



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**EDUCADOR SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DO SABER SOCIAL
APLICADO AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E
ADOLESCÊNCIA**

MARIA ELOISA FERREIRA PASSERI

**MARINGÁ
2012**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**EDUCADOR SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DO SABER SOCIAL
APLICADO AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E
ADOLESCÊNCIA**

Dissertação apresentada por **MARIA ELOISA FERREIRA PASSERI** ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais.

**Área de Concentração:
SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**Orientador:
Prof. Dr. GEOVÂNIO EDERVALDO
ROSSATO.**

MARINGÁ

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

F287e Passeri , Maria Eloisa Ferreira
Educador social: a construção do saber social aplicado às políticas públicas para a infância e adolescência / Maria Eloisa Ferreira Passeri. -- Maringá, 2012.
141 f. : il. + Apêndices

Orientador: Prof. Dr. Geovanio Edervaldo Rossato. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2012.

1. Educadores sociais - Infância e adolescência. 2. Políticas públicas - Infância e adolescência - Aspectos sociais. 3. Inclusão social - Adolescentes. 4. Decreto n° 109/09 - Tipificação nacional dos serviços socioassistenciais. 5. Situação de risco - vulnerabilidade social - Adolescentes. I. Rossato, Geovanio Edervaldo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas. Departamento de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

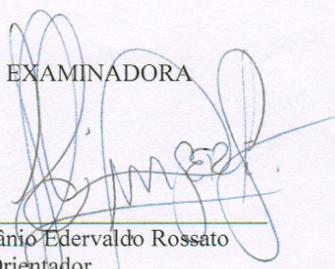
CDD 21.ed. 361.61
MN-0000498

MARIA ELOISA FERREIRA PASSERI

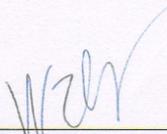
**EDUCADOR SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DO SABER SOCIAL APLICADO AS
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**

Aprovada em 11 de julho de 2012.

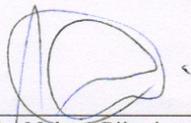
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Geovânio Edervaldo Rossato
Orientador
UEM



Prof. Dr. Walter Lucio de Alencar Praxedes
Membro
UEM



Prof. Dr. Nelson Piletti
Membro convidado
USP

AGRADECIMENTOS

**Numa certa tribo da África,
quando uma criança nasce,
todos se juntam para escolher
sua canção, sua marca.**

Agradeço...

A Deus, por todas as bênçãos recebidas.

Aos educadores, as crianças, aos adolescentes e familiares.

Aos meus pais e irmãos, pela canção que norteou a escolha da profissão na área das ciências humanas.

Aos amigos, dos quais estive distante, pelo apoio e paciência porque sabem que os livros ocupam um espaço físico.

Aos técnicos e equipe da Secretaria de Assistência Social e Cidadania – SASC pela confiança, pelas discussões e pelas palavras de otimismo.

As meninas Ana Cristina, Andréia, Célia Zanatta, Deusa, Emiliana, Eloacy, Rita, Joceli, Ramadis, Silvana, Sueli e Thaís pelos momentos em que foi possível simplesmente conversar.

Aos professores e equipe da Secretaria do Curso de Mestrado que me acolheram no campo das Ciências Sociais e, especialmente, aos Professores Ailton Morelli e Walter Praxedes por suas orientações e apontamentos apresentados na Banca de Qualificação que contribuíram na realização deste estudo.

Aos colegas de curso: Alice, Eder, Elza Mariucci, Silvia Marini e Silviane Curi.

Ao Professor Geovânio Edervaldo Rossato por me acompanhar nesta discussão sobre a atuação do educador social na área das políticas públicas para a infância e adolescência.

As minhas filhas Júlia e Giovanna que me presenteiam com sorrisos e abraços.

Ao Ademir Passeri pela canção de amor.

A condição social da infância é,
em qualquer sociedade,
bem expressiva da realidade social
no seu conjunto [...] são aquilo que propõem como
possibilidades de vida,
no presente e para o futuro,
às suas crianças.
(SARMENTO, 2008, p. 32).

PASSERI, Maria Eloisa Ferreira. **EDUCADOR SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DO SABER SOCIAL APLICADO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**, 141 f. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais- Universidade Estadual de Maringá. ORIENTADOR: Geovânio Edervaldo Rossato. Maringá. 2012.

RESUMO

A Promulgação da Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) é um marco importante na política pública de atendimento à criança e ao adolescente, legalmente reconhecidos como sujeitos de direitos dentro da Doutrina de Proteção Integral. A história da infância pobre no país está sendo reescrita e tem mobilizado diversos pesquisadores. Neste sentido, o objeto deste estudo é a atuação do educador social no campo das políticas públicas voltadas para a infância e a adolescência. O método de pesquisa utilizado foi entrevista semi-estruturada pela possibilidade de um contato mais próximo com os participantes que tiveram a oportunidade de expor seus pensamentos, experiências, crenças, percepções e atitudes sobre a atividade que desenvolvem. A ferramenta teórico-metodológica utilizada foi a Teoria das Representações Sociais – TRS, que nos orientaram na compreensão teórica e na caracterização do trabalho social como um método correto de colocar as questões e de procurar as respostas dentro de um pensamento social. No Brasil, a atuação do educador social teve início no espaço da rua e esta atuação foi o ponto chave na concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. No decorrer do tempo, estes profissionais foram inseridos em unidades socioassistenciais governamentais e não governamentais. No contexto brasileiro, esta nova concepção de criança e adolescente trouxe mudanças significativas que demandaram práticas educativas diferenciadas nos campos jurídico, educacional e social. Nesta pesquisa, verificou-se que a função de educador social está em fase de regulamentação e, como todos os profissionais, os educadores sofrem influências de ordem econômica, educacional, política e social, que os influenciam na representação de seu trabalho. O desafio é desenvolver sua capacidade de estabelecer estratégias de atuação interdisciplinar e intersetorial. Acredita-se que, com a regulamentação da profissão e com a capacitação profissional do educador social nos seus diversos campos de atuação, se torne possível utilizar de forma efetiva a educação social como ferramenta de garantia de direitos e inclusão social, ação que só se concretiza com a interlocução entre as políticas públicas.

Palavras-chave: representação social; educador social; políticas públicas para a infância.

PASSERI, Maria Eloisa Ferreira. **SOCIAL EDUCATOR: CONSTRUCTION OF APPLIED TO KNOW SOCIAL POLICIES FOR CHILDHOOD AND ADOLESCENCE**, 141 f. Dissertation Master in Social Science, State University of Maringá. SUPERVISOR: Geovânio Edervaldo Rossato. Maringá. 2012.

ABSTRACT

The promulgation of the law nº 8.069/90 (Statute of the Child and Adolescent) is an important milestone in the public policy for children and adolescents welfare, they are recognized as subjects with rights within the Doctrine of Integral Protection. The history of the poor childhood in the country has been rewritten and it has mobilized several researchers. Therefore, the aim of this study is to verify the performance of the social educator in the field of the childhood and adolescent public policy. The research method chosen was a semi-structured interview, once it offered the possibility of a closer contact with the participants who had the opportunity to expose their thoughts, experiences, beliefs, perceptions and attitudes about the activity that they develop. The theoretical-methodological tool used was the Social Representations Theory – SRT. This theory guides us within the theoretical comprehension and the characterization of the social work as a correct method to place the questions and to look for the answers inside of a social thought. In Brazil, the performance of the social educator started in the streets and his performance was the key point in the conception of the child and adolescent as subjects with rights. As time went by, these professionals were introduced in governmental and non-governmental socio-assistencial units. According to the Brazilian context, the new conception of the child and the adolescent brought important changes which asked for distinct education practices in the legal, educational and social field. In this research, it was verified that the function of the social educator is being regulated and, like any professional, the representation of the educators work are influenced in an economical social political and legal way. The challenge is to develop his capacity to establish strategies of interdisciplinary and intersectional performance. With the regulation of the job and the training of the social educator in his several acting fields; it is believed to become possible to use the social education as a tool to guarantee rights and social inclusion and to compromise public policy in order to have them guaranteeing this aim.

Keywords: social representation; social educator; child public policy.

SUMÁRIO

UMAS PALAVRAS...	12
INTRODUÇÃO	17
1 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	22
1.1 A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	22
1.2 METODOLOGIA	33
1.21 Serviço de Proteção Social Básica	37
1.2.2 Serviço de Proteção Social Especial	38
1.2.2.1 Proteção Social Especial de Alta Complexidade – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes	38
1.2.2.2 Proteção Social Especial de Média Complexidade - Serviço de Abordagem de Rua de Crianças e Adolescentes.....	39
1.2.2.3 Órgãos de Defesa de Direitos.....	40
1.3 TIPO DE PESQUISA E O TRATAMENTO DOS DADOS.....	41
2 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL	45
2.1 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL.....	49
2.2 O CAMPO DE TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL.....	57
2.3 A EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL E A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO	70
2.3.1. Compromisso em relação a si mesmo e a profissão	75
2.3.2. Compromisso em relação aos educandos e familiares	76
2.3.3. Compromisso em relação às instituições	77
2.3.4. Compromisso em relação aos outros profissionais	78
3 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E O REORDENAMENTO DOS SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS	80
3.1 A LUTA PELA CONSOLIDAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	83
3.2 TIPIFICAÇÃO NACIONAL DOS SERVIÇOS SOCIASSISTENCIAIS.....	87
3.3 UMA DISCUSSÃO SOBRE SITUAÇÃO DE RISCO E VULNERABILIDADE SOCIAL	89

4 REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA.....	95
CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	122

UMAS PALAVRAS...

A inserção desta pesquisadora na área da educação social teve início durante a graduação no curso de Psicologia na Universidade Estadual de Maringá – UEM, através de estágio extracurricular em um programa social desenvolvido na Prefeitura Municipal de Sarandi, localizada na região metropolitana de Maringá.

A proposta de trabalho era o acompanhamento de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem e/ou em situação de rua. As atividades desenvolvidas junto aos alunos de graduação em educação física, pedagogia e psicologia e as supervisões em grupo tornaram possível uma visão ampliada das múltiplas dificuldades na efetivação deste trabalho social.

Muitas eram as dificuldades enfrentadas pelas crianças, adolescentes e seus familiares: situação de pobreza absoluta, moradia precária, quadro de doença mental na família, uso abusivo de substâncias psicoativas, violação de direitos, exclusão do espaço escolar e situação de violência no espaço das ruas. Aprendemos com maestria a identificar as dificuldades. Difícil era estabelecer estratégias e intervenções para o enfrentamento daquelas situações.

Ainda durante a graduação participamos de uma seleção para atuar no “Projeto Recriação”, uma parceria entre a Universidade Estadual de Maringá e a Prefeitura Municipal de Maringá. A atividade era de estágio extracurricular, supervisionado e com bolsa cedida pela Prefeitura Municipal.

O campo de atuação eram os espaços dos Centros Esportivos para o desenvolvimento de “oficinas desportivas”, com alunos do Curso de Educação Física e “rodas de conversas” com crianças e adolescentes.

Neste projeto, a equipe de estagiários (a maioria já participantes das atividades no município de Sarandi-PR) já estava mais amadurecida e com frequência realizavam leituras direcionadas para o atendimento na área da assistência social. E no espaço da academia já se discutia de forma mais aprofundada sobre o atendimento daquelas crianças e adolescentes.

Neste período, foi se estabelecendo a escolha pelo trabalho na área de assistência social e a temática esteve presente nas aulas de didática de ensino,

psicologia social, ética profissional, psicologia do desenvolvimento e até mesmo nas aulas de Introdução à Estatística.

Os espaços para estágio curricular seguiram esta referência:

- Atendimento de adolescentes na área de psicologia clínica pela Unidade de Psicologia Aplicada – UPA.
- Na área de psicologia escolar a opção foi pela inserção numa escola pública, com o objetivo de acompanhar as crianças e os adolescentes com dificuldades de aprendizagem.
- Na área de psicologia do trabalho o espaço selecionado foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, atuando diretamente junto aos instrutores dos adolescentes e jovens inseridos em cursos de formação profissional.

O conhecimento adquirido nesta etapa da formação foi importante, visto que as discussões com os orientadores eram semanais e as leituras obrigatórias. A possibilidade de aprendizado e reflexão tornavam-se efetivos.

Com a graduação concluída, contando com certa experiência de estágio na área de assistência social e pela força da Lei, surgiu uma oportunidade de emprego. As instituições públicas e as organizações não governamentais-ONGs foram obrigadas a contratar profissionais na área de psicologia e assistência social.

O primeiro espaço foi em um Programa denominado Trabalho e Encaminhamento do Menor de Maringá – TEMM¹, que atua em duas frentes de trabalho: o curso profissionalizante para adolescentes e o atendimento de contraturno para crianças através do CETRIM – Central de Triagem do Menor de Maringá, com sede central e um espaço para as atividades rurais.

No trabalho desenvolvido na região central da cidade a ênfase era na abordagem de rua, que posteriormente foi denominada Disque Denúncia (1407 – número nacional do serviço SOS Crianças). Atualmente o número do serviço do disque denúncia é 08006435115.

¹ Termo ainda utilizado no município, para referenciar um espaço de atendimento de adolescentes, jovens e adultos.

O CETRIM foi criado dentro da perspectiva do Código de Menores e consistia na abordagem de crianças e adolescentes em situação de rua. Estes eram cadastrados e, dependendo da idade, um instrutor ensinava-lhes o ofício de sapateiro. A instituição fazia a doação do material para os primeiros trabalhos e os colocava nos espaços das ruas para exercerem o ofício de engraxate.

As crianças ou adolescentes que não atuavam como engraxates eram então conduzidos, diariamente, fora do horário escolar (aqueles que estavam estudando) ou em período integral (para aqueles que se encontravam afastados do contexto escolar) até a região de Iguatemi, distrito de Maringá, para participar de oficinas de marcenaria e trabalho na roça.

Neste espaço, tiveram início os primeiros embates teóricos metodológicos: como garantir os direitos registrados no Estatuto da Criança e do Adolescente defronte a uma prática valorizada pela equipe e pelas crianças/adolescentes, validadas pelas famílias e até mesmo pelo poder judiciário.

A frase: “é melhor trabalhar do que roubar” era repetida várias vezes ao dia. Compreendíamos que este discurso, mais que uma medida de proteção, evidenciava uma concepção de criança e adolescente, dentro de uma perspectiva de “situação irregular”, do recém- extinto Código de Menores.

Como estratégia, os técnicos reforçavam as leituras, realizavam as intervenções possíveis, procuravam apoio na supervisão profissional e continuavam na labuta.

No contato direto com as crianças e adolescentes, os laços de confiança foram se efetivando e a equipe foi recebendo denúncias de situações de violência nos espaços das ruas e nas instituições. Ações violentas de agentes da Secretaria de Segurança Pública e do poder municipal, educadores de instituições, de familiares e até entre seus pares. Em alguns momentos a equipe conseguia intervir, as mudanças, no entanto, não eram significativas.

