

Além dessas dificuldades externas e estruturais, conta-se com os acontecimentos do dia-a-dia: a chuva que impede o trabalho na rua, os efeitos das drogas que impossibilitam o contato com o garoto ou garota, a ameaçadora atividade dos traficantes, a violência das ruas, as ações policiais, os famosos arrastões que tiram os meninos e meninas da rua, indiscriminadamente, sem proposta de trabalho efetiva e atrapalhando um processo que vinha se desenvolvendo - quando alguma instituição está atuando na área, - como nos contam Furtado e Estela. Lidar com esse cenário faz parte do trabalho do educador. É frustração, é medo, perigo, revolta...

O perigo e a presença do desconhecido são contraditoriamente previsíveis, na repetição do cotidiano. É preciso estar sempre de prontidão, avaliando as situações, procurando brechas, afastando-se quando conveniente. É necessário ser paciente sem desanimar e perseverante sem se precipitar.

O afeto demonstrado pelos educandos, no entanto, parece compensar o desgaste e o envolvimento. Esse é o grande retorno!

“Eles têm um carinho, eu diria assim, um carinho... eles gostam de saber que eu trabalhei no S.O.S., que eu conheço alguns meninos, eu conheço algumas situações deles (...). Isso traz os meninos um pouco mais perto da gente, e assim, sinto que eles têm uma coisa legal por eu ter estado no S.O.S..” (Furtado)

Furtado descobre, não sem sofrimento, na Casa Aberta - que tem características diferentes do trabalho do S.O.S., como deixa transparecer em seu depoimento – que aí também ouvir é básico. Estela fala-nos da importância do educador como mediador, como questionador de preconceitos, quando nos conta do episódio em que duas crianças brincam de telefone sem fio. É este estar atento, ouvir, estar aberto de sua melhor maneira que permite perceber essas possíveis brechas, conflitos, incongruências.

É essa experiência de inospitalidade do mundo, gerando ausência de sentido, que Heidegger chama de angústia. E é ela também que nos abre para o conhecimento, para o descobrimento do sentido da existência no momento em que o já sabido perde seu sentido e todos os outros modos de ser são possíveis. É ela que nos permite tomar distância do mundo, das verdades, dos saberes e nos movimentarmos, mudar nossas idéias, exercitar nossa constante fluidez. A angústia não é necessariamente paralisante.

A ilusória previsibilidade não é suficientemente protetora e, por vezes, o sentido desaparece, nos abandona, trazendo à tona a angústia. Perde-se o sentido da existência e abre-se o pensamento para o caminho do saber. Diz-nos Critelli (1996):

Desde a angústia o pensamento pode se empreender como aquilo que mais propriamente o constitui, como reflexão. E reflexão, segundo Heidegger ([1957a] 1960), ‘é a coragem de tornar o axioma das nossas verdades e o âmbito de nossos próprios fins em coisas que, sobretudo, são dignas de ser colocadas em questão’ (...) O pensar é um poder, um vigor, uma força que emerge do próprio ser-no-mundo e instaura o

homem na sua humanidade, na sua fundamental provocação para ser. (p.23-24)

Como já afirmamos, uma vez vivendo o vazio de significados das coisas, temos a abertura de possibilidades para ressignificá-las, oferecer sentido às nossas experiências e construir conhecimento. Esse é o movimento existencial do homem: aproximar-se e distanciar-se, perder o sentido e voltar a encontrá-lo, ocultar-se e revelar-se a si mesmo e ao outro.

Essa abertura coincide com uma disposição para compreender o ser como uma manifestação, que aparece e desaparece, que se mostra e se oculta. Ser coincide com aparência. Ser torna o ente único em sua manifestação no mundo. Ser, portanto, pode ser compreendido como o movimento de aparecer e desaparecer no mundo, na existência humana.

Aparecer, no entanto, é aparecer para alguém. Só aparece aquilo que pode ser visto por espectadores, sob o seu ponto de vista. O interessante é poder pensar que o ocultamento também é uma maneira de aparecer, de mostrar-se, e não uma falha, como num jogo de figura e fundo.

Nesse sentido, a fenomenologia considera a mutabilidade como modo positivo de ser dos entes, volta-se para o sentido de ser, distanciando-se de uma preocupação conceitual e tratando-a como existencial. Não procura superar a insegurança própria do existir, mas reconhece essa insegurança como condição da existência.

Nesse contexto, a leitura fenomenológica pode dar conta da compreensão da experiência de inospitalidade vivida pelos educadores, refletindo sua condição existencial.

4- Educação: uma meta

A educação é entendida pelos educadores, basicamente, como o relacionar-se, o estar com o outro e consigo mesmo. Cuidar de si e do outro. A educação é relacional e deve ser permeada de significados.

“Uma outra coisa que eu fui aprendendo com os meninos, foi essa história do espaço de aprendizagem que se dá na rua, (...) o limite quem dá é a relação. (...) Se você consegue combinar, ‘hoje nós vamos ler revista’, dez minutos dura a relação de aprendizagem, mas são os melhores dez minutos que você poderia ter (...) porque acontece alguma coisa de verdade.” (Estela)

A rua não tem os mesmos limites da educação formal ou institucional. Tem sim seus limites próprios, como ela mesma afirma: não dá para ficar na rua com diarreia. Ou os traficantes dominam uma determinada área, os grupos impõem suas formas de funcionamento etc. Dados tais limites, a relação educativa independe, portanto, do local e a aprendizagem é muito mais do que o ensino formal, sem, no entanto, desconsiderá-lo. Educação implica compromisso, organização, atividades planejadas. Não importa seu tempo de duração, mas sim sua significação, o sentido que faz ou não para o educando. O foco está na relação educativa. Não existe educador sem educando.

Nesse sentido, o afeto é parte integrante da relação educativa. Relação essa que lida com o dia-a-dia, com os acontecimentos, curiosidades, com a aprendizagem formal sem esquecer o quanto o mundo nos afeta. A emoção transborda e não pode ser desconsiderada, escondida. Ela se sobrepõe. Ao mesmo tempo que é tomado pela emoção, o educador também tem que se distanciar e voltar-se para o garoto ou garota que lhe pede ajuda. Será que se distancia? Afinal, parece ser essa mesma emoção que o aproxima do educando, ajudando-o a compreender sua condição de vida, a repensá-la e a encontrar alternativas. É essa mesma a ambigüidade de ser no mundo. As possibilidades de contato são muitas. Para isso, o educador faz valer a linguagem da criança, a brincadeira, trazendo-a para a sua idade, para a necessidade de cuidados, distanciando-o da auto suficiência ou da necessidade de cuidar sozinho de sua vida, sem ter com quem dividir “*essas coisas doídas*” que fazem parte da vida, como diz Estela, mas que são proporcionadas em grande escala nas vivências de rua, como descrevem os depoimentos. Os estados de ânimo, descritos por Heidegger, aparecem aqui “concretizados” na fala de Estela, enquanto modos de interagir, de viver, de fazer parte do mundo. Conta-nos que

“(...) A gente passa por todos os estados emocionais na rua. Então você sente raiva, você sente medo, você fica alegre, você fica frustrada. Se você ficar quatro horas na rua, dá tempo de sentir tudo.”

A emoção mobiliza, dirige a ação, podendo provocar versão ou aversão. Através das emoções podemos perceber o sentido; elas organizam o rumo da existência. A emoção permite a singularidade da existência, mostra que cada um não pode ser o outro. Heidegger fala em estados de ânimo, que traduzem como fomos afetados pelas coisas, como compreendemos o mundo, como está nosso envolvimento e que rumo estamos tomando. Não cabe uma valoração; a indiferença também é um estado de ânimo. Para a fenomenologia, as emoções não atrapalham nosso conhecimento do mundo, mas fazem parte dele.

Através de nossas emoções é que o nosso ser e o ser em geral fazem ou ganham sentido [grifos da autora]. Através dos estados de ânimo, os significados das coisas fazem sentido. E, através deles, esses significados mudam”. (Critelli, 1996, p.94).

Vemos, portanto, que as emoções não nos isolam, pois cada uma delas só é reconhecida, enquanto tal, dentro de um contexto coletivo, dentro da trama que é a vida, o ser-no-mundo. A trama é construída coletivamente, mas sua consistência acontece através de cada homem, da singularidade.

É na abertura em que nos colocam os estados de ânimo que a existência ganha sentido, que construímos o mundo (mundanização), nosso espaço, nosso modo-de-ser-no-mundo. É através das emoções, de como somos afetados pelas coisas, que fazemos escolhas: como será minha casa, em que quero trabalhar, quem são meus amigos, o que não gosto de comer, enfim.

Esta seleção [grifo da autora] (...) não se dá sobre a base de uma ponderação temática do pensamento. A ponderação é

sempre posterior a algo para o que já fomos pré-dispostos pelos estados de ânimo, embora ela talvez seja a primeira e a única de que nos damos conta.(Critelli, 1996, p.99).

A ponderação é plural, cultural, surge a partir da vivência coletiva. Isso não quer dizer que as emoções nos levam exclusivamente a escolhas irracionais; elas são, sim, singulares, mas dotadas de sua própria razão, de sua maneira de compreender (desvelar e revelar os entes) e podem ser iluminadas, explicadas com o auxílio do pensamento, das ponderações. Portanto, a autenticidade é estruturada pelos estados de ânimo e pelas escolhas que deles emergem. Nela se manifesta a singularidade de cada um.

Nossas relações, todas elas, são carregadas de emoção: indiferença, alegria, saudade. Estela explicita esse modo de estar no mundo através de seu contato no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. Eis a instabilidade da vida, reproduzida em cores mais intensas na vida na rua. Heidegger nos fala da importância de considerarmos essa instabilidade como constituinte da existência e, a partir dela, através da reflexão, construirmos e apropriarmos-nos de nossa experiência, sem o quê acabamos por construir uma realidade sobre a outra.

O sentido de tudo parece estar nas experiências, nas relações que estabelecemos com as coisas, com os outros, com o mundo. Está no olhar, no contato, no afetar e ser afetado. Como explicita Estela:

“É aprender a fazer copinho. É relacionamento humano. É olhar. (...) É esse o trabalho do educador”:

olhar para além dos “pré-conceitos” para então ajudar o outro a fazê-lo. Mas, antes, é preciso que esse outro confie. O vínculo, então, é a mola mestra que impulsiona a transformação. E vínculo é uma possibilidade de cuidado: estar atento, olhar, ver, ouvir, projetar e lançar-se, compartilhando suas percepções e projeções para que o outro possa construir suas possibilidades.

“Eu acho que é esse o trabalho do educador. Trabalhar com preconceitos.”(Estela)

Entrar em contato com o diferente, o novo, o desconhecido e pouco agradável. É essa a disposição e disponibilidade apresentada pelo educador quando se aventura nesse trabalho. Ele também vai atuar naquilo que poucos acreditam ser possível. E continua sua jornada mostrando aos meninos e meninas que é possível superar, experimentar e agüentar o que não gostamos ou achamos que não gostamos. Seja tomar coragem para ir ao médico e tomar benzetacil ou mudar o rumo da vida.

Furtado também nos fala disso em seu depoimento, quando tenta mostrar aos meninos como querem parecer exatamente as pessoas que criticam: os *boyzinhos*.

Emocionar-se, refletir, buscar o sentido no ser com o outro. Assim podemos definir o educar: uma experiência na relação.

5- A equipe: compartilhando

A coesão da equipe é destacada pelos dois educadores como apoio para o profissional e para o fortalecimento do processo educativo. Se a equipe não se afina, os combinados não acontecem, ou são feitos e desfeitos a todo momento, deixando espaço para relações baseadas em estereótipos e o uso que deles se possa fazer (“educador bonzinho” e “educador bravo”), dificultando, assim, a significação e apreensão de hábitos e valores novos. Como nos diz Estela, os combinados constituem uma estratégia fundamental para esse trabalho, pois representam compromisso, planejamento, escolhas. Se os educadores não conseguem mantê-los, não podem se constituir como recurso de trabalho.

Furtado sabe disso e apesar de, às vezes, pensar em desistir de discutir com sua equipe, não consegue ficar quieto, exercitando seu compromisso através da participação ativa, do exercício da cidadania, que procura despertar nos meninos e meninas.

“Eu fico batendo na mesma tecla, pareço chato. Se a coisa funcionasse numa boa, o trabalho de equipe seria mais fechado, integrado.(...) Às vezes sou muito briguento com algumas questões. (...) Mas acho que são coisas necessárias,

porque senão você vai ficar sempre no mesmo, sabe?”(Furtado)

A experiência vivida por ele no momento do depoimento é a de estar num ambiente novo, com profissionais que não o conhecem. Busca o sentido do trabalho, ou seja, construir relações, revigorar o projeto, encontrar seu lugar. As diferenças aparecem e parecem conflitos. Como lidar com eles? Furtado sabe como gostaria que fosse a rotina, mas sente que a equipe não “fecha com ele”. E mais uma vez, diz com clareza que se a equipe não trabalha em conjunto não se consegue atingir o educando. De qualquer forma, ele não deixa de se colocar, de buscar a consideração de suas opiniões, demonstrando seu compromisso - característica forte nesse trabalho -, e o sentido dele.

Com o tempo vai ocorrendo a integração, a aceitação do novo e do diferente no grupo. Não sem percalços, mas o trabalho se renova de acordo com as pessoas que o realizam. Ou seja, as ações estão impregnadas de quem as realiza.

A coesão da equipe mostra-se de fundamental importância, não só para o sucesso do trabalho, mas também para a superação do impacto inicial. Fala-nos de ética. Ética, de *ethos*, como morada, habitação, do pertencer a, já que

Uma ética, na verdade, institui uma troca regulada de afetos e obrigações recíprocas entre os indivíduos; é esta reciprocidade que permite que cada um possa, dentro de certos limites, confiar, contar com a presença de alguns outros ... (Figueiredo, 1996, p.49).

Com o passar do tempo, a presença dessas pessoas - dos colegas - e a convivência não se resumem apenas ao trabalho. Ela ultrapassam esse âmbito da vida e espalham-se pela própria vida. A abertura afetiva necessária para ultrapassar preconceitos, experimentar o novo, também atinge as relações interpessoais e as faz crescer, expandirem-se para além do trabalho. Os colegas tornam-se amigos. E o trabalho cresce. Possivelmente, essa proximidade ajuda o educador a manter-se nessa atividade, a lidar com a angústia inicial e as outras que podem surgir.

“Essa coisa de ser um grupo legal, integrado, foi muito favorável. A gente faz grandes amizades, claro. (...) É uma coisa que remete à sua vida pessoal. (...) Conhecer pessoas, fazer amigos que não são amigos de trabalho, são amigos teus. Amigos de vida mesmo.” (Furtado)

Se a equipe afinada concorre para o sucesso desse caminhar, do desbravamento, da construção de novas clareiras, por outro lado, é preciso reconhecer e posicionar suas diferenças. Afinal, trabalha-se, exatamente, com a diferença.

Saber ouvir, falar, olhar. Estar atento para o como se é afetado pelo outro, seja por colega ou educando.

Estela também frisa a importância da equipe como lugar de aprendizagem, reflexão e suporte.

“(...) aprendi muito com o pessoal que trabalhou comigo, tem que ter projeto.” (Estela)

Ela aponta uma outra possibilidade: sem projeto não há o que uma equipe possa fazer. Parece que projeto e equipe são os dois elementos fundamentais para que o educador permaneça em seu trabalho, apesar de todas as dificuldades. O projeto dá sentido e a equipe sustenta-o.

Falamos, pois, não só do sentido ou do projeto de trabalho, mas do sentido e do projeto de ser realizado também no trabalho e nas relações de amizade nele geradas. Ter com quem dividir é somar.

6- Projetos: o fio da meada

Os dois educadores deixam claro que existe um projeto pessoal seu, no qual esse trabalho se inclui. Estão decididos a trabalhar com educação, querem promover modificações sociais ou pontuais. Têm um sonho de sociedade, que pretendem continuar buscando, nesse trabalho ou em outro.

No momento do desemprego, como ocorrido com Furtado, esse projeto vê-se abalado, perde-se o espaço onde ele estava sendo realizado, perde-se o sentido e surge a angústia. Mas acontecimentos do dia-a-dia também trazem a dúvida: será esse o caminho?

Às vezes as atividades planejadas não dão o resultado esperado ou, então, não se sabe o que fazer em determinadas situações conflituosas. Os educadores traçam um caminho e o garoto escolhe outro, como não ir ao passeio ou recusar o questionamento proposto. E o educador fica frustrado, às vezes desanima, sente-se sozinho, abandonado.

De quem é o sonho? Falando do menino falam de si mesmos: por vezes, não estarão os desejos misturados? Será que o educador não acaba por se projetar através do menino ou menina? Dessa forma, é difícil mesmo não ver seu planejamento concretizado, sair de sua referência e buscar a do outro.

O objetivo é trazer esses educandos para o mundo, investindo no amor próprio. E se eles recusam essa proposta e apresentam outra é o amor próprio do educador que fica ferido. E então?

Cuidar de ser pode significar cuidar do outro, pelo outro e para o outro, sem deixar-lhe espaço para perceber suas opções. O educador, vivendo na impropriedade do mundo, pode guiar o educando pelo mesmo caminho: a reprodução, a obediência, a impropriedade e o distanciamento de si mesmo.

A vida é dada sob algumas condições que não são determinações e que não comportam um saber *a priori*. O homem habita o mundo cuidando de ser. O cuidado é sua condição ontológica de homem. A ele é dado cuidar do mundo em que habita, daqueles com quem coexiste e da própria existência. Fundamentalmente, o homem cuida de existir e da existência, do particular e do genérico. O cuidar de implica escolhas: do que se cuida ou não se cuida; como se cuida ou não se cuida, e o modo como se cuida do cuidar mesmo. Do que se cuida e como se cuida são escolhas culturais, coletivas, que dizem respeito à trama do mundo; já o modo de se cuidar do cuidado remete-nos ao sentido que se manifesta. Vejamos: escolhamos aquilo do que vamos cuidar - as crianças, por exemplo. Temos, então, os modos de cuidar delas - se serão enviadas às escolas ou ao trabalho - e de que modo esse cuidado se realizará - se negligente, interessada ou tristemente. Cuidado, portanto, fala de relação, de um modo de ser-com.

Para Heidegger (1981),

O ser contra o outro, o ser sem o outro, o 'passar' pelo outro, o não se importar-se com o outro, são todos modos possíveis de solicitude. Esses chamados modos deficientes e indiferentes são os que, precisamente, caracterizam cotidianamente o habitual ser-com-os-outros. (p.40).

Se ser-com assim aparece, por sua vez o cuidar pode apresentar-se de dois modos básicos. Podemos cuidar tomando o lugar do outro, fazendo por ele, assumindo seu lugar no cuidado de sua existência, o que Heidegger chama de “saltar sobre o outro”. Podemos, também, nos “antecipar” à sua possibilidade de ser, fazendo-o olhar para si mesmo, para seu vir-a-ser, para seus projetos mais autênticos. Falamos aqui do cuidado da existência propriamente dita. Cuidar, assim, é um modo de descobrir. Portanto, esclarece-nos Critelli (1996):

os estados de ânimo são modos de se cuidar de existir, em que se sinaliza se existimos tomando nas mãos nossa própria existência, ou deixando que os outros se encarreguem disso, isto é, em que sentido existimos; própria ou imprópriamente [grifo da autora] (p.121-122).

E como esta compreensão pode aparecer na experiência do educador?

Tão imerso pode estar o educador que não consegue refletir o próprio trabalho para si mesmo, e portanto, não cuida de si. Só se legitima se o outro responde como ele esperava. A angústia de ser lançado no mundo pode ser tão grande que se vê sem saída, não conseguindo abrir novas possibilidades. Está vivendo na impropriedade, muito mais ligado no que vem de fora. Imerso no mundo, na cotidianidade, não consegue se encontrar na justa medida, aproximar-se e afastar-se. Dilui-se no vínculo (aqui compreendido como afetar e ser afetado), nas projeções e projetos. Essa mistura, facilitada por nossa dificuldade de lidar com a instabilidade do mundo, pode paralisar, angustiar e cristalizar, ao invés de oferecer possibilidades de abertura.

Furtado conta-nos da tentativa de estabelecer um projeto de trabalho para os adolescentes e este não é compreendido ou aceito por eles. O projeto de vida do educador não é necessariamente o mesmo do menino. Como diferenciar? E quando as diferenças aparecem o educador tem seu amor próprio atingido, como nos relata Furtado, em algumas situações com adolescentes ou quando o S.O.S. começou a ser desmontado. A emoção que aproxima também pode distanciar, misturar, dificultar o trabalho. A certa altura, ele não conseguia mais inventar encaminhamentos ou perguntava por que o haviam selecionado.

Só a angústia é capaz de nos jogar na decisão de tomar posse do existir ou deixar essa tarefa aos outros; ou seja, realizar uma existência própria ou imprópria. Senão, vejamos.

A propriedade é uma projeção, um vir-a-ser; é querer ser autor da própria vida, ser cada vez mais quem se é, na sua peculiaridade. Já a natureza da impropriedade confunde-se com a realidade, com o que já é, com o mundo compartilhado; não tem caráter depreciativo. O modo impróprio é como vivemos a maior parte da vida, pois não é possível ser autêntico, singular e original todo o tempo, por impedir a convivência e a criação de referências comuns. Porém, momentos de propriedade são necessários, para retomarmos o sentido da vida e de tudo o que dela faz parte. São momentos raros, únicos, mas de repercussão inestimável.

A impropriedade da existência não é depreciativa do caráter de se ser homem, nem uma regra moral que durante a vida se deve tentar superar e eliminar decisivamente. Isto é uma impossibilidade, pois a condição da impropriedade é tão ontológica quanto o compreender, o coexistir... (embora as formas através das quais, concreta e historicamente, esta impropriedade se realiza sejam, ao contrário, ônticas). (...) É evidente que, ao se mencionar a possibilidade de se construir uma existência imprópria e inautêntica, está aberta a possibilidade da construção de uma existência própria ou autêntica. [grifos da autora], aquela na qual o eu pode recuperar-se de sua impessoalidade, de sua dissolução nos

outros, nos modos consagrados de se ser. (Critelli, 1996, p.64-65).