Com a comunicação mais próxima com os órgãos de defesa de direitos, as denúncias foram repassadas, garantindo a segurança dos denunciantes. As mudanças no atendimento do público infante juvenil tiveram início. Começaram de forma lenta e, podemos dizer, que no decorrer destes vinte anos ainda estão em construção. Muito são os embates e os desafios.

Porém, como disse a raposa ao príncipe, você é responsável por aquilo que cativou. Com as pequenas mudanças ocorridas nos serviços, a equipe foi desafiada a assumir atividades em outros espaços, já que serviam de referência para meninos e meninas que se encontravam nas ruas.

Surgiu então a possibilidade de atuar na Escola de Reintegração do Adolescente – ERA, local para onde eram encaminhados os adolescentes autores de ato infracional, por determinação judicial, para lá permanecerem por um período de 40 dias, que na realidade se estendia a meses de espera. A ERA ficava numa região rural, localizada no Distrito de Iguatemi, a 30 km da cidade de Maringá.

No discurso e na prática o trabalho era difícil. A montagem da equipe, o estabelecimento e respeito às normas da instituição dentro dos parâmetros do ECA eram pauta de muitas reuniões de trabalho. O atendimento tinha o histórico de garantir a disciplina e a reclusão, de proporcionar espaços de socialização e de inclusão social, que precisava ser garantida com a participação dos próprios adolescentes.

É sabido que a aplicação de medidas socioeducativas de internação é de responsabilidade do poder público e deveria seguir os princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Garantir estes direitos aos adolescentes era um desafio diário, como também era um “sonho” a oferta de escolarização e profissionalização, a possibilidade de participação em atividades culturais, desportivas e de lazer, assim como o acesso aos meios de comunicação social, segundo determinação do Artigo 124 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Este atendimento era administrado a nível municipal e, para tal serviço, não havia uma rubrica pré-definida de valor de recursos financeiros disponibilizados ou infraestrutura adequada, o próprio poder judiciário atuava tendo como referência o Código de Menores.

Quando refletimos sobre a construção daquele trabalho identificamos um percurso profissional dentro dos parâmetros das políticas públicas para a infância e adolescência. No primeiro momento o trabalho junto às crianças e familiares em situação de vulnerabilidade possibilitou uma atuação dentro dos parâmetros das políticas de proteção social básica.

Em seguida o trabalho foi realizado junto às crianças e adolescentes que já estavam com seus direitos violados, em situação de rua, excluídas do lar e do espaço escolar. Eram vítimas constantes da violência. Este público era destinatário das políticas de proteção especial de média complexidade por estar com seus vínculos familiares e comunitários rompidos.

No terceiro momento nossa atuação foi direcionada ao atendimento daqueles que se encontravam em conflito com a Lei. Com a interpretação e a gradativa aplicação das normativas do Estatuto da Criança e do Adolescente e com algumas mudanças no atendimento institucional, a dinâmica do trabalho promoveu mudanças significativas.

Porém, devido a uma prática social de atuar frente ao problema já instalado e não desenvolver ações efetivas de medidas de proteção social, o trabalho se mostrou muitas vezes ineficiente.

Unindo a sua vivência atribulada do período da adolescência, fase peculiar de desenvolvimento, aos resultados negativos dos frágeis laços familiares e comunitários, estes meninos e meninas ficaram muitas vezes jogados à própria sorte. Como consequência, registrou-se o comprometimento destes meninos e meninas com o mundo das drogas e do crime, então, muitas vezes, perdemos a luta.

Tivemos vários tipos de derrota: educadores que se afastaram desta área de trabalho, famílias que desistiram de seus filhos, adolescentes que foram encaminhados para internamento no Educandário da capital do Estado.² Porém, o mais difícil de aceitar são os constantes anúncios de morte de adolescentes e jovens registrados nos últimos vinte anos na cidade de Maringá.

As leituras, as constantes participações nas audiências, a rotina de retirada dos adolescentes nos espaços das delegacias de polícia para conduzi-los até a ERA, possibilitaram uma reflexão sobre a dura realidade destas crianças e adolescentes e deixaram a certeza da escolha por uma atuação profissional que deveria trilhar o campo da educação social.

² Na atualidade há uma unidade de socioeducação instalada na região de Maringá que conta 60 (sessenta) adolescentes, de ambos os sexos, internados.

INTRODUÇÃO

Da certeza pela opção no campo da educação social e por meio das leituras realizadas constatamos que, no pensamento social brasileiro, a discussão de pensadores, juízes, políticos, religiosos e a imprensa em geral sempre esteve voltada para definir sobre que tipo de atendimento deveria ser dispensado à criança e ao adolescente³ oriundos das classes populares.

Esta discussão era uma prática antiga pois, no decorrer dos anos, normativas de atendimento destinado a este público estiveram nos manuais de promoção e prevenção da saúde, nos noticiários dos jornais, nas tribunas dos parlamentares, nas leis assinadas pelos juízes, no regimento das escolas de reintegração, nos ensinamentos das escolas de ofícios e nas fábricas.

Para discutir esta questão, é preciso levar em consideração este passado, esta concepção dicotômica da criança como futuro de um país e um perigo para a sociedade. Muito mais que um pensamento das elites nacionais na virada do século, esta concepção ressalta um pensar construído num dilema entre interesses públicos e privados.

Pensamentos que se perpetuam no imaginário social que, frequentemente, são flagrados em vários discursos, independente da classe social do nosso interlocutor; denunciando um conceito de democracia que escreve seus ditames voltados para o bem comum e que ao mesmo tempo afasta as pessoas, as impede de vivenciar experiências como cidadãos de direitos.

Na história do Brasil, a concepção de infância e os cuidados para com este público tiveram como principal característica à infância (pobre) como objeto de atenção e controle do Estado, perpassando pelo atendimento jurídico-médico-assistencialista.

Segundo Rizzini (2008), foi uma aliança que reforçou a ação tutelar do Estado e culminou na criação do Juizado de Menores com uma legislação específica: o Código de Menores.⁴ A partir de 1923, no entanto, com a Declaração de Genebra, foram traçados, a nível internacional, os primeiros princípios básicos de proteção à

³ Inserimos o termo criança e adolescente tendo como referência a Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e Adolescente.

⁴ Código de Menores: Decreto nº 1.7943 de 1927, Lei nº 4513/64 e Lei nº 6.697 de 1979.

infância. A Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã, devido à concepção de garantia de direitos ao povo brasileiro, trouxe uma nova concepção de políticas públicas nas áreas de saúde, habitação, seguridade social e assistência social, etc.

A Constituição Federal, mais especificamente no seu artigo 227, inaugurou uma nova concepção de criança e adolescente. E a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu artigo 1º, deixa claro que este documento discorre sobre a proteção integral da criança e do adolescente e prossegue responsabilizando a família, a comunidade, a sociedade e o Estado na garantia destes direitos.

Segundo Muller e Rodrigues (2002) o caminho trilhado para a defesa dos direitos da criança e o adolescente foi longo até culminar neste novo padrão político, jurídico e social de garantia de direitos. Para a autora, mesmo com estes avanços, o atendimento oferecido à criança e ao adolescente continuou sendo desenvolvido dentro de uma ação tutelar do Estado.

Ainda segundo a autora, a sociedade deve estar alerta, investigando, denunciando e buscando coerência pois, “a criança cidadã é hoje uma conquista em vários sentidos, porém falta muito para que as outras crianças brasileiras (que são maioria) possam, na atualidade, viver condignamente” (MULLER; RODRIGUES, 2002, p. 43).

Apesar das mudanças na Lei, se registra a persistência de um discurso sobre o atendimento que remonta o discurso da “situação irregular”, preconizado no extinto Código de Menores, documento que, em síntese, colocava a dificuldade de adaptação social na criança/adolescente, na incapacidade dos familiares de saírem das condições de exclusão social em que se encontravam.

Constata-se que este discurso fenômeno não é um fato isolado. Ele se revela a cada situação de violência envolvendo a participação de crianças ou adolescentes, cujas famílias são beneficiárias dos programas desenvolvidos por políticas públicas, principalmente na área da assistência social e educação. Os fatos são amplamente comentados nos grupos, nas redes sociais, divulgados pela mídia e recontados em detalhes, fazendo ressurgir os debates contra o ECA, a questão da maioridade penal, ou seja, toda a sociedade se une numa proposta de punição para “os filhos dos outros”.

Sensível a esta questão, o objetivo deste estudo foi investigar sob qual concepção de criança e de adolescente se embasam as práticas sociais dos educadores que atuam com o público infantojuvenil, nos serviços socioassistenciais, atualmente denominados de serviços de convivência e fortalecimento de vínculos.

Segundo Azevedo (2008), as unidades de caráter socioassistencial de atendimento de crianças e adolescentes surgiram no decorrer dos períodos de 1980 e 1990, quando constitui-se um espaço para oportunizar aprendizagens diferenciadas no espaço escolar.

A autora apregoa que as atividades devem ser organizadas a partir dos interesses particulares de cada criança e adolescente, reconhecendo seus limites e potencialidades, e que devem ter como objetivo contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades, com a ampliação do universo cultural e a convivência em grupo visando à inclusão social.

Compreende-se que a perspectiva de inclusão ou proteção social se configura como política pública quando se destina ao atendimento de todo cidadão que se encontra fora das redes de segurança social, de pessoas que estão distanciadas das políticas básicas, nas áreas de saúde, educação, trabalho e habitação.

Nesta categoria se inserem aqueles que, em determinado momento de sua vida, se encontram com suas relações e/ou vínculos sociofamiliares rompidos ou enfraquecidos. O objetivo maior deverá ser assegurar proteção e, conseqüentemente, o sentimento de pertencimento.

Nas unidades de atendimento sociassistencial o profissional de referência é o educador social. Sobre sua atuação, sua representação de criança e adolescente, estaremos discutindo neste texto.

Esta pesquisa teve como referência a base qualitativa, visto que, sua aplicação partiu do pressuposto de que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 131).

Nesta perspectiva, entende-se que nenhum processo social possa ser compreendido de forma isolada, sem as interlocuções e mediações com o grupo social mais amplo como também das influências advindas dos conflitos ideológicos da sociedade.

O método de pesquisa utilizado para o levantamento de dados foi a entrevista semi-estruturada, selecionado pela possibilidade de um contato mais próximo com os participantes que foram convidados a expor seus pensamentos, experiências, crenças, percepções e atitudes sobre a atividade que desenvolvem.

No roteiro de entrevistas, foram elencadas questões relacionadas à inserção do educador social na unidade socioassistencial: o sistema de inclusão, sua participação e compromisso com a unidade, rotina e capacitação profissional, conhecimentos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, representação da profissão, retrato falado do público atendido, pontos relacionados aos saberes e fazeres coletivos (a prática do educador social).

A ferramenta teórico-metodológica utilizada foi a teoria das Representações Sociais, criada por Moscovici (1978). Utilizamos ainda textos de Spink (1994) que nos orientaram na compreensão teórica e na caracterização do trabalho social como um método correto de colocar as questões e de procurar as respostas dentro de um pensamento pedagógico social.

Para análise dos dados coletados foi utilizado o arcabouço teórico metodológico da Teoria da Representação Social: seus conceitos, discussões e aplicações. Nosso caminho foi buscar dados que nos indiquem como o educador social conceitua o público atendido e como identifica sua profissão, a partir de sua relação com estas crianças e adolescentes.

O texto será apresentado em etapas: no início a discussão será sobre a teoria da “Representação Social” (RS), numa proposta de refletir sobre as práticas sociais de um grupo de educadores que desenvolvem seu trabalho junto a crianças e adolescentes em unidades socioassistenciais.

Em seguida, serão apresentados alguns dados sobre a história da educação social no Brasil e os pressupostos atuais da política pública de assistência social que orientam o atendimento da criança e do adolescente, como a tipificação dos serviços socioassistenciais e a conceituação de risco e vulnerabilidade social.

Partimos da discussão temática e conceitual à luz da bibliografia utilizada, na busca de pontos que orientaram na identificação da prática social que embasaram o trabalho dos educadores que atuam com o público infantojuvenil e quais os reflexos deste trabalho no atendimento oferecido aos mesmos.

O levantamento de dados foi realizado a partir de entrevistas semi-estruturadas, no qual foram elencados os saberes e fazeres coletivos que constituem um saber social único relacionado à temática deste estudo: a prática do educador social.

A discussão sobre a atuação do educador social no espaço da academia refletirá na possibilidade de contactar com a prática, realizar leituras, revisar conceitos e repensar o atendimento da criança e do adolescente, numa perspectiva de sociologia da infância pois, segundo Sarmiento (2008, p. 18-19): “[...] nunca como hoje as crianças foram objetos de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento”.

Como justificativa, podemos afirmar que o trabalho de construção científica sobre as políticas públicas de assistência social voltada para o atendimento do público infantojuvenil, possibilita identificar os serviços oferecidos, questionar sobre seu alcance, pois o atendimento à crianças e adolescentes deve ser priorizado na agenda de pesquisa das ciências sociais, concretizando sua *totalidade na realidade social*.

Assim, porém, a pesquisa acadêmica deve ser o ponto de partida para desvendarmos como estão sendo desenvolvidas as práticas socioassistenciais voltadas para o público infantojuvenil.

A academia inova e se renova pelos estudos direcionados ao aspecto sociológico que cerca a infância no Brasil, numa concepção que cada criança é um ator social, conceito que tem seu caráter histórico e, ao mesmo tempo, perpassa por questões vinculadas a classe social, gênero, etnia, contexto/universo biológico, social e religioso.

A relevância desta pesquisa está na possibilidade de verificar como estão sendo apreendidas e compreendidas, por parte do educador social, as práticas sociais desenvolvidas dentro da proposta de política pública voltada para a infância.

1 O CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo deste estudo foi uma busca aproximada das representações sociais dos profissionais que atuam como educadores sociais nos serviços socioassistenciais de atendimento à criança e ao adolescente.

Como a proposta é estudar a atuação do educador social, esta busca conduzirá a uma visão mais aproximada do seu cotidiano, de sua atividade laboral e/ou da entidade que representa, visto que, sua atividade e sua reflexão profissional o identifica como sujeito, num determinado espaço, dentro de um determinado contexto social.

1.1 A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

[...] é quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009, p. 20).

A escolha do referencial teórico da Teoria da Representação Social pautou-se, principalmente, na compreensão de que as práticas da ação humana refletem as representações sociais do grupo, ao mesmo tempo em que estas se concretizam através das primeiras. Para a organização de um campo de estudo, a fundamentação numa teoria permite o aprofundamento do conhecimento.

O uso da Teoria das Representações sociais, neste estudo, se justifica essencialmente pela necessidade de compreender a dinâmica de um grupo sobre um fenômeno social, pois se busca compreender como um grupo representa e se movimenta sobre determinado objeto culturalmente construído.