Para ser quem sou preciso usar o que já está realizado, ou seja, a impropriedade, pois a identidade ganha corpo a partir dos outros. Nessa medida, os projetos institucionais em que os educadores se inserem fariam parte do mundo como se apresenta, daquilo que já é, ou seja, da impropriedade. Mas o como o realizam precisa, por vezes, encontrar seu sentido particular, dado pela propriedade. É o seu projeto. Porém este, por vezes, pode parecer insuficiente, fazendo-o experimentar a impotência.

O que será que está sendo compreendido como projeto? Será a projeção do vir-a-ser ou as expectativas pré-concebidas a ser concretizadas?

Nos depoimentos, o educador aparece-nos como mediador da comunicação com o educando. Mediar é cuidar. É traduzir o lamento e o desejo ouvidos. O educador está atento à comunicação verbal ou não-verbal do outro e faz a tradução dela para quem, de alguma forma, a comunicou. Por outro lado, a maneira como o educador compreende seu trabalho e no que pode interferir também influencia a sua atividade cotidiana.

Furtado fala-nos de sua dificuldade justamente de mediar algumas situações, especificamente aquelas em que ocorrem conflitos entre os educandos. Porém, sua relação dual com o educando, como mediador/tradutor, parece mais tranqüila. Sente-se confuso para compreender, traduzir e ajudar a encontrar alternativas para situações que envolvem múltiplos pontos de vista. Será que seu projeto inclui essa reflexão conjunta, na qual não se sabe exatamente aonde chegar?

Fala de seu sucesso no trabalho de orientação, situação em que não há muito a descobrir, já que existe, *a priori*, um caminho dado a ser percorrido. Dessa forma, a diferença da resposta de Furtado em ambas as situações sugere que, além do projeto genérico, (trabalhar com crianças e adolescentes em situação de rua, promovendo/resgatando sua cidadania), é preciso estar atento para o como atuar, baseado em quê, e no que queremos dizer com cidadania, afinal.

A dificuldade de Furtado para lidar com a mediação de conflitos leva-nos a pensar na dificuldade de lidar com a instabilidade. Sua opção por esse trabalho, apesar de ter vivido algumas situações desagradáveis com marginais, mostra-nos a importância de seu projeto e a disposição para conhecer, estar de frente para o novo.

Mas e depois? As mudanças, os imprevistos assustam. E, nessas circunstâncias, o cuidado pode se transformar em fazer por, em traçar caminhos, confundindo o projeto do educador com o projeto do educando.

Oferecer-se ao outro como facilitador de seu projeto: será isso possível? Estela diz-nos que sim, mas diz também da dificuldade que isso representa, a ponto de fazê-la questionar se quer voltar a atuar nesse campo de trabalho, a certa altura de sua vida:

“E eu acho que o educador tem um pouco de mediação mesmo, de contar para os meninos que existem possibilidades, que não é só a boa vontade. (...) Mas eu, eu não sei se eu quero voltar, esse trabalho é muito duro, é muito sofrido (...) Realmente o educador...tem pernas para cuidar da travessia dessas crianças (...)?”

É difícil antecipar-se sem atropelar... colocar-se a serviço do outro, sem se perder nele ou no seu projeto. Falamos, aqui, do esforço para manter-se na propriedade, naquilo que de mais autêntico podemos expressar, saindo dos padrões, dando a cada ação seu caráter de originalidade, de singularidade plural, pois para sermos compreendidos partimos de referências plurais, construídas na coexistência.

Como mediadora, Estela compreende a permanência na rua como um pedido de ajuda. Ajuda para compreender o que está acontecendo na vida do outro, que está “fragmentada”. A mudança constante representa para ela a manifestação da insatisfação com essa falta de sentido, essa fragmentação. É como se o menino estivesse o tempo todo buscando um sentido para a sua vida. É a vivência da total inospitalidade do mundo, a ausência de morada, da permanência. É estar solto no mundo: em todos os lugares e em nenhum deles. A busca de sentido implica compreender o que aconteceu e está acontecendo, assim como qual a participação de cada um nesse movimento.

Dessa forma, ser educador é ajudar o outro a fazer experiência, a elaborar sua vivência. Daí a importância de não permanecer nessa dinâmica fragmentada, propondo maneiras diferentes de estar no mundo. A procura pelo diferente é compreendida por Estela como não-conformismo, como atividade, movimento de

vida. No entanto essa movimentação, às vezes, é tão intensa que fragmenta tudo e o fio condutor/sustentador da vida se perde. É como falar que o menino na rua vive em constante angústia, assim como o educador, na medida em que compartilham, com limites, não só a dinâmica da rua mas também a dinâmica por ela proporcionada.

Nesse contexto, o projeto aparece como sentido, direção, em contraposição à circulação dos meninos: dar liga entre os acontecimentos, com os desejos, com as possibilidades e lidar com os resultados. No entanto, todo esse processo pode frustrar tanto o menino quanto o educador, e a frustração tem que ser transformada em algo construtivo, como um limite, como marco para o crescimento, para a transposição.

Projetar o mundo é atribuir um sentido aos acontecimentos do dia-a-dia, de modo que o nosso esforço seja capaz de encaminhá-lo numa determinada direção. Projetar o mundo é romper com o imediatismo, esse insaciável devorador de horizontes, e desdobrar a vontade transformadora no plano da temporalidade. Num certo sentido, um projeto é sempre a memória de coisas que ainda não aconteceram, mas cuja possibilidade se acha inscrita no seio do presente. Projetar o mundo, para o educando, é uma atividade revestida de duplo caráter: um projeto de vida pessoal e um projeto mais amplo, relacionado com o exercício do papel de cidadão-trabalhador numa sociedade democrática. (Costa, A. C. G., 1999, p.42).

Além de estar atento para o seu projeto, assim, parece caber ao educador estar atento à construção ou reconhecimento do projeto do educando, compreendendo-se, por projeto, sentido, direção e significação: para onde estou indo? Para onde quero ir? Como farei isso?

7- Perspectivas de mundo

Estela levanta uma questão importante: que imagem desses meninos permeia a atuação do educador? Com quem estamos interagindo, afinal? Com um coitadinho? Com um malvado? Com uma pessoa ora coitadinha, ora malvada, ora tudo isso ao mesmo tempo?

Ela nos deixa clara sua postura, quando nos conta a história da garota que estava com medo do menino, e mostrando com sua intervenção a importância de sua clareza. É a partir dessa expectativa em relação ao outro que os projetos vão tomando forma e dando estofamento para as intervenções dos educadores e da instituição. Essa imagem e esse projeto, no entanto, não surgem do nada; eles estão inseridos numa cultura, num momento histórico e na visão de mundo de cada um. E deles depende o objetivo do trabalho: pode-se trabalhar na rua para reprimir (“porque é assim que se resolvem os problemas”, ou “porque são ruins mesmo”), para compensar (“porque são coitados e não têm condições de transformar sua vida”), para promover desenvolvimento (“porque precisam de ajuda, mas podem avaliar e escolher os caminhos de sua história pessoal e cultural”). Segundo Costa A. C. G. (1991),

O primeiro enfoque (amputação), historicamente, mostrou-se capaz de produzir dois tipos de pessoas: os rebeldes e os submissos. Os rebeldes adotam um padrão de conduta violentamente reativo no seu relacionamento consigo mesmo e com os outros (...). Já os submissos (...) tornam-se frágeis, vulneráveis (...), incapazes de assumir o próprio destino.

O segundo enfoque (reposição), (...) [n]a tentativa de suprir de forma mecânica (...) essas carências, tem resultado geralmente na produção de grande número de jovens dependentes, propensos a se tornarem recorrentes crônicos de aparato assistencial (...).

O terceiro enfoque (aquisição) (...) busca criar espaços estruturados a partir dos quais o educando possa ir empreendendo, ele próprio, a construção do seu ser em termos pessoais e sociais. (...) Por esta via, muitos jovens

*têm recobrado a confiança em si mesmos e se descoberto
capazes de lutar e progredir juntamente com os outros...
(p.19-20).*

Trata-se de um posicionamento ético, de perspectiva de mundo. O mundo que deixaremos para além de nossa existência surge a partir de como compreendemos e ocupamos o mundo que nos acolheu. E é essa construção que dirá aos outros como vivemos hoje.

Diz respeito a estar atento para aquilo que o educando já possui e sabe, para então procurar com ele a melhor maneira de usar suas habilidades construtivamente, sem lesar a si próprio ou ao outro. Dessa forma, mais uma vez, vemos o quanto interfere na ação do educador aquilo que ele pensa a respeito do menino ou menina com quem trabalha. Posso olhar para aquilo que ele tem, mas somente se acredito que ele tenha. Posso ajudá-lo a ter projetos construtivos, se acredito que ele é capaz de construir coisas boas.

Não podemos esquecer, no entanto, que os educadores, assim como nós todos, não estão soltos no mundo. Fazemos parte dele, influenciando e sendo influenciados por tudo o que acontece. Portanto, a mentalidade do educador representa a mentalidade de sua época, do lugar em que vive, da instituição na qual trabalha.

Vimos, no capítulo 2, um pouco da história dos modos de cuidar da infância e como, hoje ainda, convivem a negligência e a prioridade absoluta. Construímos uma lei moderna e humana que ainda não pode ser totalmente concretizada – o Estatuto da Criança e do Adolescente, - como vimos nas recentes rebeliões e reportagens acerca do tratamento dispensado aos adolescentes infratores na Febem de São Paulo.

Costa (1991, p. 29-30) descreve essa “evolução” da educação em três etapas. A primeira vê e trata o adolescente em situação de risco com desconfiança, oferecendo-lhe uma educação correcional-repressiva, sendo representantes o SAM (Serviço de assistência ao Menor) e a FUNABEM (Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor), ambos órgãos representantes da política oficial de cuidado à infância e à juventude. Na segunda etapa, os adolescentes são vistos como ameaçadores, avaliando-se a necessidade do aumento do aparato técnico, humano e estrutural de atendimento. A terceira fase faz uma crítica contundente a tudo que

existe, a fim de compreender e modificar a situação da infância e adolescência no país, propondo uma desconstrução total do sistema.

Atualmente, convivemos de maneira fragmentada com o ECA, com questionamentos acerca dos maus tratos domésticos, sociais e institucionais às crianças e aos adolescentes, com o exercício da cidadania, objetivado em programas de atendimento. Não existe uma rede de trabalho estruturado. Cada um desenvolve seu próprio caminho. E conseguir mobilizar uma criança para deixar a rua nem sempre significa conseguir-lhe um abrigo.

Estela ressenete-se dessa ausência de estrutura reticular de apoio ao relatar suas dificuldades para encontrar um lugar para uma criança, quando não é possível seu retorno imediato à família. Pouca importância se dá a essa população e a esse trabalho.