É de consenso geral que a sociologia é uma ciência capaz de apreender as múltiplas concepções do ser social e se pretende com esta discussão apresentar as potencialidades do uso da teoria das representações sociais na pesquisa com educadores sociais que atuam junto à crianças e adolescentes.

A utilização desta teoria como referencial teórico se justifica pela possibilidade de sua utilização ser a forma mais adequada na busca de compreender e interpretar as interações e os significados que as pessoas atribuem a fenômenos ligados à sua prática social. Corresponde à ampliação do olhar científico de transformar o senso comum em conhecimento legítimo, de modo que se estabeleça como mola propulsora de transformações sociais.

Para Moscovici (1978, p. 26) “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”; e se caracteriza como um conjunto de atitudes, opiniões, crenças e valores socialmente construídos e compartilhados. Sua construção se dá nas diferentes dimensões do sujeito, envolvendo sua afetividade, cognição e ação.

Este autor afirma que as representações são geradas no social, e, à partir das interações sociais, orientam as condutas e maneiras de se organizar o ambiente circundante. É na convivência, na familiarização com os fatos e com as pessoas que tais representações se afirmam, num contexto social e cultural definido, envolvendo história pessoal e social.

Nesta perspectiva a discussão deste estudo terá como foco um objeto culturalmente construído pelos educadores sociais, a concepção de criança e adolescente, inseridos nos serviços socioassistenciais. Não será considerado aqui o educador como sujeito isolado, mas sim as respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença ou de afiliação na qual estes trabalhadores estejam inseridos.

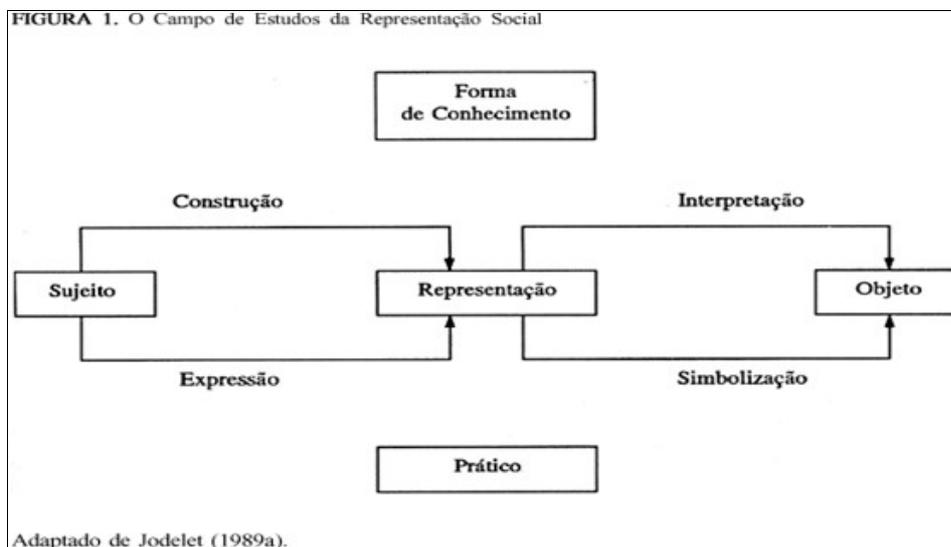
A proposta está voltada à investigação sobre a atuação do educador social: quais são os pensamentos, as concepções e as experiências que constituem “os saberes e fazeres” do educador social? Como estes trabalhadores constroem sua prática cotidiana? Em que se alicerçam seu conhecimentos, suas ações e qual são seus valores, crenças e dificuldades?

Na busca pela resposta, o caminho a ser trilhado será o das representações sociais, por ser um instrumental que possibilita, dentro de uma perspectiva sociológica, levantar algumas hipóteses de como as crenças, as idéias, os valores, os conceitos e os preconceitos orientam a prática do trabalho do educador social.

Spink (1994 apud GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009), no artigo intitulado “Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais”, afirma que, sobre as representações sociais, a teoria, a epistemologia e a metodologia formam um círculo contínuo que se relaciona entre si. Deste modo, a representação social surge de uma modalidade e conhecimento prático que orienta a compreensão do mundo e a comunicação.

O conhecimento que outrora foi interceptado, internalizado com todos os aspectos cognitivos (sons, imagens, emoções e pensamentos) e passou a ter significados para o indivíduo dentro de um determinado contexto social, agora se apresentará com mais um aspecto significativo: terá agora implicações práticas. Há aqui a junção entre pensamento, ação e linguagem.

O indivíduo passa a expor o conhecimento adquirido de forma prática, através da representação. Seu conhecimento tornou-se um instrumento de interação social, uma ferramenta de seu pensar e de seu agir nas relações sociais, conforme esquema apresentado a seguir:



Fonte: adaptado de Jodelet (1989 apud GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009, p. 118).

O conhecimento não é estático. Assim, a representação ou o conhecimento do mundo concebe o objeto com forma e espaço, tendo como característica sua pluralidade. E, com relação ao sujeito, este processo é singular: o sujeito escapa da lei do tempo e do espaço, pois é indivisível. Com o desaparecimento do sujeito, desaparece toda a representação construída a partir dele.

Se o conhecimento existe partindo do sujeito, podemos citar Duveen (1993 apud GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009), em sua afirmação de que as representações são sempre construtivas, representam o mundo do sujeito e garantem seu auto reconhecimento, sua segurança e seu lugar na sociedade.

Minayo (apud GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009) afirma que estas representações se manifestam por palavras, sentimentos e condutas, dentro da perspectiva de estrutura e comportamento social, sendo sua mediação efetivada através da linguagem.

Jovchelovitch (apud GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009), no seu texto “Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais”, ressalta a importância de realizar uma análise aprofundada das representações sociais e esclarece que estas representações não podem ser interpretadas como um “agregado de representações individuais” e que o social não pode ser igualado como um “agregado de indivíduos”.

Para a autora, as representações sociais devem envolver os processos de comunicação e vida e seu inter-relacionamento. Ihe confere uma estrutura diferenciada. Esta integração entre comunicação, vida e estrutura diferenciada é denominada pela autora como processos de mediação social. De acordo com ela:

Comunicação é mediação entre um mundo de perspectivas diferentes; **Trabalho** é mediação entre necessidades humanas e **O material bruto da natureza, ritos mitos e símbolos** são mediações entre a alteridade de um mundo frequentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana: todos revelam numa ou noutra medida a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo (JOVCHELOVITCH, apud GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009, p. 81, grifo nosso).

Estas mediações se configuram como fontes geradoras das representações sociais que, para Jovchelovitch (apud GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009), se constituem como estratégias, mecanismos que os atores sociais utilizam para lidar com as diversidades e a mobilidade no mundo, como espaço social que é de todos e de cada sujeito individualmente.

Mas como as representações são formadas na mente do sujeito e se transformam num processo mental?

Segundo Guareschi e Jovchelovitch (2009), as Representações Sociais são formadas pelos aspectos cognitivo, afetivo e social. Este fenômeno e a teoria que embasa sua existência estão relacionados aos saberes sociais e este à cognição. De modo que:

O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. [...] tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009, p. 20).

A constituição das Representações Sociais se dá por dois processos: a ancoragem e a objetivação, que serão apresentados a seguir:

A **ancoragem** está relacionada ao contato do sujeito com um objeto novo ou modificado que se transforma, através de um processo de junção de imagens reais, concretas e compreensíveis, tornando familiar um assunto ou uma imagem muitas vezes distante do sujeito, mas que lhe habilita a ter um diálogo interno e até mesmo exprimir conceitos e situações distantes de sua realidade, como se fizessem parte de seu cotidiano.

A **objetivação** se une a ancoragem. Elas se relacionam entre si e são unidas, de modo figurativo, a novos conceitos com os quais o sujeito precisa assimilar, lidar/conhecer, nesta busca de transformar esta imagem em conhecimento.

A partir do momento que este objeto passa a ser conhecido e reconhecido de forma análoga à imagem inicial, transforma-se numa referência ativa e passa a ser referenciado internamente pelo sujeito, ganhando sentido no seu contexto interno e social. A objetivação e a ancoragem são os caminhos no qual as representações sociais estabelecem as mediações, transformando o produto do material simbólico em representações sociais, dentro de um constructo social.

Do mesmo modo, Jodelet (apud GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009) descreve as representações sociais como uma forma de conhecimento prático que direciona a comunicação e a compreensão de um determinado contexto social.

Este conhecimento, no entanto, é formado por elementos cognitivos do indivíduo e se relaciona às imagens, conceitos e categorias, teorias que no mesmo contexto avançam para uma construção social e conseqüente interação no espaço social, dando sustentação para a construção de uma realidade comum que, por sua vez, produz uma nova comunicação.

Recapitulando, podemos dizer que as representações são as informações do senso comum que cada sujeito recebe do contato com outras pessoas: fruto de conversas, de leituras de revistas, de reportagens de jornais, de filmes, daqueles recortes de conversas que se ouve nos transportes coletivos, numa atividade desportiva, na fila do mercado, no salão de beleza, nos consultórios médicos.

Parte também das informações dos órgãos de comunicação em massa como programas de televisivos como telejornais, reportagens, filmes, novelas, entrevistas temáticas, reportagens policiais, etc. Onde, segundo Moscovici (1978), a representação social se configura como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas da vida cotidiana no curso de associação interpessoal.

Esta forma de tornar familiar, transformar em aspectos corriqueiros os fatos distantes da realidade do sujeito é o segredo da representação social: torna as idéias, pensamentos e abstrações em algo físico, concreto, pertencente de fato ao sujeito e que podem ser identificadas pela linguagem, por suas ações, suas crenças e nas suas relações com os demais sujeitos. Confrontando o indivíduo, o conhecimento e o objeto, numa criação simbólica.

Mas discutimos também que a representação não é uma ação estática, as representações vão se transformando, e novos conhecimentos interagem junto à vivência do sujeito, transformando o seu conhecimento, lhe orientando e lhe situando num determinado contexto social, facilitando a comunicação entre os seus pares e postulando seu lugar na sociedade.

A opção em utilizar a teoria de representação social se justifica por ser considerada a forma mais adequada para compreender e interpretar as interações e os significados que homem atribui à sua prática social.

Como foi possível constatar no decorrer desta explanação, as representações sociais não se evidenciam como um evento de caráter individual que surgem das mediações sociais e ao mesmo tempo se transformam em mediações sociais pois são produtos das construções particulares da realidade social”.

Acredita-se que a teoria da representação social é uma possibilidade de visualização de parte de um determinado processo espiral através do qual o homem se apropria do mundo, nele aprende, apreende, atua, se comunica e se identifica como ser social.

Como sua concretização se dá nas instâncias institucionais, os meios de comunicação midiáticos ou informais intervêm na sua elaboração, por meio de processos de influência social.

Deste modo, as representações sociais formam sistemas e dão origem à ‘teorias espontâneas’, versões da realidade que se constituem em imagens cheias de significação.

Moscovici (1978) afirma que as representações sociais estão organizadas de forma diferenciada, de acordo com a classe social, a vivência cultural e contribui para os processos de formação e elaboração de condutas e de orientação das comunicações sociais. Elas se formam, principalmente, quando as pessoas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação de massa, à herança histórico-cultural da sociedade.

Este autor afirma ainda que a representação social expressa o conhecimento produzido pelo “senso comum”, sempre em relação dialética com o conhecimento científico. Resumindo, para Moscovici (1978), representar algo não pode ser uma proposta de duplicação, repetição ou reprodução, é a resposta de transformação que percorreu o caminho do psiquismo individual e social.

No entanto, devido ao seu caráter individual – a história de vida do sujeito, seu contexto sociocultural, suas crenças – estas representações são diferenciadas para cada indivíduo. Assim, toda construção mental do sujeito é uma forma de representação, é sua forma de conceber a realidade, de se relacionar com os outros indivíduos e com a sociedade em geral.

Análogo a esta organização, a proposta de Moscovici (1976 apud SÁ, 1996) estabelece três dimensões na configuração das RS: informação, atitude e campo de representação.

A informação está relacionada ao processo de contato e ancoragem do sujeito com o fenômeno. A atitude e o campo de representação relacionam-se à objetivação, na medida em que este objeto é compreendido, estruturado e

categorizado, ele se concretiza e se vivifica no contexto e representação do sujeito, que se orienta e se posiciona em função da representação tomada.

Além disso, as Representações Sociais têm uma natureza social, portanto, há a necessidade de interação, “na medida em que sempre se há de integrar na análise daqueles processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito” (SÁ, 1996, p. 33).

Tal compreensão remete ao entendimento das funções das Representações sociais. Moscovici (1976 apud SÁ, 1996) destaca que o termo Representação Social deveria ser exclusivo para a modalidade de conhecimento particular cuja função seja a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos no cotidiano.

O mais importante nas RS é que elas prescrevem comportamentos na medida em que definem a natureza dos estímulos que determinam e condicionam os sujeitos, além de justificarem suas respostas (SÁ, 1996).

Para melhor explicar a afirmação acima, Abric (2000) sistematiza os objetivos das Representações Sociais em quatro funções essenciais:

- Função de saber: permite a compreensão, a explicação da realidade. Define o quadro de referência que garante a troca social, a transmissão e a difusão do saber;
- Função identitária: é a guardiã da especificidade dos grupos, porque define a identidade, garante a formação de uma identidade social compatível com o sistema de referência dos sujeitos pertencentes ao grupo e permite o controle dos pares;
- Função de orientação: prescreve comportamentos e práticas. É o guia de conduta.
- Função justificatória: tem a função de justificar os comportamentos e as tomadas de posição. É o argumento dos sujeitos diante de suas condutas em uma situação ou em relação aos seus pares ou grupos.

Estes grupos têm práticas e construções sociais congruentes, hegemônicas. Buscam uma identidade social que permita a interação coordenada, na qual os aspectos relevantes de um grupo estão impressos em cada um de seus membros, individualmente garantindo a hegemonia para a inovação e a mobilidade.

Esta construção social, para Moscovici (1978), é fruto da imaginação cultural, ou seja, se constrói ao longo da história, das interações inter e intragrupais, inter e intrapessoais, se movimentam através da comunicação social e cotidiana e se modificam de acordo com os grupos que as elaboram e as utilizam.

O duplo sistema formado pelos elementos estruturais das Representações Sociais confere-lhe suas características básicas, marcadas pela contradição, porque são ao mesmo tempo: estáveis e móveis, rígidas e flexíveis.

Primeiro porque são erigidas sobre um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhados pelos membros do grupo, e segundo, por se alimentarem das experiências individuais, “elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos” (ABRIC, 2000, p. 34).

Porém, é importante ressaltar que esta teoria recebe críticas e ressalvas e para combater as críticas relacionadas à TRS, Moscovici (1998 apud GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009) apresenta quatro pontos:

- **o papel da TRS e a racionalidade:** afirma que as representações sociais são racionais, não por serem sociais, mas porque elas são coletivas;
- **a negação do dualismo entre mundo individual e mundo social:** o autor alega que para a TRS o conflito, o embate entre o conhecimento individual e coletivo, é uma experiência individual e também uma realidade importante na vida social. Os sujeitos sociais estão a mercê das normas que ora lhe conferem individualização, ora lhe conferem socialização. Este conflito confere dinâmica e possibilidade de mudança na sociedade;

- **a TRS e a elasticidade:** segundo o autor, os fenômenos psicossociais e as experiências do sujeito não podem ser estáticas. A elasticidade e a complexidade lhe conferem possibilidade de mudança;
- **as TRS e o método:** Moscovici (1994 apud GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009) alerta para o perigo de se estabelecer um método único para se chegar ao conhecimento e para combater este conceito afirma que:

[...] a tarefa do pesquisador, como eu a vejo, é de discernir qual de nossos métodos pode ser mantido com plena responsabilidade. E, conseqüentemente, qual deve ser abandonado, numa época de mudanças, tanto intelectuais, como sociais, sem precedentes (MOSCOVICI, 1994 apud GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009, p. 14).

Com esta afirmação, Moscovici (1994 apud GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009) deixa claro seu posicionamento com relação as possíveis limitações da Teoria da Representações Sociais, declarando ainda que esta fluidez, ao invés de conduzir a pobreza metodológica, lhe confere, na verdade, qualidade.

O autor conclui que o valor intelectual do conhecimento está vinculado, no mínimo, ao método. Este método não é único, e deve ser construído pelo pesquisador, deve ser a sua verdade.

Como nosso objeto de estudo é o trabalho do educador social nas unidades de atendimento socioassistencial de crianças e adolescentes, entendemos ser necessário especificar este tipo de serviço, atendendo o direito à convivência familiar e comunitária, e especificando quando e como as políticas públicas devem ser acionadas para o atendimento de crianças e adolescentes.

Este estudo traz ainda a oportunidade de discutir, no contexto social geral, o papel dos educadores sociais que ao mesmo tempo em que trabalham, constroem seu campo de atuação: desenham a estrada com seus passos, as pedras do caminho são momentos de “paradas” para reflexão.

1.2 METODOLOGIA

Com relação aos sujeitos da pesquisa, participaram deste estudo educadores que atuam diretamente com as crianças e adolescentes na função de arte educador (artesanato, música e teatro), professor de capoeira e representantes de entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Ao final, participaram deste estudo 10 educadores sociais que atuam diretamente no atendimento da criança e adolescente, em unidades socioassistenciais governamentais e não governamentais, cadastrados no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, no município de Maringá-PR (relação das todas as unidades cadastradas no Apêndice A).

O convite para participação neste estudo foi realizado pessoalmente aos trabalhadores das unidades socioassistenciais que atendem crianças e adolescentes de 7 a 17 anos de idade. Foram realizados esclarecimentos sobre a pesquisa e após o aceite, foi preenchido o termo de livre consentimento. Dez participantes foram entrevistados nos seus locais de trabalho, e um participante solicitou que a entrevista fosse realidade em sua residência.

Os participantes foram selecionados de acordo com a característica da instituição de trabalho: 4 participantes que atuam em unidade não governamental, 1 participante atua como Conselheiro Tutelar, 1 participante representa de instituição de defesa de direitos da criança e do adolescente e 5 participantes da atuam na rede governamental, inclusive a nível estadual.

A proposta é que, através de verbalizações dos participantes, seja possível identificar algumas percepções e/ou registrar algumas situações vivenciadas pelos mesmos que possam auxiliar na identificação de sua atuação profissional nos serviços socioassistenciais, sem, contudo julgá-los e/ou enaltecê-los.

Como unidades socioeducativas entendemos os espaços onde são oferecidas ações planejadas e continuadas para crianças e adolescentes, no período alternado ao escolar (e também para aqueles que não se encontram inseridos em espaço educacional). Para Gohn (2009), nestas unidades são organizadas atividades lúdicas, artísticas e desportivas, na busca pelo desenvolvimento de competências e habilidades, da ampliação do universo cultural e da vivência em grupo, visando a inclusão social.

Esta última, apesar de ter sua administração sob a Secretaria de Estado do Paraná, está sendo desenvolvida no município e conta em seu quadro com vários educadores que atuavam no município, os quais, através de aprovação em Concurso Público, exercem sua função no Centro de Socioeducação- Cense Maringá.

A aplicação desta pesquisa foi delimitada à cidade de Maringá, localizada na região norte do Estado do Paraná, com população censitária por volta de 357.077 habitantes, segundo dados do IPARDS (2011).

O município de Maringá, seguindo o ordenamento do trabalho socioassistencial estabelecido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome – MDS, conforme a Tipificação de Serviços Socioassistenciais, implantou os serviços de Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Baixa e de Média complexidade (relação das instituições cadastradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente – Apêndice A).

O convite aos participantes partiu da seleção dos locais de atuação. Para apresentar o local de trabalho de cada participante será descrito um resumo de cada serviço, no qual houve educador social que aceitou participar deste estudo.

Os entrevistados trabalham em serviços de Proteção Social Básica, os quais, conforme a Tipificação de Serviços Socioassistenciais se caracterizam pela oferta de espaço de convivência, voltado para a participação e cidadania, visando o protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes; tendo como referência os interesses, as demandas e as potencialidades deste público.

1.21 Serviço de Proteção Social Básica

A proposta deste serviço deve priorizar as experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Devem incluir o público infantojuvenil com deficiência, retirado do trabalho infantil ou submetido a outras violações, propiciando experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e prevenção de situações de risco social.

Nesta categoria estão às unidades denominadas Centro Integrado de Atividades Culturais e Artísticas – CIACA Mandacaru, o Espaço da Juventude: Brinco da Vila.

•**Centro Integrado de Atividades Culturais e Artísticas – CIACA:** oferece atendimento à crianças a partir de 5 anos até adolescentes com 15 anos completos. É um serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, destinado ao atendimento de crianças e adolescentes, especificamente aqueles abordados pelo Centro de Referência Especializado em Assistência Social – CREAS, em situação de Trabalho Infantil. A partir do momento em que a criança ou o adolescente é abordado, a família recebe orientação para sua inserção na rede escolar (caso não esteja matriculada e faz o acompanhamento mensal deste processo). A criança ou o adolescente é convidado a participar do Ciaca fora do horário escolar.

•**Espaço da Juventude Brinco da Vila:** promove atividades desenvolvidas nos moldes do CIACA, com o diferencial de que as crianças e os adolescentes se dirigem à unidade somente para participar dos cursos (oficinas) ofertados gratuitamente, com frequência média de duas vezes por semana. Este serviço está aberto à crianças e adolescentes, preferencialmente aquelas encaminhadas pelos Centros de Referência de

Assistência Social – CRAS, Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, Conselho Tutelar, Ministério Público e demais serviços da rede;

•**PROJOVEM adolescente – Serviço (15 a 18 anos):** tem por foco o fortalecimento da convivência familiar e comunitária e contribui para o retorno ou permanência dos adolescentes e dos jovens na escola, por meio do desenvolvimento de atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho. As atividades devem abordar as questões relevantes sobre a juventude, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e formação de atitudes e valores que reflitam no desenvolvimento integral do jovem. As atividades também devem desenvolver habilidades gerais, tais como a capacidade comunicativa e a inclusão digital, de modo a orientar o jovem para a escolha profissional, bem como realizar ações com foco na convivência social por meio da arte-cultura e esporte-lazer. As intervenções devem valorizar a pluralidade e a singularidade da condição juvenil e suas formas particulares de sociabilidade; sensibilizar para os desafios das realidades sociais, culturais, ambientais e políticas de seu meio; criar oportunidades de acesso aos seus direitos; estimular práticas associativas e as diferentes formas de expressão dos interesses, posicionamentos e visões de mundo de jovens no espaço público.

Os serviços acima são desenvolvidos dentro de uma perspectiva de proteção social, de segunda a sexta-feira, durante todo o ano. Os participantes são transportados por ônibus do município e/ou recebem vale transporte para comparecerem ao programa.

As famílias que estão inseridas nos Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, recebem um valor mensal para cumprir as condicionalidades do programa que são a inserção na escola e evitar a situação de trabalho infantil.

1.2.2 Serviço de Proteção Social Especial

Os Serviços de Proteção Social visam o apoio e a orientação às famílias com uma ou mais pessoas que se encontram em situação de ameaça ou violação de direitos. A proposta deste serviço é a oferta de ações direcionadas a promoção de direitos, preservação e fortalecimento de vínculo familiar, comunitário e social.

Este serviço deve contar com as ações das diversas políticas públicas e dos órgãos do Sistema de Garantia de Direitos para que se assegure o atendimento imediato e as providências necessárias para a inclusão da família e de seus membros em serviços socioassistenciais e/ou em programas de transferência de renda, de forma a qualificar a intervenção e restaurar os direitos violados. Este serviço se divide em alta e média complexidade, conforme apresentaremos a seguir.

1.2.2.1 Proteção Social Especial de Alta Complexidade – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes

A Proteção Social de Alta Complexidade conduz ao acolhimento em diferentes tipos de equipamentos, destinado a famílias e/ou indivíduos com vínculos familiares rompidos ou fragilizados, com o objetivo de garantir proteção integral, através dos seguintes serviços:

Abrigo Municipal: constitui-se como um serviço de acolhimento provisório e institucional para crianças e adolescentes de ambos os sexos, inclusive crianças e adolescentes com deficiência, sob medida de proteção (Art. 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente) e em situação de risco pessoal e social, cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção. Refere-se ao atendimento em unidade institucional, como uma residência e atende 20 crianças e/ou adolescentes no máximo. Nessa unidade,

os educadores trabalham em turnos fixos diários para garantir estabilidade das tarefas de rotina, referência e previsibilidade no contato com as crianças e adolescentes.

1.2.2.2 Proteção Social Especial de Média Complexidade de Serviço de Abordagem de Rua de Crianças e Adolescentes

A Proteção Social de Média Complexidade conduz ao atendimento em diferentes tipos de serviços, com a oferta de atendimento sistemático, programado, destinado a famílias e/ou indivíduos com vínculos familiares rompidos ou fragilizados, com o objetivo de garantir proteção integral.

Este serviço pode acontecer nos espaços da rua ou em unidades socioassistenciais visando à inclusão social, à restauração e preservação das condições de autonomia dos usuários. A ação final deve contribuir para a reparação de danos e da incidência de violação de direitos e a prevenção à reincidência de violações de direitos.

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social: serviço ofertado de forma continuada e programada com a finalidade de assegurar trabalho social de abordagem e busca ativa que identifique, nos territórios, a incidência de trabalho infantil e exploração sexual de crianças e adolescentes. No município, os locais de abordagem são praças, rodovias, espaços públicos onde se realizam atividades laborais e/ou festas, principalmente em horário noturno, locais de intensa circulação de pessoas e existência de comércio, terminais de ônibus, etc.

Serviço de Privação de Liberdade: de acordo com o Sistema Nacional de Socioeducação – SINASE, segue proposta de municipalização e descentralização das medidas sócias educativas. Atualmente, atende 422 adolescentes⁵. Esta unidade realiza atendimento socioassistencial e acompanhamento a adolescentes e

⁵ Dados do CRSE/SASC (2011).

jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, determinadas judicialmente. O serviço se restringe aos casos em que se registra a responsabilização do ato infracional praticado, assegurando os direitos e as obrigações de acordo com a legislação específica.

CENSE – Centro de Socioeducação: é um serviço estadual de atendimento de adolescentes nos regime de internação provisória⁶ e de internação⁷. O Estado do Paraná conta com 19 (dezenove) unidades socioeducativas, duas delas destinadas à adolescentes do sexo feminino, e atendem cerca de 880 adolescentes. É uma política pública social de inclusão do jovem em conflito com a lei, determina normas de atendimento do acompanhamento do adolescente desde a apuração de um ato infracional até a execução da medida socioeducativa, levando em consideração o caráter jurídico, pedagógico, financeiro e administrativo.

1.2.2.3 Órgãos de Defesa de Direitos

ONG Justiça e Paz: entidade, fruto da iniciativa popular, representada por mulheres, em sua maioria mães que se uniram em prol de uma causa comum: defender os direitos de crianças e adolescentes (seus filhos e o dos outros) que se encontram em situação de rua, utilizando substâncias psicoativas e/ou praticando roubos ou furtos (em função do vício).

O trabalho desta ONG, conforme o nome, luta pela Justiça e Paz para os jovens em situação de rua. São realizadas abordagens de rua, principalmente à noite e de madrugada, conversando e acolhendo crianças, adolescentes e jovens, principalmente na região central da cidade. Sua atuação se estende ao acompanhamento de jovens, quando abordados por policiais. Realizam visitas na 9ª

⁶ Entende-se por internação provisória segundo o Art. 108: a internação determinada em período anterior à sentença e com um prazo máximo de quarenta e cinco dias.

⁷ O Regime de Internamento, segundo o Artigo 122 do ECA, somente poderá ser aplicado se o ato infracional foi cometido mediante grave ameaça à pessoa, por reiteração de cometimento de infrações graves e por descumprimento reiterado e injustificado de medidas anteriormente impostas. Sua duração poderá ser de 06 (seis) meses a 03 (três) anos.

Subdivisão de Delegacia de Polícia – 9ª Subdivisão de Polícia, Penitenciária Estadual de Maringá – PEM, formam, inclusive, uma frente de apoio popular em situações de conflitos nestes locais.

O trabalho efetivo desta equipe, sob orientação da Comissão de Direitos Humanos e com o apoio do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – PCA/UEM se estende em efetivar denúncias e acompanhar processo em que haja denúncia de maus tratos e/ou violência (de ameaças a suspeita de homicídio) contra crianças, adolescentes, jovens ou adultos.

Conselho Tutelar: de acordo com a Lei Federal nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o Conselho Tutelar tem como objetivo zelar pelos direitos da criança e do adolescente. Decorre de uma imposição constitucional e tem suas finalidades e atribuições exercidas por meio de representantes eleitos pela comunidade. Sua atuação, em parceria com outras instituições e órgãos públicos, pode promover a execução de suas decisões, requisitarem serviços públicos, representar ao juiz em caso de desobediência injustificada e, inclusive, assessorar o Poder Executivo na elaboração de proposta orçamentária no tocante ao atendimento dos direitos da criança e do adolescente. De acordo com o art. 132, do ECA cada Município deverá ter, no mínimo, um Conselho tutelar formado por cinco membros, escolhidos pela comunidade, em mandato de três anos, com direito a uma recondução. No município de Maringá há, atualmente, dois conselhos, sendo a atuação dos conselheiros dividida por área geográfica- Zona Norte e Zona Sul.