“Ter um lugar para encaminhar é... problemático. (...) Aí ele implantou maravilhosamente (...) as Casas Abrigo, super bem equipadas (...) só que estrutura... funcional ainda é uma merda; (...) são profissionais que nunca trabalharam com criança, com criança de rua.”

Profissionais mal formados e fragmentação na política de atendimento. Definitivamente, esse assunto não faz parte do rol de prioridades dos governantes. Como vemos, o quadro constatado desde o descobrimento do Brasil pelos portugueses, que este ano completa quinhentos anos, ainda pode ser observado hoje. O governo assume, mas não assume; as instituições particulares continuam tentando intervir na área e a retaguarda de atendimento continua precária. Isso para não falarmos da barbárie das ruas, reproduzida, com requintes de crueldade, pelas instituições responsáveis pela “recuperação, reeducação e reinserção social” dos adolescentes em conflito com a lei, como foi amplamente noticiado pelos meios de comunicação de massa, no final de 1999.

Impulsionados pela possibilidade de participar da transformação do mundo, os dois educadores relatam seus sonhos/projetos:

“Motivar, modificar algumas questões... (...) mudar algumas estruturas;... mesmo na sociedade, fazer um trabalho maior.” (Furtado)

“Interferir no olhar da sociedade, entender a sociedade, (...) o outro lado da moeda, (...) o outro mundo”... (Estela)

Descobrir outros ângulos, outras cores, descobrir o desconhecido. Encontrar alternativas, assim como eles procuravam facilitar esse encontro para os meninos. Compreender o lugar de tal vivência na existência humana. Vislumbrar o futuro, considerando o passado, vivendo e compreendendo o presente. Não será esse o percurso da educação na rua?

8- Resultados?

O questionamento em relação aos resultados do trabalho e do sentido da atuação é constante. Será que vale a pena? Conseguiremos tirar os meninos da rua? Por que uns saem e outros não? O que os diferencia? Buscar, incessantemente, compreender esses fenômenos é parte integrante do trabalho, do cuidado com eles.

Antônio Carlos Gomes da Costa, também pensando sobre isso, está considerando a idéia de resiliência como uma compreensão possível acerca do que diferencia os meninos que saem de casa daqueles que não o fazem, apesar de viverem situações muito semelhantes. Esta pode ser uma saída.

Segundo o autor,

A resiliência, enquanto capacidade de resistir e crescer na adversidade (...), não é um dom inato, uma característica rara de pessoas muito especiais. (...) [Ela] pode ser ensinada e aprendida, (pois) é uma qualidade resultante, isto é, ela é o somatório de um conjunto de qualidades, não-excepcionais, [grifos do autor], que se articulam de uma maneira favorável ... (Costa, A. C. G., s.d., p.2)⁴⁰.

⁴⁰ **Pedagogia e resiliência I: a resiliência na visão de um educador.** (apostila).

E que qualidades são essas?

Antonio Carlos ressalta os eixos básicos de estruturação do campo perceptual das pessoas e, em cada um deles, destaca suas características constituintes, que, quando articulados de maneira favorável, resultam na resiliência. Assim, temos o eixo da relação consigo mesmo, permeado pelo auto-conceito positivo, auto-estima e autoconfiança. O eixo da relação com a sua circunstância, diz respeito à flexibilidade vertebrada e a uma atitude básica em direção à preservação e ao crescimento. E o terceiro eixo, da relação com o tempo, resgata a memória e projeta a expectativa.

Mas, como promover a resiliência?

O autor não apresenta uma resposta pronta, acabada. Ele sugere um caminho e deixa ao educador possibilidades de inventar tantos outros. Primeiro afirma que as características acima descritas estão presentes nas pessoas e que o trabalho a ser desenvolvido diz respeito a um reordenamento das relações entre elas, de modo a produzir a resiliência, essa disposição para o crescimento, apesar das situações adversas. Depois, diz que devemos estar atentos e lidar com cada uma das etapas do processo de interação com a realidade que, segundo seu ponto de vista, são:

- a) apreensão da realidade (internalização do mundo);
- b) compreensão da realidade (distanciamento);
- c) significação da realidade (atitude de não-indiferença);
- d) projeção da vida (desdobramentos de possibilidades);
- e) apreciação da realidade (problematização);
- f) ação sobre a realidade (momento de decisão e realização).

Considerando esses momentos, debruçando-se sobre cada um deles e fomentando o desenvolvimento das características acima levantadas, Antonio Carlos acredita que seja possível alcançar resultados, através de atitudes construtivas⁴¹.

Mas, o que dizem os educadores a respeito de suas expectativas de resultado?

Furtado prefere trabalhar com os primários e Estela, com as crianças. Ela justifica sua preferência pelos “pequenos”, pois quer entender o que os mobilizou a deixarem suas casas e irem para a rua. Mas possivelmente também não seria por acreditar mais nesse resgate? Assim como nos diz, explicitamente, Furtado:

⁴¹ Para aprofundamento do assunto consultar a apostila “Pedagogia e resiliência I: a resiliência na visão de um educador.

“Eu tinha preferência, claro, por atender primário; a coisa flui melhor, não é?... embora outros colegas não... não tivessem a mesma... avaliação dos casos deles (...)”

Para onde apontam suas preferências? Serão essas crianças e adolescentes depositários da possibilidade de sucesso, ou seja, de resultados positivos e visíveis?

De qualquer forma, as preferências de ambos parecem dizer que quanto antes houver uma intervenção, melhor. Reiteram, assim, a necessidade de investimentos que valorizem as possibilidades construtivas para o convívio social. Desse modo, a necessidade da atuação desses educadores está intrinsecamente relacionada à falta de atenção com a educação formal, saúde e apoio sócio-econômico. Dizem, também, do modo negligente como é cuidada a população.

É preciso que o grito seja alto, que o pedido seja explícito para nos voltarmos ao outro? Só quando crianças e adolescentes passam a ter atitudes pretensamente auto-suficientes ao extremo, como morar nas ruas, ou de máximo desrespeito, como infracionar, é que voltamos a eles nossos olhares, para, muitas vezes, simplesmente culpá-los por uma situação que também é de nossa responsabilidade? Não estaremos sendo negligentes ao deixá-las viver nas ruas? Não estaremos em conflito com a lei ao não lhes oferecermos os direitos de que gozam constitucionalmente ?

9- Supervisão: retomando o sentido

Retomando o caminho do cuidar, o cuidado com o outro só é possível quando ancorado em um cuidar de si. Como é, para o educador, a experiência de ser mediado?

Estela refere-se à supervisão como um lugar importante também para discutir as atuações, as questões técnicas de atendimento mais difíceis. Por sua vez, Furtado refere-se à necessidade de ter um lugar de escuta, tanto das relações da equipe, quanto das relações com os educandos.

Tentar discriminar as questões pessoais, os saberes, as confusões e identificações surgem como necessidades. Entrar em contato sim, mas poder sair, distanciar-se e separar o que é seu e o que é do outro. Em relação aos meninos, poder

diferenciar seu projeto do dele. E isso nem sempre é possível fazer sozinho, como nos conta Furtado, nas situações de conflito entre crianças e adolescentes e no grupo de adolescentes para discutir um vídeo. A atividade pode estar bem planejada, estruturada, mas isto não basta, não garante que se desenvolva segundo as expectativas do educador, já que o educando também tem suas expectativas e histórias e quer que elas sejam consideradas. Qual o lugar e como cuidar do educador?

Estela fala-nos da importância que a supervisão teve nos dois lugares onde trabalhou. Esse lugar de discussão, reflexão, desabafo, permitia-lhe lidar com dificuldades dentro da equipe, bem como no encaminhamento dos atendimentos. Apesar das muitas hipóteses que podemos levantar para a confusão e paralisação de Furtado, podemos afirmar que lhe faltou respaldo para lidar com suas dificuldades em relação aos garotos e garotas. Afinal, o educador não é super homem, apesar de travar batalhas “hercúleas”, como adjetiva. Faltou-lhe um acolhimento.

A primeira instituição em que Estela trabalhou não lhe dava o suporte técnico de que necessitava para apoiar os garotos e garotas. A instituição ficava no genérico, cuidando de suas próprias necessidades para a formação de educadores, mas descuidando do apoio específico que cada um necessitava em particular, dado o tipo e a condição do trabalho. É como se a instituição vivesse exclusivamente na impropriedade, no já dado e sempre reproduzido, enquanto o educador tentava retomar/encontrar sua propriedade, o contato consigo, o reconhecimento de suas reais necessidades, a angústia de não saber.

O mesmo nos conta Furtado, em relação a um conflito vivido numa casa de passagem, em que o coordenador não pôde ajudá-lo a mediar um conflito. Ambos revelam-nos a dimensão da importância do suporte institucional para cuidar do educador nessa sua jornada, instável e de contatos com o previsível desconcertante, seja discutindo tecnicamente questões relativas ao atendimento, ou sendo ouvido em suas angústias.

Em trabalhos desenvolvidos anteriormente (Rocha, 1999)⁴², pudemos constatar que o educador necessita de um momento específico de elaboração de sua

⁴² Para aprofundamento do tema, consultar Rocha, M. C. – Supervisão de apoio psicológico ... *in* Morato, H. T. P. (coord) – **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios**.

prática, onde possa realmente colocar-se a partir de seus sentimentos mais autênticos, sem o temor de ser avaliado como incompetente e inadequado.

É interessante que Estela faz uma relação direta entre a decadência da instituição e seu desleixo com a formação de seus funcionários. Nessa área de trabalho – educação – o investimento é justamente a formação do profissional. Essa é uma das maneiras, inclusive, de valorizar o educador. Descuidá-lo é ser negligente e leva-nos a questionar a ética de suas metas reais e concretas.

Assim, sendo cuidado e podendo cuidar de si, o educador tem condições de repensar, organizadamente, a dinâmica da rua, procurando soluções para situações dantes desconhecidas ou previsíveis, porém difíceis e resgatando, ao mesmo tempo, a matéria-prima e o sentido de seu trabalho: o afeto. Afeto esse que pode facilitar ou dificultar as relações.

Estela nos conta de como se sente como as crianças e adolescentes em várias situações e da importância de poder se distanciar e perceber outras possibilidades, para vivenciar as situações difíceis e então contar a eles como isso é possível. E, para ela, a supervisão promoveria essa possibilidade de acolhimento e ressignificação.

Mesmo quando a equipe está integrada, o educador pode sentir-se paralisado diante de situações de conflito, o que desanima, dá a sensação de impotência. É necessário ter alguém que possa ajudá-lo a compreender o que está acontecendo para, então, poder pensar em como intervir. Ou seja, além de uma equipe coesa, é preciso ter alguém mais afastado da situação ou alguém mais experiente, ou que ajude a compreender as situações conflituosas. Como ocorreu com Furtado ao referir-se a conflitos entre crianças e adolescentes em função de questões relativas à sexualidade, com as quais o coordenador poderia tê-lo ajudado a lidar. Nada mais previsível e, nem por isso, mais fácil de enfrentar. De qualquer forma, a sensação de não saber o que fazer parece insuportável. Não conseguir criar, inventar, angustia e coloca o educador numa vivência de profunda solidão.