1.3 TIPO DE PESQUISA E O TRATAMENTO DOS DADOS

Este estudo é uma pesquisa de base qualitativa, pois busca “a produção do conhecimento e a inteligibilidade do real” (GONZALES REY, 2003). Sua principal característica está na possibilidade de tornar possível um espaço de diálogo

(interlocução) com o sujeito, permitindo assim a construção de novos paradigmas para o campo das ciências humanas e sociais.

A pesquisa qualitativa possibilita a produção de conhecimentos e permite a realização de estudos com grupos grandes, pequenos ou indivíduos. Ainda para Gonzales Rey (2003), na pesquisa qualitativa, o pesquisador não deve levar em consideração o tamanho do grupo pesquisado e sim o traçado metodológico de sua pesquisa, ou seja, o número de participantes deve ser definido de acordo com as necessidades detectadas pelo pesquisador, durante a elaboração de seu estudo.⁸

Para o autor acima citado, outro aspecto que potencializa o seu uso é a sua flexibilidade no processo da condução, da realização. Deste modo, entende que o pesquisador exerce influência sobre a situação da pesquisa e é por ela também influenciado, no decorrer de seu trabalho.

Com a intenção de explorar as representações sociais dos profissionais que desenvolvem as suas atividades junto à criança e ao adolescente foram realizadas as entrevistas e no mesmo momento foram registradas as respostas em formulários (Apêndice B) que, segundo Lakatos e Marconi (1991), se caracteriza como um roteiro de perguntas preparadas pelo entrevistador e preenchidas por ele com as respostas do participante. Estes formulários se dividiram em dois grandes blocos: no primeiro momento o participante fala sobre sua idade, sua escolaridade, sua situação civil e quanto tempo de atuação na área da infância. Na seqüência, foram elencadas questões relacionadas à sua inserção na unidade, à capacitação profissional oferecida pela unidade.

Ressaltando o compromisso com a ética, todos os participantes foram informados sobre o tema e os objetivos desta pesquisa, e aqueles que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C), segundo determinação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa – COPEP, envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

⁸ Gonzales (2003) afirma que em alguns casos é possível realizar a pesquisa com indivíduos que seriam eleitos como informantes chaves para a coleta de informações consideradas importantes para a realização da pesquisa.

A cada um dos participantes foi esclarecido que sua participação era livre e sua desistência seria respeitada, não acarretando nenhum prejuízo ao seu trabalho, havendo sigilo sobre todos os depoimentos e demais materiais produzidos. Após o consentimento dos sujeitos, foi entregue uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, as respostas foram registradas no momento da entrevista.

Segundo Gonzales Rey (2003) a coleta de dados não pode ser considerada como uma etapa do processo de pesquisa e sim como parte da construção teórica do estudo. Para o autor, os dados são produzidos na relação entre o participante e o pesquisador.

Após as entrevistas e a caracterização de cada participante foram realizadas as transcrições do texto e, após leitura, foram destacados os pontos e/ou terminologias relacionados ao objeto de pesquisa, seguindo as etapas estabelecidas no modelo de pesquisa.

A primeira etapa versou sobre o processo de inserção no trabalho junto a crianças e adolescentes: como iniciou o trabalho, como chegou à instituição e como foram os primeiros contatos com público atendido.

A segunda etapa buscou informações relacionadas à sua preparação para o trabalho, à capacitação e qual a necessidade de preparação o educador acredita que auxiliaria no desenvolvimento de seu trabalho.

A terceira etapa adentra no campo do saber do educador social, seu trabalho propriamente dito: versa sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, a função do educador, o retrato do público atendido. Transita também pela rotina de trabalho, os aspectos positivos e negativos identificados em seu desempenho.

A quarta etapa investiga a percepção do participante em relação à instituição (empresa) que o contratou e qual o papel é esperado na sua atuação. A quinta e última etapa convida o participante a definir o que é **ser educador**.

Este questionamento encerrou o estudo que desenvolvemos, mas o leitor observará que ao encerrar uma etapa do trabalho o desafio será ainda maior, o

material coletado conduzirá a uma reflexão sobre as possibilidades de investigação científica sobre este trabalho.

A partir desta leitura buscou-se destacar e separar os temas tratados e apresentar uma discussão em pequenos trechos, utilizando as falas dos participantes. A análise dos dados possibilitou uma aproximação com o pensar, com a representação social de um grupo de educadores, sem anular ou reduzir os dados coletados de cada participante.

Segundo Gohn (2009, p. 31), as atividades desenvolvidas no campo da educação não-formal, característica dos serviços socioassistenciais, é uma área “carente de pesquisa científica [...] o que predomina é o levantamento sistemático de dados para subsidiar projetos e relatórios, feitos usualmente por ONGs, visando ter acesso aos fundos públicos que as políticas de parcerias governo-sociedade civil propiciam”.

A grosso modo, as demais pesquisas estão voltadas para investigações sobre o impacto dos serviços oferecidos na vivência dos participantes e, somente recentemente, as lentes científicas estão se voltando para o a figura do educador.

Nas unidades de atendimento socioassistencial o profissional para qual se direciona este estudo é o educador social. Questiona-se sobre sua atuação profissional e sua representação de criança e adolescente.

Os questionamentos são: quais são os pensamentos, as concepções e as experiências que constituem “os saberes e fazeres” do educador social? Como estes trabalhadores constroem sua prática cotidiana? Em que se alicerçam seus conhecimentos, suas ações e qual são seus valores, crenças e dificuldades? Aqui entra a relevância deste estudo: focalizar o educador social, dar visibilidade à sua atuação, ouvir sua voz dentro de um lócus social. Para alcançar este objetivo, adentraremos no campo da educação social.

A discussão nesta etapa foi sobre a pesquisa qualitativa, a utilização da Teoria das Representações Sociais e a metodologia ou o caminho metodológico estabelecido para a efetivação deste estudo.

No próximo capítulo serão apresentadas algumas considerações sobre a educação social no Brasil, o surgimento da profissão do educador social e a especificidade de sua atuação junto a crianças e adolescentes usuários dos serviços socioassistenciais.

2 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

[...] o que está em jogo, em última instância, é o tema da democracia e da cidadania [...] Ninguém que fale da infância, do ponto de vista do paradigma da proteção integral, deixa de falar em democracia. Mas são poucos aqueles que, falando de democracia, falam de infância (MENDEZ, 1997, p. 29-30).

A Educação Social, segundo Caro (2009), surgiu na Alemanha através da mobilização dos movimentos sociais que buscavam garantir os direitos humanos, principalmente de jovens órfãos com dificuldades de adaptação no período pós-guerra. Com o desenrolar deste atendimento, foram estabelecidas estratégias para auxiliar no atendimento dos demais conflitos sociais que surgiram naquele período.

Devido às mudanças de ordem social, econômica e política ocorridas naquele país, foi possível elaborar, através da atuação de pedagogos, uma doutrina específica que buscava solucionar os conflitos sociais. Deve-se esclarecer, no entanto, que o início desta atividade foi idealizado dentro de um referencial pedagógico, fruto de uma demanda relacionada com o ensino formal.

Para Ribeiro (2006), a Educação Social tinha como objetivo utilizar estratégias diferenciadas para auxiliar na adaptação dos jovens, e os profissionais que desenvolviam estas atividades passaram a se autodenominar “educadores/pedagogos sociais”. No entanto, a partir de 1990, na França e na Espanha, a educação social tomou um sentido diferenciado, passando a ser utilizada, prioritariamente, para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade (RIBEIRO, 2006).

No Brasil, o início de uma ação no campo da educação social surgiu no final da década de 1970 com a constatação e inconformidade da dura realidade de grande parte da população que se encontrava em situação de exclusão social.

No programa do Ministério da Educação o termo utilizado é educação inclusiva que congrega atividades ou um conjunto de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas para garantir os direitos de todos os alunos que estejam em processo de aprendizagem, sem discriminação.

Estão nesta proposta de inclusão os deficientes e superdotados, crianças em situação de rua, pequenos trabalhadores, população indígena, quilombolas, etc. (BRASIL, 2007).

Estas definições visam desenvolver no país ações educacionais que atendam “os diversos grupos e coletividades de cidadãos”, ampliando as possibilidades de aprendizagem. A partir da prática de novas possibilidades de aprendizagem foram produzidos materiais que passaram a ser utilizados na Europa e na América para discutir a Pedagogia Social.

No Brasil, o referencial teórico foram os escritos de Paulo Freire⁹ sobre a educação popular. Os trabalhos deste autor tiveram seu foco na educação comunitária e libertadora, ou seja, a escolarização voltada para o aprendizado e formação da consciência política.

Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, difundiu um método de alfabetização dialético, proposta que promovia a experiência da democracia durante o aprendizado, influenciando um movimento denominado pedagogia crítica. Para Freire (1983), o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição a um sistema educacional por ele denominado educação bancária, tecnicista e alienante.

Deste modo, o educando criaria sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo um trajeto previamente construído. Libertando-se de chavões alienantes, o educando seguiria e criaria o rumo do seu aprendizado. Os escritos de Paulo Freire revolucionaram a concepção de educação.

Neste cenário, estabeleceu-se a luta inicial da educação social numa versão de educação, política e espiritualidade, atuando diretamente numa luta concreta pelos direitos humanos, conforme os Documentos de Medellín e Puebla.¹⁰

⁹ Paulo Régis Neves Freire, educador pernambucano, nasceu em 19/09/21 na cidade do Recife e morreu em São Paulo, em 02/05/97. Freire é considerado educador social sendo que suas obras são utilizadas por estudiosos no mundo inteiro para discutir educação popular e trabalho junto às comunidades.

¹⁰ O Documento de Medellín (Colômbia, 1968) foi resultado do encontro do Episcopado Latino-Americano e do Caribe; pregava uma forma mais intensa de ser igreja e ressaltava os valores de justiça, paz, educação e o amor da família; evangelização e educação pela fé e principalmente a renovação das forças vivas da igreja com a união de leigos, religiosos sacerdotes e bispos; esta orientação culminou numa ação mais efetiva dos membros da igreja junto a comunidade, ao povo e deu início as formação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Devido às denúncias de injustiça, violência, pobreza e a marginalização de milhões de pessoas a igreja enfrentou

As orientações de governabilidade do país seguiam *parcialmente* as orientações dos organismos internacionais e intergovernamentais (UNICEF e UNESCO) que culminaram na implantação dos primeiros programas nacionais de políticas sociais na área da infância, prioritariamente para as crianças pobres.

Neste período, registraram-se várias denúncias de que um grande número de crianças e adolescentes pobres que se encontravam na situação de rua eram vítimas constantes da agressão policial e/ou eram encaminhados ao confinamento em instituições como a Fundação do Bem Estar do Menor.

Em seu estudo sobre o “Menor institucionalizado: um desafio para a sociedade”, Campos (1984, p. 10) constatou que a maioria dos meninos que se encontrava na FEBEM pertencia a famílias em situação de pauperismo. Conseqüentemente, os motivos para internamento eram “abandono, orfandade, dissolução família, ausência de pai, ausência de mãe ou de ambos, alcoolismo, etc.”.

Do mesmo modo, a CPI do Menor apresentou, em 1975, um relatório que denunciava um montante de 25 milhões de menores abandonados no país, deixando claro que as conseqüências do milagre econômico interferiram diretamente na vida das famílias pobres e de seus filhos.

A partir da década de 1970, os movimentos sociais e o levante, até então silenciados pela ditadura militar, se fortaleceram. A luta pela democratização do Estado resultou num movimento de conquistas democráticas que ganharam a cena pública com a organização de movimentos sociais em diferentes setores, fortalecendo as lutas sindicais e dando maior visibilidade às demandas populares e à luta pelos direitos sociais.

Mesmo com estas lutas, antes de finalizar esta década, foi assinado um novo Código de Menores que, segundo Muller (2011), buscava intensificar o atendimento

problemas internamente e também com militares, político, ricos influentes e proprietário de terras. O Documento de Puebla (México, 1979) tinha como título “A Evangelização no presente e no futuro da América Latina” ressaltou o compromisso da igreja em realizar uma evangelização libertadora e os bispos declararam a opção preferencial e solidária aos pobres, com manifesta predileção da Igreja Latina pelos jovens (REVISTA TRANSFORMAÇÕES, 2008).

de crianças e adolescentes – pobres e não pobres – que tinha como tarefa assistencial a proteção e vigilância aos menores de 18 anos, mantendo a perspectiva “policialista e de confinamento” para promover a ordem. Citamos por exemplo que,

[...] adolescentes infratores podiam ser acusados sem a necessidade de provas, e o processo regular só seria aberto se a família - que, via de regra, era muito pobre e vulnerável – o exigisse ou, se contratasse um advogado, o que aumentava, não só a exclusão das crianças e adolescentes pobres, mas também o arbítrio praticado contra elas (MULLER, 2011, p. 81).

Este novo Código não dirimiu a situação de abandono do público infantojuvenil e, na verdade, segundo Zaluar (1994), aumentou o número de registros de abusos desenvolvidos por agentes do Estado (e trabalhadores da área) dentro e fora das instituições.

Estas denúncias chegaram ao conhecimento da sociedade e ampliaram os campos de mobilização que já aconteciam no país, alicerçados nos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente de 1959, contra os desmandos do governo militar.

Fruto destas ações, foram os movimentos das minorias: o movimento dos sem-terra, o movimento dos negros, o movimento em defesa das etnias indígenas e o movimento das mulheres contra a carestia.

2.1 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL

A luta pelos direitos da criança e do adolescente se fortaleceu no ano de 1979, quando se comemorou o Ano Internacional da Criança. A Comissão Justiça e Paz, órgão fundado pelo Cardeal de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns, tinha como objetivo principal a atuação na defesa dos Direitos Humanos. Este evento reuniu pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica, através do Centro de Estudos Especiais, para organizar um seminário que viria a discutir a questão do menor institucionalizado. Neste evento, se constatou que a violência contra o menor se definia como a mais hedionda violação contra os direitos do homem.

No final dos anos 1970 e início da década de 1980, com o fortalecimento dos movimentos sociais que denunciavam as desigualdades, passou-se a questionar por que tantas crianças e adolescentes encontravam-se nas ruas, e que tipo de política o Estado mantinha para assistir os membros mais pobres e mais jovens da nação.

Vangrelino (2004) destaca que a década de 1980 foi um período político de vivência do processo de redemocratização e de ampliação dos direitos sociais. Porém, no campo da economia se registrava um agravamento das desigualdades sociais, com a pior distribuição de renda do mundo.

As camadas populares viviam um processo de ruptura na inserção do trabalho. Esta constatação foi um terreno fértil para dar início ao murmúrio dos diversos integrantes de movimentos sociais: artistas, intelectuais, alguns componentes das instituições religiosas, em suma, pessoas da sociedade em geral que se identificaram com a luta de resistências das classes populares e passaram a apoiar os movimentos sociais.

Juntaram-se a estes grupos os estudantes, em sua maioria jovens questionadores do processo de ditadura, que se organizavam numa luta pelo ensino público superior de qualidade. Eles também se uniram no combate e/ou denúncias de abandono a crianças e adolescentes nas ruas ou nas instituições.

A pobreza crescia sobre crianças e adolescentes das camadas populares, promovendo seu deslocamento para as ruas. Esta situação tornou-se visível nos

grandes centros urbanos como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, entre outros¹¹.

Tornou-se visível à sociedade em geral, um fenômeno que já era denunciado pela igreja, pelos meios de comunicação, e ponto de interesse e discussão nos centros de pesquisa e nas universidades.

Esta “visibilidade” alimentou o contexto político de resistência, a divulgação da real condição das crianças e adolescentes nas ruas e nas instituições, levou à reflexão, oportunizando a compreensão de que a situação destes meninos de/na rua era um problema social mais amplo.

Segundo Pilotti e Rizzini (1995, p. 18), foi neste contexto que “os meninos de rua ganharam visibilidade, sendo então retratados como geração de rua”. Acreditamos que a constatação de “uma geração de rua” mobilizou trabalhadores, estudiosos, políticos e a sociedade em geral. Por este caminho foram traçados os primeiros passos para a evolução das políticas sociais para crianças e adolescentes no Brasil.

Neste terreno, foi surgindo um trabalho educativo nos espaços das ruas que, de forma concreta, atuou na busca dos direitos da criança e do adolescente, no seu espaço de vida e de sobrevivência, posteriormente denominados por Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua MNMMR.

O MNMMR é uma Organização Não Governamental criada oficialmente em 1985, composta por uma rede de educadores, ativistas, voluntários e uma rede de programas de educação social que buscam, com a participação das crianças e adolescentes, principalmente aqueles que encontram em situação de rua, a luta pela conquista e defesa de seus direitos.

Este MNMMR atua diretamente sobre os problemas estruturais e emergenciais que incidem sobre a população infantil e juvenil no país. O diferencial deste movimento foi sua ousadia em se posicionar em defesa deste público e inclui-

¹¹ Com a liberdade de imprensa foi possível denunciar casos de violência policial e institucional vide Zaluar (1994).

los na luta por seus direitos, para que deixassem de ter como destino o abandono, a repressão policial e/ou o confinamento.

Houve um Aumento, na mesma proporção, do número de voluntários, pesquisadores, representantes de entidades religiosas e trabalhadores da área da infância que iniciaram atividades junto a estes meninos no espaço das ruas e/ou escrevendo sobre sua luta pela sobrevivência. Os contatos com os meninos e meninas se intensificaram, e aqueles que lhes acompanhavam no espaço de rua tornaram-se porta voz de sua condição de abandono.

Ganha forma, a partir deste período, a figura do educador social de rua. Sua atuação ganhou visibilidade com a implantação do Projeto de Alternativa Comunitária de Atendimento de Rua, que foram seguidas pela implantação de novos serviços de atendimento de crianças e adolescentes em situação de rua nos principais centros urbanos.

Em Belém do Pará, foi criado o primeiro Centro de Defesa do Menor, e em Brasília, estas ações culminaram no Primeiro Encontro Nacional do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) que aconteceu em 1984. A partir deste evento, os Meninos e Meninas que estavam nas ruas começaram a ganhar voz e vez.

Partindo do pressuposto de que já em 1985 havia uma articulação organizada através do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR, pode-se dizer que a elaboração deste documento não só fortaleceu o MNMMR, como também deu visibilidade legal para este cidadão, parceiro de caminhada junto aos meninos e meninas que se encontravam sozinhos pelas ruas: o educador social de rua.

Sua ação educativa se dava através da análise crítica da situação de rua e uma consciência crítica da sociedade. Este pensar partia da reflexão sobre as condições de vida destes meninos e de sua capacidade de elaborar um novo projeto de vida que lhe permitiria contribuir para a transformação da realidade.

Para Silva (2009), o trabalho dos educadores sociais de rua foi uma alternativa de atendimento a estes sujeitos sociais, em situações precárias de condição de vida no espaço das ruas. Não lhes era exigida qualificação (podiam ser pedagogos, professores, assistentes sociais, psicólogos, estudantes ou mesmo pessoa com ensino médio completo).

Solicitava-se “disposição para utilizar os espaços públicos para obter recursos e relações básicas à reprodução física e social para trabalhar com crianças e adolescentes” (SILVA, 2009, p. 19). Deveriam ter abertura para o diálogo com as crianças e jovens, mas também com seus agentes acusadores e repressores. Solicitava-se ainda dos educadores:

[...] ter paciência, aceitar contatos corporais que traduzem carinho, proteção e reciprocidade, estar sempre olhando no olho do outro, nunca mentir para os meninos e meninas de rua. Portanto, os educadores sociais de rua não têm delimitado lugar específico de trabalho. Eles podem atuar apenas nas ruas, no interior de instituições ou, ao mesmo tempo, nos dois espaços (SILVA, 2009, p. 26).

Ainda citando Silva (2009), os estudos relacionados ao atendimento da criança, do adolescente e dos jovens tem investido mais na pesquisa sobre o trabalho de intervenção realizado por especialistas e pouco se tem considerado a investigação da figura dos educadores que atuam diretamente com meninos e meninas de rua ou em entidades governamentais e não governamentais.

Na discussão sobre o termo educação social, Carvalho e Carvalho (2006) nos apresenta a necessidade de utilizá-lo corretamente, para identificar um tipo de serviço.

Para melhor exemplificar sua afirmação, se utiliza da definição de Trilla (1999 apud ARANTES, 2008), que afirma que a educação social, para se conceituar como ação social deve estar vinculada a pelo menos duas das três definições: deve estar voltada a sociabilidade, deve privilegiar o atendimento de grupos ou pessoas em situação de risco e deve acontecer por meio de educação não-formal.

Deste modo, a educação social teve seu nascimento vinculado às lutas pelos direitos humanos de crianças e adolescentes, negros, mulheres, comunidade indígena, trabalhadores. Em suma, surgiu frente à luta pela defesa de direitos dos grupos minoritários.

No Brasil, a partir do ano de 2005, alguns educadores brasileiros participaram de eventos organizados pela associação Internacional de Educadores- AIEJI, em Montevideu-Uruguai, onde foi realizado o 16º Congresso Internacional dos Educadores.

Naquela ocasião, foi elaborada a Declaração de Montevideu que definiu de forma resumida a importância da educação social como possibilidade de exercício de garantia de direitos, dentro dos níveis éticos, técnicos políticos e científicos. Também foi ressaltado o compromisso dos educadores para a consolidação da profissão, dentro dos parâmetros da democracia com justiça social, a defesa do patrimônio cultural e defesa dos direitos humanos.

De 8 a 11 de março de 2006, em São Paulo, aconteceu o I Congresso Internacional de Pedagogia Social em São Paulo. A discussão norteadora do evento foi a necessidade de discutir os fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social no Brasil.

Neste evento, além de discutir cientificamente a questão da Pedagogia Social, foi ressaltado pelos participantes, no documento denominado Carta da Pedagogia Social, sua concordância com os compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro na Conferência Mundial de Educação, com as Metas dos Objetivos do Milênio e de Dakar, visando à elevação do nível educacional de sua gente, promovendo a universalização do Ensino Médio e pela Escola de Tempo Integral.¹²

Nesta Carta destaca-se a luta por uma “escola pública, gratuita, laica, obrigatória e de qualidade” (CARTA DA PEDAGOGIA SOCIAL, 2006, p. 1). O texto

¹² Sobre a questão da Escola em Tempo Integral faremos alguns apontamentos no próximo Capítulo quando discutirmos sobre o direito a convivência familiar e comunitária. No entanto precisamos ressaltar que nesta Carta os participantes entendem que a efetivação da Escola em Tempo Integral deve ter como orientação as ações da educação não-formal e deve reconhecer a função social das organizações não governamentais.

ressalta a preocupação com a limitação da educação formal na função de promover a inclusão social; onde a

[...] elevação da educação não-formal ao *status* de política pública é uma exigência da realidade social brasileira e é preciso reconhecer os múltiplos espaços em que a Educação pode acontecer, como bem afirmam a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 (CARTA DA PEDAGOGIA SOCIAL – ANAIS DO I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2005).

Esta discussão valoriza a educação formal, mas também legitima a educação não-formal, tornando visível o trabalho desenvolvido por diversas unidades não governamentais, respeitando sua especificidade, o público atendido e principalmente os profissionais que ali atuam.

Os participantes entendiam que as práticas de Pedagogia Social precisavam de fundamentação teórica e metodológica, de modo que pudessem absorver as diferentes concepções teóricas e metodológicas, características das demais políticas públicas que precisam ser acionadas para a efetivação do trabalho e o enfrentamento das desigualdades sociais.

Nesta perspectiva, a pedagogia social trilha o caminho de uma educação social ampla, se configurando como uma luta pela cidadania. Porém, para Ribeiro (2006), a educação social no Brasil apresenta uma visão crítica da sociedade, mas não se aprofunda nas questões sociais que produzem as condições materiais e sociais de exclusão.

Há, sobretudo, consciência de que existe uma relação entre a exclusão social e educacional e um sistema social produtor dessa exclusão, porém não chega a aprofundar-se a análise de que a pobreza e as condições de vulnerabilidade de adultos, crianças e jovens são produzidas dentro de um contexto determinado por relações sociais de exploração do trabalho e de expropriação da terra e dos meios de produção e sobrevivência (RIBEIRO, 2006, p. 168).

Este reconhecimento sobre a existência de uma relação de exclusão socioeducacional e um sistema produtor desta exclusão nos conduz a reflexão: como lidar com esta realidade no atendimento diário junto ao público excluído?

Primeiro faz-se necessário esclarecer que a educação social se configura como uma ação de políticas públicas dentro do campo da assistência social, quando na verdade deveria ser conduzida inicialmente no campo da educação.

Para as políticas públicas de assistência social, o foco seria a proteção social em três focos: a pessoa, a circunstância em que ela vive e a seu grupo de apoio, que no primeiro ponto deve ser a família. Como também conta com a atuação de uma categoria profissional que atuará diretamente com a criança, o adolescente e sua família: o educador social.

No II Congresso Internacional de Pedagogia Social, realizado de 16 a 19 de abril de 2008 em São Paulo, a discussão temática esteve voltada para o caráter profissional do Pedagogo Social. Os questionamentos estiveram voltados para os percursos históricos da profissão e para os relatos sobre sua prática.

A luta pela regulamentação da profissão foi discutida, enfatizando os pontos de conflitos e interesses que ora promovem avanços, ora dificultam o trabalho no campo da educação social.

Os serviços desenvolvidos pelas unidades não governamentais também tiveram destaque pois, segundo dados apresentados naquela Conferência, registrava-se um grande número de unidades não governamentais atendendo o público infantojuvenil espalhado pelo país e os trabalhadores desta área ainda eram voluntários e prestadores de serviços.

Nesta etapa, os serviços oferecidos trouxeram temáticas diversas: a educação popular, a questão do abrigo de crianças e adolescentes, a atuação dos movimentos sociais, a especificidade do atendimento de adolescentes em conflito com a Lei, oficinas de arte terapia, etc.

No III Congresso de Internacional de Pedagogia Social, realizado também na cidade de São Paulo, de 21 a 24 de abril de 2010, discutiu-se de modo globalizado a

formação e a profissionalização da pedagogia social, as diversas concepções de atuação no campo da pedagogia social e sua inserção no campo da educação não-formal.

Foram ressaltadas as aplicações da educação social na área da infância, da adolescência e da juventude. Neste evento, foram apresentados documentos que visam a regulamentação da educação social no Brasil, com a participação do então Deputado Chico Lopes (PSB-CE), juntamente com a proposta de formação para a função de educador social.

A partir desta data, foram realizadas eleições a Associação dos Educadores Sociais – ABES para Associação Brasileira de Pedagogia Social – ABRAPSOCIAL. A criação desta associação visa a regulamentação da profissão de educadores sociais e pedagogos sociais no país, a criação de associações representativas nos estados e municípios e suas assembleias nos Congressos Brasileiros de Pedagogia Social.

O IV Congresso Internacional de Pedagogia Social está programado para acontecer em julho de 2012, em duas universidades de Campinas (UNICAMP e UNISAL) e em São Paulo (PUC/USP/MACKENZIE). O tema escolhido foi “A hora e a vez da educação social”. Segundo os organizadores, a escolha desta temática é resultado dos pareceres favoráveis no Congresso Nacional Brasileiro ao Projeto de Lei nº 5.346/09 que torna a Educação Social uma profissão.

Com a aprovação deste documento haverá mudanças significativas no âmbito das políticas públicas de formação de trabalhadores sociais e na formação acadêmica, profissional e técnica, como também na questão de recursos humanos e materiais.

2.2 O CAMPO DE TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL

No tocante ao atendimento do público infante juvenil, segundo a tipificação de serviços socioassistenciais, normativa elaborada pelo Ministério do Desenvolvimento

Social e Combate a Fome – MDS, estas atividades devem acontecer em horário alternado ao período escolar, com a oferta de atividades lúdicas, recreativas e desportivas.

Este atendimento, junto com o processo de educação, objetiva o desenvolvimento integral de crianças e jovens. Para Gohn (2009), nestas unidades, a proposta é o desenvolvimento de ações que preparam para o convívio em sociedade e para o exercício da cidadania.

Sua afirmação é de que as iniciativas de atendimento ao público infantojuvenil são desenvolvidas, em sua maioria, por unidades não-governamentais que, em parceria com prefeituras, igrejas, empresas e membros da comunidade ofereçam um serviço de atenção à infância e à juventude.

Comumente são desenvolvidas atividades de esporte, dança, lazer, artesanato e seu objetivo final deverá ser: “a contribuição para o desenvolvimento de competências e habilidades, ampliação do universo cultural e convivência em grupo visando a inclusão social” (GONH, 2009, p. 30).

A autora acima citada, alega que um aspecto relevante tem sido a articulação entre Secretarias da Assistência Social e Educação, envolvendo organizações não-governamentais com o objetivo de promover educação em tempo integral para uma parcela da infância e da juventude vulnerabilizadas pelas condições de pobreza das periferias, principalmente dos grandes centros.

Esta interação deveria alcançar resultados positivos, pois se estrutura na busca de promoção da inclusão e da equidade social, da qualidade da educação e da escola pública, e da gestão compartilhada *democrática* entre diferentes segmentos: assistência social e educação.

No entanto, Ribeiro (2006) nos conduz a uma reflexão mais apurada sobre este atendimento ao afirmar que as políticas de inclusão ou inserção social são um mecanismo autoritário utilizado pelo sistema capitalista, que reafirma seu poder e desenvolve estratégias de inserção daqueles que o próprio sistema excluiu.