A supervisão oferece, pois, a possibilidade de reflexão, permitindo que as provocações emanadas da prática sejam consideradas como parte fundamental e indissociável do trabalho. Assim, integradas à experiência, podem ser ressignificadas, facilitando a abertura para possibilidades outras, dantes impossíveis de serem vislumbradas. Como espaço de cuidado do educador, a supervisão facilita

o resgate do si-mesmo educador na multiplicidade de experiências e contatos que permeiam sua prática, auxiliando-o, dessa maneira, a cuidar do outro/educando⁴³.

É a partir do tornar explícito a relação do educador consigo mesmo, com seu trabalho e com a população atendida, que os parâmetros de sua atuação vão se delineando ou reaparecendo com mais clareza. Mais uma vez, habitando a ética, no que diz respeito aos ideais e princípios, a criação retoma seu lugar de honra⁴⁴.

10- Ser múltiplo

O educador está numa área fronteira de atuação. Precisa reconhecer e encaminhar aquilo que não lhe compete. Tem que saber lidar com a onipotência/impotência. Ele não vai dar conta de tudo, mas deve estar atento a tudo. Como nos diz Estela,

“O educador tem que ter um olhar múltiplo”

Depois de se vincular, se afeiçoar, sentir-se querido, de transformar-se em referência, ganhando a confiança do educando e apostando nele, o educador tem que se separar. Sempre falamos da dificuldade da separação para os meninos que vivem na rua, que a acabam vivenciando como abandono. Mas e o educador? Para ele também é difícil e ele também merece cuidados.

Essa sensação de abandono, a necessidade e dificuldade ou o imperativo de separar-se, de interromper o encontro, também são instrumentos de trabalho a ser reconhecidos e disponibilizados. Assim, diz-nos Figueiredo (1993) que ainda que possamos “prever” algumas experiências (falamos da previsibilidade do imprevisível no trabalho do educador), o importante é manter

... nossa disponibilidade para a alteridade nas suas dimensões de algo desconhecido, desafiante e diferente; algo

⁴³ Ver Morato, H. T. P. e alli. – **Supervisão de apoio psicológico: espelho mágico para desenvolvimento de educadores de rua** in Morato (1999).

⁴⁴ Para aprofundamento ver Rocha, M. C. (1999).

que no outro nos obriga a um trabalho afetivo e intelectual; algo que no outro nos pro-pulsiona e nos alcança; algo que do outro se impõe a nós e nos contesta, fazendo-nos efetivamente outros que nós mesmos. [grifos do auto]. (p.93).

Essa disponibilidade para viver a multiplicidade é uma das várias características facilitadoras desse profissional. Quanto mais múltiplo, mais vivencia as relações humanas como são, sem a mediação exagerada da técnica. Pode ver o garoto ou garota em seu estar-no-mundo mais amplo possível, iluminando vários lados, perfis, partes, aproximando e distanciando a luz, focalizando ou desfocando a imagem. A partir desse olhar, pode identificar necessidades específicas e, quando necessário, encaminhá-las para o cuidado de profissionais afins, como comenta Estela sobre a importância da terapia familiar para algumas famílias que vivem na rua.

“Se o educador não tiver essa história de que... ele faz parte de um pedaço da vida desse menino... ele deixa o menino na mão (...).”

E para onde Estela nos lança?

Guia-nos para nossa constituição enquanto multiplicidades, para nossa alteridade. Esclarecendo-nos, Figueiredo (1993) afirma:

De qual lugar se abre o espaço para a alteridade do outro senão das alteridades de que cada um de nós é feito? Se não fôssemos, cada um de nós (...), capazes de tirar partido desta multiplicidade constitutiva, se não fôssemos capazes de deixar a alteridade do outro ressoar [grifos do autor] nas nossas próprias alteridades, estaríamos totalmente incapacitados para o exercício de nossa profissão. (p.93).

Fala do profissional psicólogo, mas tem como ponto central de sua reflexão os encontros possíveis entre as pessoas. Como pudemos ler nos dois depoimentos, o educador pode ser considerado, sem dúvida, um profissional do encontro.

11- A vida do trabalho ou o trabalho da vida

Ser educador não é um trabalho como outro qualquer. É preciso querer fazê-lo, se dispor a. É preciso fazer sentido. Todo o envolvimento emocional, necessário para a construção do vínculo, para a experimentação do novo, para a aventura e a crença no seu projeto, aproxima, mas também pode afastar.

Furtado refere-se à Casa Aberta como **sua** casa.

“Eu fiquei chateado porque não vi as coisas acontecerem, porque a colega não conseguiu conduzir a termo o grupo e os colegas ficaram pouco em Casa”.

Troca **na** Casa por **em** casa, confundindo, fala-nos da dimensão do lugar ocupado pelo trabalho em sua vida. Não é à toa que, a certa altura, se refere a esse depoimento como sendo a história de sua vida. Seu projeto está “aqui”, seus amigos estão “aqui”. São muitas as moedas colocadas nessa aposta. Como distanciar-se um pouco? Como lidar com os limites profissionais, com as críticas e com as frustrações? Uma vez sem emprego, cai-se no nada e a vida perde o sentido.

A ligação afetiva com o trabalho, com os colegas e com os educandos é muito forte. Perder isso tudo (quando a FEBEM retoma a recepção dos adolescentes e os profissionais do S.O.S. são dispensados, em seguida, não passam no concurso para voltar a trabalhar na instituição) faz Furtado sentir-se desamparado e magoado com um possível responsável, alguém que não cuidou disso e colocou seus projetos pessoais em evidência.

“E você acaba ficando descartado, mesmo. (...) A gente soube na época que o nosso coordenador não foi a muitas reuniões do concurso. Ele deixou ao Deus dará. (...) Embora a promessa dele fosse de que a gente ia ter pontuação, por estar na profissão há mais tempo.”

Qual o lamento que pede para ser ouvido na fala de Furtado? Que para cuidar é preciso ser cuidado e esse é um dos desejos/necessidades dos educadores. Mas, de que cuidado se fala? Daquele em que delegamos ao outro nosso cuidado ou daquele que nos aponta possibilidades?

Historicamente, vimos que o cuidado aparece quase sempre como caridade, como fazer pelo outro, esperar que ele corresponda. E aos profissionais, destinam-lhes a indiferença, o desprezo, o despreparo e a crítica. O desamparo do educador, dos educandos, do social, mina a possibilidade de construção da cidadania, de crescimento e de respeito. E o educador tem que lidar com isso também. É difícil, “hercúleo”, pede muito “jogo de cintura”, mas se não estão nesse trabalho parece que o sentido da vida se esvai. Furtado fala que o trabalho o mantém vivo, mas no todo do depoimento o que aparece é que esse trabalho traz-lhe vida.

Essa experiência parece proporcionar aos educadores aqui ouvidos o significado de sua existência no mundo. Traz-lhes a dimensão do que é ser. Se é o trabalho que dá significação à vida, sua ausência é vivenciada como ausência de sentido também. Como se o trabalho, de alguma forma, fosse um modo de cuidar de si.

Pensar em mudar, estar decepcionado com a equipe, ou com a instituição, mas mantendo a idéia de continuar trabalhando com a mesma população: são várias as possibilidades de descoberta, seus projetos permanecem. Afinal, o contato com o desamparo e com o cuidado são atraentes: ao mesmo tempo, angustiam e paralisam.

Mas abrem possibilidades. Desamparo e cuidado, como condições de trabalho, aproximam o educador do sentido da experiência, daquilo que lhe é próprio. E a experiência revela o quão fundamental é a busca de sentido, busca essa como dimensão do lançar-se. Na medida em que valorizam a experiência, aproximam-se da abertura para a ética - morada do ser-, e distanciam-se da norma e do preconceito, estabelecidos e vividos como o impróprio.

E assim, para continuar exercendo essa “*luta hercúlea*”, como nomeia Furtado,

“você tem que buscar coisas que você se identifique... ao fazer. Senão, não tem sentido a vida...”.

**VI- APONTANDO POSSIBILIDADES DE SER:
O EDUCADOR, UM CUIDADOR⁴⁵**

Vários dos aspectos presentes no relato de minha experiência, apesar de passados vários anos entre o momento da vivência e o da narrativa, aparecem, também, nos depoimentos dos educadores de rua que ainda desenvolviam seu trabalho, quando ofereceram suas histórias. Uma vez percebidos nos relatos, retomamos, agora, tentando dar-lhes um sentido e apontar possibilidades. Impossível não fazer entrelaçamentos.

Coincidentemente, tanto Estela quanto Furtado iniciaram sua jornada de trabalho na rua exatamente no ano em que me distanciava do atendimento direto, dedicando-me à formação de outros profissionais de educação (não necessariamente educadores de rua), em 1991.

Passaram-se quase nove anos desde meu afastamento e o envolvimento deles, porém a maneira como vivenciamos o trabalho, as condições de vida das crianças e adolescentes e também a luta pela mudança de mentalidade ou, deveríamos dizer, pela sedimentação de uma mentalidade de direitos, valorização e cuidado responsável com a infância e adolescência, parecem as mesmas. Feliz e/ou infelizmente, apesar de ainda não termos conseguido disseminar essa ética da cidadania, mantemo-nos comprometidos com esse movimento.

Quando recuperamos, historicamente, os modos de cuidar da infância, essa ambigüidade de sentimentos pode ser vista através das medidas repressivo-correcionais que têm prevalecido no processo educativo, seja na família, inicialmente, ou nos orfanatos, escolas e, mais recentemente, nas FEBEMs. Mas testemunhamos também o compromisso e o cuidado dos educadores de rua no desenvolvimento de sua relação educativa com crianças e adolescentes em situação

⁴⁵ Partes deste texto já foram publicadas no capítulo 15 do livro **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios**, organizado por Henriette T. P. Morato.

de rua, e o reconhecimento da população infanto-juvenil como cidadãos em condição peculiar de desenvolvimento, coroado com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, em 1990. No entanto, nessa briga de forças entre essas duas grandes correntes de pensamento e ação, pudemos assistir, ainda que a contragosto, a sucessivas rebeliões e denúncias de maus-tratos nas unidades da FEBEM de São Paulo⁴⁶.

É esse o quadro atual: cada vez mais tomamos conhecimento de iniciativas e programas de atendimento comprometidos com a construção da cidadania e a preservação da dignidade humana. Entretanto, ao mesmo tempo, temos que conviver com cenas de extrema violência, reproduzidas por instituições que, teoricamente, se propõem a “recuperar, ressocializar e reeducar” crianças e adolescentes em situação de extrema dificuldade em sua convivência comunitária.

Nesse sentido, podemos afirmar que os educadores de rua, apesar de respaldados por uma mentalidade da ética da morada, traduzida em lei – o ECA, parecem andar na contra-mão, quando orientam sua prática nessa direção, ao passo que a mentalidade dominante ainda é a da exclusão. É dessa forma que se revela a clareza de seus relatos, quando se referem à falta de apoio institucional, principalmente quanto a uma formação continuada, incluindo-se aí a supervisão. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais a coesão da equipe seja tão valorizada, pois serve de suporte para os desencontros, dúvidas e sucessos. Tal cumplicidade, possivelmente, leva-os a se tornarem amigos, mais do que colegas.

Gostaríamos de ressaltar que entendemos supervisão como

... situação contextualizada para que um profissional resgate sua própria condição de indivíduo com dúvidas e estranhamentos em seu contato profissional de ajuda a indivíduos, para que, a partir de seus próprios questionamentos e dificuldades, possa apresentar-se propriamente receptivo e disponível em sua atuação de ajuda para encaminhar o cliente a redimensionar-se em sua vida. (Morato e alli., 1999, p 221).

⁴⁶ Seria injusto não dizer que nessa mesma FEBEM são desenvolvidos, dentro de algumas unidades de seu complexo, trabalhos educativos do mais alto nível e compromisso com a cidadania. Mas ainda são

Retomamos, nesse momento, o olhar múltiplo exigido do educador pelo contato constante com situações diversas, que exigem saberes diferentes – para reconhecer o momento de retorno à escola ou a necessidade de um encaminhamento psicoterapêutico - no seu dia-a-dia e a supervisão como lugar possível de cuidado e integração dessa multiplicidade⁴⁷. Dentre os vários aspectos constituintes dessa atuação, ressalta-se a importância da equipe de trabalho, a emoção cotidiana, o cuidado com o outro e a necessidade de cuidar de si e ser cuidado por um outro, a imprevisibilidade constante dos acontecimentos, a dificuldade de explicitar, dentro dos parâmetros convencionais, os resultados alcançados.

Essa dinâmica cotidiana do trabalho de educação na rua mexe profundamente com as emoções. Com quem compartilhá-las, então, no momento mesmo da vivência? Com o parceiro, com os colegas, parece ser a resposta. Dessa maneira, a relação estreita-se, tornando-se íntima, e a amizade se fortalece. Como diz Furtado

“... Essa coisa de ser um grupo legal, integrado, foi muito favorável. A gente fez grandes amizades, claro. (...) Amigos de trocar experiência, de falar da sua vida pessoal ...”

Portanto, parece que além de cuidar dos meninos, o educador carece de ser cuidado, o que no seu cotidiano acontece pelas mãos de outro educador. No meu próprio relato, ressalto algumas situações em que a presença de um companheiro foi fundamental e indispensável para lidar com as situações mais difíceis: o contato com a polícia, a morte, a violência... Não por coincidência, esses companheiros são meus grandes amigos até hoje, quando já não trabalhamos no mesmo lugar, apesar de continuarmos atuando na mesma área. Cuidando, fomos cuidados e continuamos nos cuidando, pela vida, uns dos outros.

Vimos, anteriormente, que no final do século passado e no início do atual, cada vez mais tem se intensificado a presença de crianças e adolescentes nas ruas, procurando sua subsistência, sobrevivência, liberdade, diversão, trabalho. Uma vez

uma exceção.

⁴⁷ No livro *Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios* há vários capítulos sobre supervisão, mais precisamente, sobre supervisão de apoio psicológico, direcionada profissionais que trabalham em instituições das áreas de educação, saúde e social.

na rua, estão expostos a toda sorte de situações e influências construtivas e destrutivas, na maioria das vezes, perversas. São as drogas, o roubo, as brigas, a prostituição, o domínio do líder que oferece proteção e cobra caro por isso, a chuva, o frio, o calor intenso, o desabrigo, a solidão. E... mais uma vez, o abandono. Não falamos aqui do abandono por parte da família, pura e simplesmente, mas da falta de atenção da coletividade em relação a essa situação.

É importante reconhecer que houve, sim, um caminho percorrido em direção à valorização da cidadania das crianças e dos adolescentes, mesmo daqueles que vivem em condição de extrema pobreza, abandono, são vítimas de maus-tratos, ou estão em conflito com a lei. Mas uma mudança alcançada não elimina outra; e convivemos hoje, ainda, com a negligência, o desrespeito aos direitos, o preconceito e a segregação. Continuam a existir os orfanatos, abrigos, albergues e a rua como lugares de acolhimento, recolhimento, contenção, proteção ou exposição. Da mesma forma, as éticas também se alternam e convivem, explicitando as diferentes mentalidades subjacentes aos modos de cuidar da infância e adolescência.

Serão os educadores, pois, os atores protagonistas da ética do cuidado? Sua escolha e movimento em direção à experiência de trabalhar com educação na rua - tomando contato com aqueles que, saindo de casa, fizeram da rua seu lugar de moradia, espaço de lazer, local de trabalho ou ponto de encontro com os amigos -, tão bem retratada nos depoimentos que me foram oferecidos, amalgamados com minha experiência e os autores com quem tive contato, me levaram a ver o educador como profissional do cuidado. Serão todos?

Trata-se de um educador que surge na direção do percurso da Doutrina da Situação Irregular, em que as ações repressivas e de contenção eram a tônica, para a Doutrina da Proteção Integral, que reconhece a criança e o adolescente como cidadãos, sujeitos de direitos – compromissado, portanto, com a inclusão, o crescimento e a conquista da autonomia desses meninos e meninas. Falamos do educador democrático, como o qualifica Paulo Freire (1988, **O papel do educador**, apostila).

Ao contrário da tradição de trabalho na área da infância e adolescência em situação de risco, a atuação em meio aberto não tem como pressuposto o recolhimento em instituições fechadas, totais e segregadoras. O educador de rua vai até onde está a criança ou adolescente e é aí que inicia seu trabalho. É na rua que

acontece o primeiro contato, a observação mútua, o ensaio e os testes que devem se transformar em confiança. É nesse espaço, no espaço real ocupado pela menina ou menino, que se inicia a construção do vínculo, instrumento essencial para que possam se ouvir e se sensibilizar com a vivência e a opinião um do outro, o que permite que cada uma das partes se questione, reflita, critique e aprenda.

A educação na rua pressupõe a disposição do profissional de ir ao encontro do outro, conhecer sua realidade, desejos, propostas, valores e, também, de dar-se a conhecer. Estela, relatando uma situação de atendimento, conta-nos que em nenhum momento mentiu para o garoto e nem deixou de colocar sua opinião acerca do cuidado médico de que ele necessitava. Mais do que isso, pôde compreender seu medo de injeção, respeitá-lo e refletir sobre a melhor opção naquele momento, baseada no relacionamento de “con-fiança” que tinha com o garoto e com um trabalho efetivo e organizado que vinha desenvolvendo.

Característica importante do atendimento em meio aberto é que o imprevisível é aquilo que pode ser previsto. O tema preparado para ser desenvolvido em um determinado dia pode não ocorrer em função de um acontecimento inesperado, ou mesmo pela manifestação de um interesse diverso por parte do grupo. As crianças presentes em um encontro podem não ser exatamente as mesmas do encontro seguinte. Longe de ser apenas um problema, essas são características a ser percebidas e usadas em prol do trabalho. Trabalhar o concreto, o momento, o agora é condição indiscutível desse trabalho, mas que não significa deixar de lado os projetos. Refere-se, sim, a respeitar os limites, a dinâmica e o ritmo impostos pela rua, para então questioná-los como possibilidade de outras aberturas.

A atuação do educador de rua dá-se no sentido de repensar junto com a criança/adolescente suas condições de vida, introduzindo perguntas, problematizando situações e sugerindo alternativas e/ou soluções. Paralelamente, procura valorizar aspectos que são desconsiderados e passam despercebidos: a criatividade da criança que constrói brinquedos, inventa brincadeiras, é imbatível no jogo de dominó, sustenta sua família ou cuida dos irmãos menores.

Os temas a ser abordados são gerados no próprio grupo e, freqüentemente, são imediatos, ou seja, o assunto que emerge hoje pode ser totalmente diferente daquele de ontem e de amanhã, mas voltar a ser o mesmo daqui a uma semana. Depende das crianças presentes, do que aconteceu em suas vidas e das influências da

rua. É o que acontece no episódio da brincadeira com telefone sem fio, relatada por Estela.

É a partir da relação de “con-fiança” estabelecida entre educador e educando, do afetar e ser afetado, que idéias são questionadas, alternativas são descobertas e conteúdos cognitivos são assimilados. É nesse contexto que acontece uma aprendizagem, uma vez que, para o estabelecimento desta relação são utilizados, como elementos mediadores, jogos, brincadeiras, desenhos, vídeos, materiais esses escolhidos de acordo com a idade, interesse e estágio de desenvolvimento da criança ou adolescente.

Os educadores buscam incentivar a postura ativa e crítica das crianças, respeitando seus valores e levando em consideração suas experiências. Visam a desenvolver, com elas, no pensar sobre si mesmas, o despertar da auto-estima ou “amor-próprio” (cuidar de si com propriedade), possibilitando o descobrimento de novas alternativas e potencialidades para participação social, iniciada com o uso dos serviços públicos destinados à comunidade, exercendo efetivamente sua cidadania. O educador, acreditando que as atividades desenvolvidas com as crianças propiciam um fortalecimento da auto-confiança, ajudam a interromper o ciclo de violações dos direitos civis baseado na discriminação, estigmatização e exclusão social.

Desenvolver este trabalho é difícil e desgastante. Exige um questionamento constante do profissional e coloca-o, a cada instante, em contato consigo mesmo, com as dificuldades peculiares ao trabalho social e, portanto, com a impotência e frustração fundamentalmente. Estela, em seu depoimento, refere-se várias vezes à sua dúvida quanto a retornar ao trabalho na rua e lidar com as suas constantes frustrações,

“Eu falava: ‘tudo bem de sair do banco, mas eu não vou trabalhar com menino de rua nunca mais’. Porque é um trabalho lindo, eu gostava muito, eu me integrava muito, mas eu sofria muito. Essa história emocional era muito forte em mim. Eu ia para casa, às vezes, acabad. Eu me refazia depois, mas... ficava aquela seqüelazinha”.

A situação de vida dos meninos e meninas, sua situação na rua, sua aparência física descuidada, os preconceitos que sofrem, as infrações que cometem afetam o educador. Ele não pode simplesmente se indignar; é preciso, principalmente, atuar. A indignação, o interesse por esse campo de trabalho e a disposição para estar nele são, talvez, pressupostos iniciais, mas por si só insuficientes. É preciso ter projeto. O projeto de trabalho da instituição, do próprio educador e da criança/adolescente em questão. É a intersecção entre os projetos que permitirá ao educador oferecer atividades estruturadas e estruturadoras, necessárias à percepção, reflexão e conscientização das escolhas por educandos e educadores.

A retomada da história de vida das crianças e adolescentes mostra-se como outro ponto-chave desse trabalho. Permite recuperar vivências, significá-las, projetá-las e preservá-las ou reconstruí-las. O garoto, do qual fala Estela, passou por esse processo até escolher enfrentar “o monstro-injeção” para cuidar de sua morada primordial: seu corpo. A partir dessas experiências, ele vai mudando seu auto-conceito, ganhando auto-confiança e desenvolvendo uma auto-estima, ou seja, seu amor próprio. O pensar, entendido fenomenologicamente como experiência reflexiva e emocional, é a base desse trabalho, tanto para o educando quanto para o educador.