Para esta pesquisadora, a proposta de “inserção” busca manter sob seu controle as possíveis tensões sociais. Esta discussão nos obriga a pensar um serviço que não se alinha numa rua de mão única: é preciso pensar o trabalho numa perspectiva inclusiva, de aprendizagem daqueles que ensinam e ao mesmo tempo apreende (traz para si) o conhecimento do outro.

A inclusão traz a oportunidade de vivências educativas voltadas para a coletividade de grupos excluídos, visto serem o foco desta ação, numa proposta de unir as diferenças contidas nos diversos grupos e contextos e torná-la um instrumental, um alicerce para a educação.

As unidades que desenvolvem estas atividades de caráter socioassistencial se configuram como espaços de *educação não formal* e começaram a se tornar expressivas no final da década de 1980 e no início da década de 1990, com a democratização do ensino e a afirmação dos direitos das crianças e adolescentes, pelo Estatuto da Criança e Adolescente – ECA.

Para avançar nesta explanação é preciso discutir alguns conceitos sobre educação formal, educação não formal e educação informal. Segundo Trilla (2003 apud ARANTES, 2008), estes termos foram apresentados inicialmente por P. H. Coombs, no livro denominado *The World Educacional Crisis*, em 1968, no qual sustentava a necessidade de desenvolver meios educacionais diferentes para promover a educação.

Para discutir o tema, Trilla (2003 apud ARANTES, 2008) nos apresenta uma definição atualizada sobre os tipos de educação que denominou tripartição do universo educacional:

- Educação formal: está relacionada ao ‘sistema educacional institucionalizado, cronologicamente graduado e estruturado hierarquicamente que vai da infância a formação acadêmica;
- Educação não-formal: está relacionada a toda atividade organizada, sistemática e educativa que acontece fora do sistema oficial educacional para facilitar determinados tipos de aprendizagem a grupos específicos;

- Educação informal: segundo o autor é um processo que dura a vida inteira, conhecimento que cada um adquire e acumula. Habilidades e atitudes que se estabelecem através das experiências diárias e de suas relações com o seu meio.

Para o autor acima citado a educação formal e não-formal está relacionada ao mesmo tipo de educação, conforme o quadro abaixo:

Educação Formal	Educação Informal
Educação Não – Formal	

A educação informal, segundo o autor, se desenvolve no contexto social de modo “parcialmente” intencional, visto que conjuga o aprendizado adquirido durante toda a vida. Esta ressalva está relacionada, por exemplo, ao aprendizado oferecido pelos pais que diariamente transmitem conhecimento a criança com a intenção de que aprenda a “se alimentar sozinho” (...) “arrumar o quarto”, etc. (ARANTES, 2008).

Por outro lado, a educação não-formal foi resultado de uma necessidade do cotidiano, fruto de uma práxis, de proposta de educação de caráter social. Seu diferencial é a possibilidade de respeitar o tempo para a assimilação do conhecimento, a flexibilidade quanto ao espaço e à forma como os conteúdos são desenvolvidos.

Para Gohn (2006, p. 29), a educação não-formal tem a tarefa de capacitar “os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo”. Abrindo lhes a janela do conhecimento, do mundo à sua volta, incluindo os indivíduos e suas relações sociais.

Para a autora, os objetivos da educação não-formal são construídos no seu próprio desenvolvimento, de forma interativa, gerando o que denomina como um “processo educativo”.

Além da aquisição de determinados conhecimentos, a educação não-formal tem como foco a preocupação com a transformação social. Frente ao que foi apresentado, as unidades que desenvolvem estas atividades de caráter socioassistencial e que configuram-se como espaços de educação não-formal e educação formal estão relacionadas aos efeitos formativos ou culturais com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e possuem caráter intencional.

Carvalho e Carvalho (2006), numa reflexão sobre o uso indiscriminado do termo educação não-formal levaram esta discussão para o Congresso de Educação Social, alertando sobre a necessidade de uma avaliação mais apurada sobre a utilização do termo “educação social”, para que possa ser utilizado de forma correta.

Para melhor exemplificar sua preocupação, utiliza-se da definição de Trilha (2008). Este autor considera que a educação social, para se conceituar como ação social deve estar vinculada a pelo menos duas das três definições a seguir: (1) deve estar voltada a sociabilidade; (2) deve privilegiar o atendimento de grupos ou pessoas em situação de risco e (3) deve acontecer por meio de educação não-formal.

Na perspectiva desta aprendizagem acontecer por meio da educação não formal, o trabalho desenvolvido no âmbito de educação social dentro das políticas públicas de assistência social, segundo Gohn (2009), se inscreve como proposta a missão de oportunizar experiências de convívio e de inclusão social e se desenvolve dentro de um processo educativo mais amplo.

Estes serviços são desenvolvidos, em sua maioria, por instituições e organizações sociais que se comprometem em promover a inclusão social. Deste modo, seria simples afirmar que o trabalho de educação social oportuniza experiências de convívio, dentro de um processo educativo mais amplo, complementando o processo educativo formal.

No entanto, há um diferencial na história da pedagogia social e da educação social que é necessário esclarecer: a pedagogia social surgiu na Alemanha, por volta de 1840 e tinha como pressuposto o atendimento aos jovens na área educacional,

profissional e cultural. Na Espanha, a pedagogia social teve seu início acadêmico nos cursos de Pedagogia, Psicologia e Sociologia.

No Brasil, no entanto, segundo Caro (2009), até recentemente o curso de pedagogia preparava os profissionais para atuação no sistema formal de ensino, se esquivando das ações que se desenvolvem fora do espaço escolar. Até então, a pedagogia social não havia ocupado seu lugar de direito nos processos educacionais.

Deste modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, os Direitos a Educação, Cultura, Esporte e Lazer elevam a ação educativa a um novo patamar: a educação é um direito público subjetivo responsável pela formação de crianças e adolescentes, que devem se tornar conscientes de seus direitos e deveres e protagonistas de sua história em qualquer espaço: familiar, comunitário e social. Assim, o esporte, a cultura e o lazer teriam a mesma finalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB também passou a reconhecer a prática educativa dentro dos parâmetros da educação popular, inserindo no seu artigo 1º que a educação deve abranger processos formativos que envolvam a família, as organizações de ensino, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais¹³.

A Portaria Interministerial nº 1.082/09 ressalta a importância da Aprendizagem não-formal, definida como “um processo de apreensão de saberes requeridos para o exercício de atividades laborais, obtidos a partir de experiências de vida ou através de iniciativas planejadas de formação, realizadas fora do sistema oficial de ensino” (Portaria nº 1.082/09, Artigo 2º, § 3).

Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido no âmbito de educação social prescreve como proposta a missão de oportunizar experiências de convívio e de inclusão social dentro de um processo educativo mais amplo. Estes serviços são desenvolvidos, em sua maioria, por instituições e organizações sociais que se comprometem em promover a inclusão social.

¹³ Observa-se aqui a referência ao processo educativo formal se estendendo a família e a comunidade.

Apesar de sua indicação do MDS do uso das ações socioeducativas como ferramentas para a promoção da inclusão social, no âmbito da proteção básica, Lima e Carloto (2009, p. 128) afirmam que nas orientações técnicas não há uma clareza da concepção teórica destes serviços, onde:

Por ações socioeducativas são descritos um conjunto de atividades: grupos socioeducativos, campanhas socioeducativas, grupos de convivência familiar, grupos de desenvolvimento familiar, e grupos de desenvolvimento local das comunidades cada um enfatizando uma atividade. O desenvolvimento de um ou de outro se fará conforme a vulnerabilidade das famílias ou necessidades locais. A ênfase é para que estas ações fundamentem-se em uma visão participativa e dialógica.

Para estas autoras, o discurso de atividade participativa e dialógica está vinculado à educação como prática da liberdade de Paulo Freire. No entanto, esta atividade fica no discurso, pois o trabalho desenvolvido dentro dos programas socioeducativos tem sua proposta voltada para o indivíduo. As dificuldades percebidas por ele seriam percebidas de dentro para fora e dependeriam de sua ação, unicamente.

O termo utilizado para referir-se aos projetos traz em suas propostas e formas de atuação a presença tanto da dimensão social quanto da dimensão educativa. Entende-se que, é através destes dois processos que devem se estabelecer os mecanismos de proteção social que tornam possível a educação para o convívio em sociedade e possibilitam o exercício da cidadania.

Para Gonh (2009), estes projetos são realizados fora do contexto do ensino formal e, muitas vezes, são apresentados como educação não-formal e educação informal, sem um estudo aprofundado das questões teóricas e metodológicas relacionadas a estes termos.

A autora afirma que, na verdade, estes serviços deveriam surgir das demandas e interesses da própria comunidade, considerando suas particularidades e potencialidades. Sem um levantamento das reais necessidades da comunidade, a

proposta de trabalho destas unidades pode se resumir na oferta de atividades diferenciadas do contexto escolar, porém, sem uma metodologia adequada e sem objetivos claros.

Seu atendimento pode se resumir em cuidar da criança e/ou adolescente por determinado período e lhe oferecer alimentação. Apresentaremos agora um personagem social que atua diariamente junto à criança e ao adolescente e seus familiares no desenvolvimento do apoio social: o educador social.¹⁴

O Educador Social é o profissional que atua diretamente junto à criança, ao adolescente e seus familiares. Sua função é “apoiar a pessoa individualmente para alcançar e satisfazer seus objetivos, bem como o exercício da cidadania” (SANTOS, 2010, p. 1). Aqui, temos uma atuação individual e ao mesmo tempo uma ação coletiva num contexto social propriamente dito.

Numa proposta de analisar a participação de instituições e organizações sociais no trabalho junto às comunidades carentes, Gonh (2009) teceu alguns apontamentos sobre a função do educador social e a questão da educação não-formal.

Segundo esta autora, as práticas da educação não-formal se desenvolvem, usualmente, fora do espaço escolar: nos espaços comunitários, em organizações sociais, nas ações dos movimentos sociais (no combate à desigualdade e à exclusão social), em programas de formação sobre direitos humanos e cidadania. As ações desenvolvidas são analisadas, destacando-se os sujeitos que atuam como educadores nos projetos – aqui denominado Educador Social:

animador do grupo (no sentido de dar vitalidade ao grupo), deve promover o desenvolvimento do grupo desafiando cada participante na descoberta de novos contextos de interação. Deve promover o diálogo aberto, direcionado e seu trabalho deve seguir princípios, métodos e metodologias de trabalho (GOHN, 2009, p. 29).

¹⁴ Consideramos educador todos os participantes do atendimento desenvolvidos nas diferentes instituições governamental e não governamental; porém, ao educador social cabe uma atuação diferenciada por atuar na intervenção de situações de conflito.

O educador social deve apoiar o educando e auxiliá-lo no reconhecer de suas potencialidades, dificuldades e limitações. Deve instrumentá-lo para que, à partir de seu reconhecimento como pessoa, seja capaz de atuar dentro de sua comunidade, através de suas próprias perspectivas, conhecimentos, habilidades e desejos.

No campo emocional espera-se que o educador tenha empatia para acolher o outro e que tenha maturidade para compreender que as pressões e os conflitos que surgirem durante seu trabalho são fruto das situações vividas pelos participantes e precisam ser percebidas como possibilidade de mediação e crescimento do grupo.

È necessário que o educador tenha conhecimento histórico-político sobre a situação econômica do país, que compreenda o “fardo” de pertencer a uma família pobre e principalmente que aceite o desafio de construir, dentro de seu espaço de trabalho, um laboratório de ensino x aprendizagem, ou, como afirma Simson (1989, p. 256) “é necessário estabelecer a ponte entre os processos informais que persistem no interior dos grupos e as propostas vindas da educação não-formal”.

Para desenvolver sua função, o educador deve ter noções de política adquiridas em grupos de formação que lhe possibilitem o comprometimento com o grupo com o qual estará trabalhando.

Deve estar disponível para a troca de conhecimento, pois é necessária a disponibilidade interna para a troca de saberes com as crianças, os adolescentes e seus familiares. O educador precisa ainda ser capaz de mobilizar estes grupos para que estabeleçam e priorizem as ações que considerem importantes na conquista de direitos.

Este é o desafio do educador social: estar lado a lado com a criança e com o adolescente. É preciso que o educador ajude este grupo a refletir e a traçar caminhos para vencer o desafio de enfrentar esta cultura política assistencialista que, com suas ações emergenciais, os distanciam da possibilidade de exercer sua plena cidadania.

A construção do trabalho de educação social se estabelece na desconstrução histórica da ação de um Estado que traçou como meta de atendimento a retirada de pessoas do convívio da sociedade para ensinar-lhes normas de convivência social.

O educador deve trabalhar com os educados e suas famílias dentro de seu contexto para que desenvolvam seu conhecimento e reconhecimento de seu contexto social.

E para Paulo Freire (1987), o educador precisa ter como missão o compromisso com a transformação social. Para isto, precisa antes de tudo desenvolver sua capacidade crítica e compreender a realidade que o cerca.

Freire (1987) afirma ainda que o conhecimento deve ser construído através da realidade cultural, política e sociocultural do educando, e esta função é desenvolvida pelo educador. Para exercer adequadamente sua atividade, o educador precisa desenvolver sua capacidade crítica, ter consciência de seus direitos e deveres e, acima de tudo, tomar consciência de seu compromisso com a transformação social.

Sua atuação deve estar voltada para a leitura e interpretação crítica do mundo. Por estar relacionada a uma prática educativa, está também relacionada a limites, pois, segundo definição de Freire (2001, p. 96), toda prática educativa está condicionada a “limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos e culturais”.

Neste contexto, o autor orienta a utilização da história como possibilidade de mudança, partindo da capacidade de decisão do sujeito, fruto da consciência e da subjetividade e de sua intervenção crítica na reconstrução do mundo.

Concordamos que a prática educativa promove mudanças e o trabalho do educador favorece esta possibilidade de mudanças na vida do educando, porém, para que as mudanças sejam significativas, é preciso que o educador seja um agente de mudança que esteja preparado para esta ação.

O educador deve estar preparado para identificar como e quando o educando estará pronto para iniciar a mudança em sua história e deverá, ainda, ser seu apoio neste momento. Esta tarefa, no entanto, não é simples, pois envolve questões políticas e estruturais. Discutiremos sobre estas limitações e direcionamentos políticos a partir de agora.

Charlot (2000), trilhando no campo da educação,¹⁵ afirma que o professor sofre os impactos da globalização neoliberal e, como os demais profissionais, vem incorporando uma lógica econômica, voltando-se, cada vez mais, para as demandas do mercado e a preparação para o trabalho, áreas que já não absorvem o contingente de indivíduos que passam pelas escolas.

Segundo este autor, em detrimento do desenvolvimento humano e cultural, essa visão de educação vinculada às demandas de mercado, ela própria mercadoria, reflete-se nas políticas de educação e no sistema de ensino de nosso país, bem como nas concepções e propostas que orientam os processos de formação de professores.