Mas, na experiência de Estela, como na de Furtado, houve um momento inicial de estranhamento; momento em que se sentiram violentamente afetados por essa situação e perceberam-se assustados. Seus relatos remetem-nos à situação de angústia, em que tudo parece sem sentido e somos lançados para aquilo que podemos desejar como próprio. Somos, momentaneamente, afastados do que é dado, pensado, plural, para buscar nossa singularidade e retomar nossos projetos significativamente. Essa é a condição de liberdade do homem, quando todas as alternativas se abrem para o existir.

O trabalho na rua parece remeter o educador a esses momentos freqüentemente. Afinal, sempre algo de diferente, impensado e surpreendente, está acontecendo e a pura reprodução é dificultada justamente pelo envolvimento emocional intenso, proporcionado pelas relações, pelos contatos com os meninos e meninas. Diz-nos Estela:

“é... uma das coisas que eu fui aprendendo com o tempo é que... a emoção da gente, a minha, especialmente, faz parte desse trabalho como um todo”.

Contudo, nem sempre isso é possível. Por vezes, a angústia pode propiciar a confusão entre os projetos, paralisar e desanimar o educador.

Ele procura caminhar com o garoto ou garota no sentido do desenvolvimento, no rumo do perceber-se no mundo, do dar-se conta dos movimentos de revelar-se e ocultar-se, de viver a inospitalidade do mundo e buscar sua propriedade. A vivência da propriedade de ambos. O processo de rever-se, ressignificar experiências e projetar a vida é tanto do menino quanto do educador. Todavia, esse não é um caminho fácil e tranquilo. Por vezes, parece, até mesmo impossível.

É nesse sentido que o educador é convocado a exercer funções que se confundem com as do assistente social, professor, pai, mãe ou agente de saúde, mantendo-o num campo fronteiro de atuação, vivenciando, cotidianamente, sua multiplicidade. Essa característica coloca o educador frente a frente com seus limites, lidando com as rupturas, com a perda. Uma vez detectada uma necessidade específica, como a terapia familiar citada por Estela, cabe ao educador fazer o encaminhamento e não tentar suprir essa falta. Isso, no entanto, implica distanciar-se, perder o contato mais estreito com o processo do qual vinha participando, acreditar no outro e na sua possibilidade de seguir sem a sua presença. Dessa forma, a supervisão, enquanto espaço experiencial e reflexivo, poderia ser um recurso oferecido pelas instituições aos educadores. E essa é a nossa proposta.

A supervisão é um instrumento de elaboração da prática e, portanto, seu lugar insere-se quando o educador já está efetivamente em ação. Mas, e antes? Que condições são necessárias para ser educador? Mais especificamente, o que pode ser privilegiado no trabalho de supervisão?

O movimento de mudança de mentalidade já mencionado, que parte da negligência, passando pela situação irregular para culminar na Doutrina da Proteção Integral, faz-nos pensar no próprio movimento também na postura do educador que, partindo de seu posicionamento político, pessoal e profissional, permite-nos propor alguns indícios; ou seja promover condições facilitadoras para despertar, valorizar e desenvolver vocações.

Antonio Carlos Gomes da Costa, pedagogo e profundo conhecedor do trabalho com crianças e adolescentes em condições especialmente difíceis, contribui ao propor um conjunto de atitudes próprias do educador. Diz ele:

... três características devem ser observadas com todo o cuidado. (...) A primeira dessas características é uma inclinação sadia pelo conhecimento dos aspectos da vida do adolescente que testemunham as dificuldades e o seu potencial para superá-los. Essa aptidão básica, de forma nenhuma é intelectual: ela implica simpatia, compromisso, solidariedade, ou seja, capacidade de relacionamento positivo com qualquer tipo de jovem, independente do que ele tenha feito ou do que aparente ser. A segunda dessas aptidões reside na capacidade de auto-análise. A função exige muito mesmo neste aspecto. É a partir de uma consciência perspicaz de si que é possível ao educador perceber corretamente que parte de sua personalidade ele está projetando em qualquer ação. Sem esta abertura para a interioridade, a propensão do educador é atribuir tudo o que acontece de negativo ao próprio educando e às condições de trabalho, eximindo-se de colocar-se a si mesmo como parte dos problemas (...) Quanto à terceira disposição (...) trata-se da abertura, da capacidade de deixar penetrar sua vida pela vida dos outros, de modo a captar seus apelos e responder a suas dificuldades e impasses. (...) Sem essa disposição interior, a aceitação não se materializa e a reciprocidade torna-se um objetivo inatingível (1991, p.38-39).

Olhar, ouvir, deixar-se tocar por aquilo que a criança ou adolescente tem a expressar, sem rejeitá-la em função de suas ações, vivências, valores, modo de vida. Podemos não concordar com aquilo que tem feito pela vida, e é importante que saibam disso, mas isso não significa afastar-se deles. Eis a aceitação incondicional: posso não concordar ou aprovar suas opções, atos, posicionamentos; mas, mesmo

assim, posso interessar-me pelo outro, lidar com essas diferenças e refletir junto sobre elas.

É inegável que todos vivemos isso. O contato com o outro nos mobiliza, emociona, envolve. Dar-se conta disso é trilhar um caminho difícil, a princípio, mas de fundamental importância para o sucesso da relação, qualquer que seja. Perceber que está sendo afetado, como, com o quê, por quem e, então, poder compreender a si próprio e suas respostas aos acontecimentos vividos na relação. Eis a congruência, jamais negar que foi atingido, afetado. É reconhecer esse processo para, então, incluí-lo de maneira construtiva na relação.

Precisamos, ainda, desenvolver nossa capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, entrar na sua referência, tentar compreender do que está falando, o que está sentindo, que significados imprime às suas vivências, ou seja, criar uma relação empática. A empatia⁴⁸ nos permitirá compreender a experiência do outro, facilitando o processo de compreender a situação em que nos encontramos e de pensar em alternativas, quando for necessário.

Essas não são reflexões inéditas, mas foram desenvolvidas em artigo de 1992⁴⁹ por Rocha e Morato. Muitas das intervenções e idéias de Carl Rogers foram compreendidas como assistencialistas e mágicas. Concorro que suas colocações permitem essa compreensão, por isso gostaria de esclarecer que a utilização das condições necessárias e suficientes para o sucesso das relações, por ele propostas, são compreendidas aqui como facilitadoras dos contatos, mas não se esgotam em si. Sua nomeação, no entanto, permite-nos um discernimento, até mesmo didático, das relações e dos caminhos a percorrer para alcançarmos um mínimo de satisfação afetiva, profissional, pessoal.

Acrescentaria, ainda, algo não colocado por Costa A. C. G. ou Rogers: a importância da formação teórica, do conhecimento de leis, de processos desencadeados pela dependência química, da compreensão dos motivos que levam crianças e adolescentes a elegerem a rua como espaço de sobrevivência. Estela deixa isso muito claro. Em todo o depoimento refere-se a profissionais que participaram de seu treinamento ou oferecem consultoria à instituição em que trabalha. Refere-se a

⁴⁸ Aceitação incondicional, congruência e empatia são conceitos desenvolvidos por Carl Rogers, na sua obra, e aqui apresentados segundo minha interpretação de sua proposição.

⁴⁹ Rocha, M. C. e Morato, P. T. M. Educador de rua: um desafio à abordagem centrada na pessoa? **Boletim de Psicologia**, .n. 42. p.1-13.

eles como apoio, para momentos de distanciamento e reflexão, para um retorno cada vez mais comprometido e qualificado à prática. Ao passo que Furtado queixa-se dessa lacuna.

É próprio do educador, portanto, experimentar dificuldades para poder propor alternativas, buscar o projeto de cada um (o seu inclusive), iluminar novos caminhos, escolhas, alternativas de vida, ajudar o garoto ou garota a objetivar suas experiências, cuidando de ser de maneira cuidadosa, próxima, interessada. E este trabalho oferece-se como testemunho possível dessa propriedade.

Estela e Furtado deixam transparecer no decorrer de seus depoimentos toda a força dessa experiência como parte de suas vidas, de suas histórias. Falam das dificuldades, mas sobretudo das paixões, do turbilhão que o trabalho assume em suas vidas; do encantamento, da oportunidade que se apresentou em um estágio na Penitenciária Feminina, e que se transformou em escolha, ou do trabalho com adolescentes infratores que abriu caminho para a atuação numa Penitenciária Masculina. Falam do lançar-se ao mundo inerente a esse trabalho. E apontam-nos caminhos.

Podemos compreender, fenomenologicamente, esse trabalho como a tentativa de o educador auxiliar o menino ou menina a cuidar de ser, considerando esse cuidado como sua propriedade (transformando possibilidade em acontecimento), como facticidade (não é possível recusar-se ser) e como horizonte (projeção, vir-a-ser). Do processo de quem estamos falando? Do educador ou do educando? Na verdade, dos dois. Falamos, pois, do processo de ser humano, através do qual cuidamos de ser. O educador passa por isso e, em seu trabalho, ajuda a criança/adolescente a fazer o mesmo. Ou seja, possibilita que a criança/adolescente perceba sua situação de vida (desvelamento), que lhe seja possível falar daquilo que apareceu, comunicando seu significado (revelação), que o garoto ou garota conte com a presença de um interlocutor que reconheça o comunicado (testemunho), que ele compreenda o sentido plural dessa experiência (veracização) e entre em contato com o sentido particular, com a emoção que vai dirigir a ação (autenticação). Esse caminho remete-nos à realização do ser⁵⁰.

Como revelar e apresentar o andamento de um trabalho dessa natureza? Seria a simples avaliação numérica uma possibilidade? Com certeza não, uma vez que

⁵⁰ Para aprofundamento ver Critelli (1996).

quase nunca podemos contar com o número de meninos que chegam ou saem das ruas. Este seria o caminho avaliativo tradicional, que não contempla, em sua totalidade, a qualidade do trabalho do educador de rua. E se não for a avaliação tradicional, quais outras formas seriam possíveis, não só para aprimorar o cotidiano da atuação desse profissional, como também (e principalmente) para legitimá-lo como uma profissão com atuação necessária e eficaz? Essa é uma questão que não nos aventuramos a responder neste momento. Ela exige pesquisa, criação e uma reflexão aprofundada a partir da relação de educação que se estabelece. No entanto, não podíamos deixar de apontar, nestas reflexões, alguns caminhos para uma avaliação possível.

Alguns indícios existem, é verdade. Um deles baseia-se nas sete aprendizagens básicas, propostas por Bernardo Toro (1995)⁵¹, para objetivar, com conteúdo, o processo educativo. As atitudes são ressaltadas como elementos fundantes das relações comunitárias no bairro, na escola, na família, em qualquer grupo; e pressupõem o desenvolvimento de competências pessoais e de convivência. Resumidamente, consistem em:

- 1- **aprender a não agredir o semelhante** que é aprender a ver o outro como diferente, “complemento ou opositor, mas nunca como inimigo”;
- 2- **aprender a comunicar-se** que é aprender a conversar, expressar-se, “compreender, esclarecer, concordar, discordar e comprometer”;
- 3- **aprender a interagir** que é aprender a abordar os outros, comunicar-se, estar com os outros, a viver a intimidade, a perceber-se e perceber aos outros;
- 4- **aprender a decidir em grupo** que é aprender a negociar;
- 5- **aprender a se cuidar** que é aprender a proteger e valorizar a própria saúde, as normas gerais de segurança;
- 6- **aprender a cuidar do lugar em que vivemos** que é aprender a cuidar do meio ambiente, defendendo e cuidando do espaço público;
- 7- **aprender a valorizar o saber social** que é aprender a respeitar e integrar o saber cultural, tradicional e o saber acadêmico.

Uma tal proposta, direcionada para despertar o desejo de aprender, descobrir, criar e inventar, remete-nos, novamente, a uma ética do cuidado. É importante

⁵¹ Werneck, N. M. D. e Toro, J. B. Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação (versão preliminar, anexo 1).

ressaltar que essa perspectiva não se encontra isolada dentro do processo de renovação da educação. A UNESCO⁵² propôs, numa de suas recentes conferências, quatro pilares para a educação (aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer) e a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), adotada no Brasil, traz em seus temas transversais a necessidade de que a educação se alicerce para além das especialidades ou do conhecimento teórico, valorizando aspectos atitudinais e de convivência. (Costa, A. C. G. C., 1998 e Hassenpflug, W. N., 1999).

Empreender este trabalho, através da compreensão de depoimentos de educadores de rua, possibilitou acompanhar a mudança de mentalidade presente nos modos de cuidar da infância. A prática desses profissionais revela-se como ofício que, longe de ser negligente, imprime um sentido de respeito, crescimento e valorização da infância, considerada em suas particularidades e necessidades. A ética subjacente a ele é, sem dúvida, uma morada, uma habitação que oferece proteção para a exploração de novas experiências e contatos. Ela se apresenta como um porto seguro, para onde se pode sempre voltar. Aloja o cuidado de quem facilita a percepção de si, facilita a iluminação de alternativas construtivas de vida, promove a confiança na possibilidade de crianças e adolescentes fazerem escolhas responsáveis, sempre com o apoio e a referência de um adulto/cuidador. É o cuidar que coloca o outro frente à sua existência, “antecipando-se” a ele em sua possibilidade de ser. Um cuidar que promove o retorno do outro a si mesmo autenticamente, buscando sua liberdade e sua transparência e propriedade. Ofício que exige ousadia e confiança, como movimento de um carro com tração nas quatro rodas, andando sobre dunas que mudam com a direção dos ventos e não nos oferecem um chão consistente para caminhar, mas que são belas, chamam a atenção, nos acariciam, ofuscam nosso olhar e nos atraem. Criatividade também necessária para construir vínculos, estabelecer limites, romper preconceitos e propor alternativas de vida mais saudáveis para esses meninos e meninas.

Para finalizar, é pertinente uma observação. Tendo partido do interesse de conhecer, por outras fontes além de minha própria história, a experiência de ser educador de rua, foi essa a pergunta oferecida aos educadores: ***“Como é, para você, a experiência de ser educador de rua?”*** No entanto, o título desse trabalho retrata

⁵² Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

uma mudança no decorrer do percurso: falo, agora, na experiência de educar na rua. Por que?

À medida que esse trabalho foi se desenvolvendo – o contato com os educadores, o rememorar das situações que vivenciei, as leituras que me foi possível fazer e a escuta atenta dos depoimentos –, o sentido da ação impregnada na relação educador/educando foi tomando lugar de destaque, sugerindo a convivência, o relacionar-se, o afetar e ser afetado como condição da experiência de ser educador de rua. Resolvi, assim, colocar essa ação no título, com o verbo no infinitivo. Não mais o verbo *ser*, mas o *educar*, como forma de explicitar a relação, condição fortemente ressaltada pelos educadores.

Além disso, um outro acontecimento motivou essa mudança. Em conversa com o Professor Antonio Carlos, ele me falou de seu incômodo com a expressão *educador de rua*. Segundo pude compreender, a rua não deve qualificar e circunscrever o educador. O processo educativo é mais importante e pode ocorrer em vários lugares, inclusive na rua. Portanto, falamos de educadores que *educam na rua*. Contudo, no corpo desse trabalho, continuei usando educador de rua, por hábito, porque é assim que os educadores Furtado e Estela se reconhecem e por não ter encontrado um termo melhor.

Independente do nome, espero ter conseguido, com o inestimável auxílio dos educadores, expressar minhas reflexões e suas experiências. Nesse contexto, a leitura fenomenológica ofereceu-se como uma possibilidade de compreensão da experiência dos educadores e da minha própria experiência.

Não parece fácil e não foi. Foi preciso flexibilidade, escuta, mobilidade, disponibilidade, atenção aos movimentos humanos. Foi preciso “jogo de cintura”.

Mas, no final das contas, fomos e continuaremos sendo infelizes e felizes misturadamente, como nos diria Guimarães Rosa.”

VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, H. – **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária; Rio de Janeiro: Salamandra; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1981.

ARIÈS, P. – **História social da criança e da família**. 2^a edição. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1981.

BADINTER, E. – **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BOSS, M. – **Angústia, culpa e libertação: ensaios de psicanálise existencial**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1988.

BRASIL, Leis etc. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Imprensa Oficial**.

BRASIL, Constituição, 1988. Dispõe sobre a Constituição da República Federativa do Brasil.. **Imprensa Oficial do Estado S. A. IMESP**, São Paulo, 5 de outubro de 1988.

BRASIL, Leis etc. n. 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Imprensa Oficial do Estado S. A. IMESP**, São Paulo.

CAMÕES, L. – **Lírica**. São Paulo, Editora Cultrix. S.d.

COSTA, A. C. G. – **De menor a cidadão: notas para uma história do novo direito da infância e da juventude no Brasil**. Ministério da Ação Social, Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, s.d.

– **Pedagogia e resiliência I: a resiliência na visão de um educador**. S.d. (digitado)

_____. – **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Ministério da Ação Social: Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, 1991.

COSTA, A.C. G., COSTA, A. C. G. E PIMENTEL, A. P. G. – **Educação e vida: um guia para o adolescente**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1998.

COSTA, J. F. – **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999, 4ª edição.

CRITELLI, D.M. – **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

FERREIRA, A. B. H. – Abandonado. In **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, s.d., p.4.

FIGUEIREDO, L. C. M. – **Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos**. São Paulo: Educ; Petrópolis: Vozes, 1996.

_____ – Sob o signo da multiplicidade. **Cadernos de Subjetividade**, n.1: p.89-95. PUC-SP, São Paulo, 1993.

FREIRE, P. – **O papel do educador**. São Paulo: Secretaria do Menor - Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP), 1988.

HASSENPFUG, W. N. – O que a ong e a escola podem fazer juntas .in CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). – **Ong: parceira da escola**, São Paulo: CENPEC, 1999

HEIDEGGER, M. – **Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social**. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

_____ – **El ser y el tiempo**. México: Fondo de la Cultura Económica, 1997, séptima reimpresión.

MARCÍLIO, M. L. – **História da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MEIHY, J. C. S. B. – **Manual da história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MINAYO, M. C. S. – **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999, 6ª edição.

MORATO, H. T. P. (org.) – **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MORATO, H. T. P. e SCHMIDT, M. L. – Aprendizagem significativa e experiência *in* MORATO, H. T. P. – **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MORATO, H. T. P. e col. – Supervisão de apoio psicológico: espelho mágico para desenvolvimento de educadores de rua *in* MORATO, H. T. P. – **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PESSOA, F. – **O eu profundo e os outros eus**. 9ª edição. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

QUEIROZ, M. I. P. – Relatos orais: do “indizível” ao “dizível” *in* VON SIMSON, O. M. (org.) – **Experimentos com história de vida**. São Paulo. : Vertice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

ROCHA, M. C. – Supervisão de apoio psicológico como estratégia de aprendizagem experiencial na formação de educadores de rua: uma proposta *in* MORATO, H. T. P. (org.) – **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ROSA, J. G. – **Tutaméia**. 6^a edição. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

TORO, A. J. B. e WERNECK, N. M. D. – **Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação**. (versão preliminar/mimeo), 1995.

WEBSTER, N. – Abandonar: abandon. In **Webster's new twentieth century dictionary of the english language: unabridged**. Second edition. New York, Simon and Schster, 1979.p.2;145.

VIII- BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BARBOSA, M. F. – **A noção de ser no mundo em Heidegger e sua aplicação na psicopatologia**. Psicologia Ciência e Profissão, v.18. n.3, p.2-13, 1998.

BOFF, L. – **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, C. R. (org.) – **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 7ª edição, 1986,.

_____ – **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRUSCHINI, C. – Teoria crítica da família in AZEVEDO, M. A. e GUERRA, V. N. (org.) **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1993.

CENTRO DE PESQUISAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA – CENPEC – **Guia de ações complementares à escola para crianças e adolescentes**. São Paulo, CENPEC/UNICEF, 1995.

COLLEN, P. – **Mais que a realidade**. São Paulo: Cortez, 1987.

COSTA, A. C. G. – **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

_____ - **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. Belo Horizonte, Modus Faciendi, 1999.

COUTO, D. S. – **Do lugar a lugar nenhum**. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica.

FREIRE, P. – **Paulo Freire e educadores de rua: uma abordagem crítica**. São Paulo: Secretaria do Menor: FUNDAP, 1988.

FORGHIERI, Y. – **Contribuições da fenomenologia para a pesquisa na psicologia: fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 1993.

GRACIANI, M. S. S. – **Pedagogia social de rua**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

GRANJA, E. C. – **Diretrizes para a elaboração de dissertações e teses**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1999.

GRANJA, E. C., SABADINI, A. A. Z. P. e KREMER, O. S. – **Citações no texto e notas de rodapé: manual de orientação**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1997.

_____. – **Normalização de referências bibliográficas: manual de orientação**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1997.

GUIRADO, M. – **Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono**. São Paulo: Summus, 1986.

HERZER – **A queda para o alto**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995 ,22ª edição.

MAFFESOLI, M. – **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MELLO, Y. B. – **As ovelhas desgarradas e seus algozes: a geração perdida nas ruas**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1993.

MNMMR, IBASE, NEV-USP – **Vidas em risco: assassinatos de crianças e adolescentes no Brasil**. 3^a edição. Rio de Janeiro: Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 1992.

POSTMAN, N. – **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, M. del – **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

SANTOS, M. P. S. – **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998 (2^a edição).

SCHMIDT, M.L.S. – **A experiência de psicólogas na comunicação de massa**. Tese de doutorado, São Paulo, 1990.

SECRETARIA DO MENOR – **Casa Aberta**. São Paulo: Secretaria do Menor, 1992.

VEIGA, C. G. e FARIA, L. M. – **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIOLANTE, M. L. V. – **O dilema do decente malandro: a questão da identidade do menor – FEBEM**. 3^a edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1984.