Ousamos anexar aqui a categoria de educadores,¹⁶ por acreditarmos que apesar da diferenciação na execução de seu trabalho enfrenta os mesmos desafios dos demais trabalhadores do passado e também os da atualidade.

A principal dificuldade está relacionada com a falta de unidade existente entre trabalho intelectual e manual, que solidifica a divisão da sociedade em classes e beneficia aqueles oriundos das classes dominantes, além dos efeitos da globalização e do capitalismo aliados ao modelo neoliberal. Os educadores sociais são trabalhadores, e como tal, se veem oprimidos frente a este modelo econômico.

O papel do Estado tem sofrido significativas alterações (internas e externas) com prejuízo para a maioria da população. Além disso, a globalização é um fenômeno que tem ganhado espaço e, da forma como vem sendo utilizado, tem aumentado a distância entre as classes.

A função de educador é uma profissão como as demais, carece de aprendizado. Sua importância se eleva quando compreendemos que este

¹⁵ Neste estudo tomamos como referência a educação por acreditar que o educador social apesar de uma liberdade no seu campo de atuação tem um compromisso de aprendizado (de mão dupla) para com o grupo com o qual trabalha. Se a educação formal trouxesse em seus pressupostos o reconhecimento da educação social como também como um processo de conhecimento e aprendizagem, o trabalho de ambos avançaria.

¹⁶ No Brasil, o educador social muitas vezes é contratado como oficinairos (prestadores de serviços), porém sua profissão está em fase de regulamentação como será apresentado no decorrer deste capítulo.

aprendizado somente pode ser adquirido através da vivência de processos formativos, pelo engajamento com os participantes e com o estabelecimento de metas, rumo ao exercício pleno da cidadania.

Refletir como esse Educador Social tem atuado, bem como tem construído sua formação e seu mundo do trabalho é uma análise importante que só será possível considerando a articulação com o contexto econômico, social e político onde este profissional está inserido. Este contexto é pano de fundo para compreensão da realidade social.

O espaço econômico, político e social é o terreno onde os educadores atuam: alguns trabalham em precárias condições de trabalho, visto que, parte das atividades é realizada no espaço das ruas ou instituições. Seu trabalho envolve suas crenças, as necessidades de sobrevivência e, muitas vezes, devido às necessidades afetivas de seu público, assumem um papel diferenciado daquele que deveria ser exercido por um educador social.

Estes profissionais sofrem as pressões de um contexto desfavorável ao trabalhador, pois também tem que lutar para sobreviver com suas crenças, seus sonhos e suas limitações pessoais.

Com a globalização, houve uma mudança na história da humanidade que interferiu diretamente no sistema produtivo e criou a sociedade do descartável e do supérfluo. O educador, como qualquer trabalhador, sente que pode ser substituído a qualquer momento. A concepção de sujeito e a idéia de vontade coletiva se distanciam da crença nas relações sociais como possibilidade de mudança, de transformação social.

É com esta realidade que o educador precisa lidar diariamente. Se fosse possível resumir todo o processo de globalização numa relação de compra e venda, poderíamos afirmar que, com a globalização, os sujeitos dos países periféricos tem sido levados a consumir produtos do capital dos países desenvolvidos e, além desta aquisição (muitas vezes desnecessárias e fruto de trabalho escravo), alimentam

uma cadeia produtiva que os distanciam da possibilidade de desenvolvimento econômico.

Porém, é no campo das políticas públicas como a educação, a habitação de interesse social, a saúde e a assistência social que a globalização interfere mais duramente: determina valores, afeta setores da vida cotidiana e estabelece até mesmo o nível de importância que determinados assuntos devem receber nas agendas governamentais, o que dificulta o enfrentamento das situações-problemas.

Ainda citando Grasset e Fasqualle (2004), a discussão sobre globalização é importante na medida em que esta atinge as relações econômicas mundiais e aumenta de sobremaneira na separação entre ricos e pobres, entre regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas.

Tal relação agrava a miséria, a violência e o abandono social, provocando uma verdadeira exclusão social e econômica, onde os países “ricos” acumulam riquezas, especulando financeiramente e, principalmente, explorando a mão-de-obra dos países “pobres” e dependentes deles. Ainda como pontos negativos, os países da América Latina registram um déficit acumulado em matéria de educação, o que se constata na fraca preparação de recursos humanos e no difícil acesso ao conhecimento.

Este enfraquecimento poderia ser utilizado como um ponto de mudança de paradigma: a educação, considerada junto com as demais políticas (assistência social, habitação, segurança pública, saúde, segurança alimentar) como o único elo de integração e elevação cultural dos sujeitos das classes populares sem a reforma econômica e as mudanças sociais advindas a partir de sua ocorrência.

Ora, se a educação tem como uma das tarefas socializar os indivíduos e lhes desvendar a necessidade de viver em sociedade, onde os interesses individuais precisam dar lugar aos interesses sociais, de onde vem esta dificuldade?

Só nos resta inferir que a dificuldade de incorporar os preceitos da educação social no currículo do ensino formal como uma estratégia de renovação do próprio sistema educacional é uma barreira de caráter político.

Se focalizarmos o campo da educação dentro de uma perspectiva econômico-financeira, para Grasset e Frasquall (2004), o professor sofre os impactos da globalização neoliberal e, como nas demais categorias profissionais, vem incorporando uma lógica econômica, voltadas para as demandas do mercado e a preparação direta para o trabalho, e em muitas áreas que já não se absorvem o contingente de indivíduos que passam pelas escolas.

Tomamos como referência a educação, e acreditamos que o educador social, além de possuir uma liberdade no seu campo de atuação, deve ter um firme compromisso de aprendizado (de mão dupla) para com o grupo com o qual trabalha.

Segundo este autor, em detrimento ao desenvolvimento humano e cultural, essa visão de educação vinculada às demandas de mercado, ela própria mercadorizada, se reflete nas políticas de educação e no sistema de ensino de nosso país, bem como nas concepções e propostas que orientam os processos de formação de professores.

Quanto aos educadores sociais, Ribeiro (2006) nos adianta que no Uruguai, por exemplo, há uma instituição pública responsável pela formação do educador social e estes educadores precisam terminar o ensino médio para ingressar numa formação não acadêmica, específica para os educadores sociais.

A autora cita que há, ainda, o diferencial na atuação do educador social, pois seu trabalho se fundamenta na “totalidade da pessoa humana” e valoriza as várias experiências dos educandos. A metodologia de trabalho é estabelecida na perspectiva desta totalidade e valoriza a possibilidade de atuação interdisciplinar.

Podemos perceber, naquela perspectiva de atravessar a superfície para adentrar ao fundo, que a educação social, no país referido, constrói-se num processo de luta e enfrentamento de concepções e práticas pedagógicas formais e não-formais (RIBEIRO, 2006, p. 159).

Como resultado desta concepção, da compreensão da pessoa na sua totalidade, os educadores daquele país avançam em sua atuação ganhando auto

reconhecimento enquanto categoria e, conseqüentemente, conseguem se inserir no processo educacional, ganhando o reconhecimento do Estado com relação a sua formação a nível acadêmico. Até mesmo seu currículo e sua formação são construídos com a participação do público atendido.

2.3 A EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL E A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO

A educação social também é uma política pública que conjuga educação e assistência social e seu desenvolvimento pode ser fruto da iniciativa de universidades e organizações não-governamentais (ONGs). Porém, Ribeiro (2006, p. 10-11) afirma que:

Tanto como política pública quanto como iniciativa de instituições e/ou organizações sociais, a educação social está voltada, pelo menos em princípio, para a formação do(a) cidadão(ã). Apresenta uma visão crítica, mas sem aprofundá-la, da sociedade que produz as condições materiais e sociais de vulnerabilidade e/ou de exclusão social de adultos, jovens e crianças.

Esta concepção é preocupante pela falta de conhecimento das conseqüências do contexto de exclusão e também pelo risco de uma possível utilização da educação social como amuleto para enfrentar o fracasso escolar e/ou inadaptação social, centrando o fracasso no indivíduo ou no seu grupo social. Parte desta dificuldade também está relacionada a uma confusão conceitual com relação aos objetivos e metodologias traçados para o desenvolvimento dos serviços socioassistenciais. Segundo Ribeiro (2006), há o registro de “conflitos educacionais” construídos intencionalmente, pois advem da interrelação entre as características das instituições públicas e privadas, entre concepção de educação formal e não formal.

Os serviços são desenvolvidos dentro de uma perspectiva de educação não formal na proposta político-pedagógica da instituição, mas seu desenvolvimento acontece no espaço físico do Estado (instituições ou organizações sociais) e/ou vinculadas às suas normativas.

Esta ação impossibilita o contato e o reconhecimento de seu público dentro de uma totalidade humana e dentro de seu contexto social: os trabalhadores braçais, os empregados domésticos, as diaristas, os desempregados, pessoas em situação de rua, usuários de drogas, famílias inteiras com seus direitos violados.

No tocante à especificidade e ao direcionamento do trabalho, os educadores enfrentam os mesmos desafios dos demais trabalhadores do passado e da atualidade: a falta de unidade existente entre trabalho intelectual e manual, que solidifica a divisão da sociedade em classes e beneficia aqueles oriundos das classes dominantes, além dos efeitos da globalização e do capitalismo aliados ao modelo neoliberal.

O quadro de educadores sociais é formado por trabalhadores e voluntários, alguns vinculados à instituições religiosas. São trabalhadores, pessoas que de modo geral tem sobrevivido de acordo com os desdobramentos de todo o modelo neoliberal dentro do sistema capitalista.

Nesta arena estão os educadores e educadoras sociais: atuam dentro de precárias condições de trabalho, visto que seu trabalho é o espaço da rua ou instituições, em sua maioria não governamentais. Seu trabalho envolve suas crenças, a necessidade de sobrevivência e, muitas vezes, devido às necessidades afetivas de seu público, assumem um papel diferente de educador. Estes profissionais sofrem as pressões de um contexto desfavorável ao trabalho. Eles também tem, na maioria das vezes, que permear nesse meio entre a sobrevivência, crenças e utopias.

Assim, nossa investigação busca evidenciar as questões relacionadas ao momento histórico mundial e se sua atuação junto à criança e ao adolescente pode

auxiliá-los, interferir na sua concepção de infância e dar “munição” para efetivar este trabalho, primando pela defesa dos seus direitos.

Como citamos, deve-se refletir sobre a atuação das Organizações Não Governamental – ONGs. Historicamente, estas entidades desenvolvem ações que deveriam estar sob o comando do Estado e que, devido às suas orientações religiosas, relacionadas aqui com o processo histórico, inclui a participação de integrantes das comunidades religiosas na garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes e jovens na educação social do Brasil.

Se os trabalhos desenvolvidos estiverem alicerçados tão somente na questão religiosa, buscando efetivar o preceito “de fazer o bem”, somada à ausência de um estudo aprofundado das questões históricas sobre a infância pobre no Brasil, é possível que se desenvolvam ações que atendam, especificamente, o interesse do Estado. Isto pode culminar em ações emergenciais e paliativas que podem impedir o desenvolvimento dos grupos atendidos e destruir, ainda no ninho, qualquer possibilidade de mudança.

Entendemos ser fundamental a reflexão sobre as questões que envolvem o atendimento de crianças e adolescentes nos serviços socioassistenciais e como os educadores sociais, figuras centrais na execução destes programas de atendimento, retratam o público que atendem e identificam seu trabalho como educador.

A profissão de educador está prestes a ser regulamentada no país, por intermédio do Projeto de Lei nº 5.346, de autoria do Senador Chico Lopes, do PC do B-CE. Este documento, que está tramitando desde 2009, trata de regulamentar a profissão do Educador Social e da Educadora Social, uma profissão de caráter pedagógico e social, relacionada com ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Seguindo este pressuposto, Chico Lopes estabelece que deverá ficar a cargo do Ministério da Educação – MEC a responsabilidade de elaborar e regulamentar a Política Nacional de Formação em Educação Social e a formação dos educadores, independente do nível de escolarização de cada profissional, e deverá manter ainda programas de educação continuada, ofertados à estes profissionais.

Este Projeto de Lei que visa regulamentar a profissão de Educador e Educadora Social estabelece o Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício da profissão e convoca a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a criar e promover cargos de educador e educadoras, estabelecendo níveis diferentes de admissão, de acordo com a escolaridade. Como também deve elaborar Plano de Cargos, carreira e renumeração para estes profissionais.

No seu Artigo 3º - estabelece que o Ministério da Educação – MEC deverá ser “o órgão responsável pela elaboração e regulamentação da Política Nacional de Formação em Educação Social, dos profissionais que trata esta Lei, em diferentes níveis de escolarização e na manutenção de programas de educação continuada” (BRASIL, 2007).

Segundo justificativa contida neste Projeto de Lei, o educador deverá ser o profissional responsável pela efetivação da educação não formal pois, através de sua atuação, poderá iniciar o processo educativo emancipatório que tornará possível a transmissão e mediação das relações de conhecimento e reconhecimento da realidade como um espaço de atuação e transformação.

Sabe-se que a história da educação social tem uma construção histórica de educadores que foram forjados nos bancos de “meio fio” sob o calor do sol, sob a chuva e o sereno. Era o começo desta luta pela garantia de direitos.

Com a busca pela regulamentação da profissão, ao iniciar seu trabalho, o educador deve estar instrumentado emocionalmente, politicamente e didaticamente. Ao mesmo tempo, deve estar desprendido para desenvolver suas atividades. Concordamos com Silva (2009, p. 43) que as:

[...] crianças e adolescentes que estão com seus direitos violados ou em situação de vulnerabilidade pessoal e social, dependentes de abrigos ou de outros serviços sociais precisam de um orientador, educador ou liderança comunitária, com uma boa formação humana, que possa compreender os emaranhados da situação de abandono e privação. Crianças e adolescentes nestas circunstâncias têm necessidade de compreender o porquê de sua situação, para que não se sintam culpados e sejam protagonistas de suas biografias.

Para melhor compreensão sobre a amplitude de atuação do educador social transcreveremos, na sequência, os vários campos de atuação destes profissionais, conforme descrito no Projeto de Lei, nº 5.346/200, deixando claro os contextos educativos fora do contexto escolar:

Art. 2º -[...]:

- I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica;
- II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;
- III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;
- IV – a realização de atividades sócio educativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;
- V – a realização de programas e projetos educativos destinados a população carcerária;
- VI – as pessoas portadoras de necessidades especiais;
- VII – o enfrentamento à dependência de drogas;
- VIII – as atividades sócio educativas para terceira idade;
- IX – a promoção da educação ambiental;
- X – a promoção da cidadania;
- XI – a promoção da arte-educação;
- XII – a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira;
- XIII – os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos;
- XIV – as entidades recreativas, de esporte e lazer.

Foi possível verificar que a atuação do educador e da educadora social foi identificada em sua amplitude: se inicia no acompanhamento de crianças e adolescentes nos espaços de recreação e lazer e de divulgação cultural e se estende ao atendimento de pessoas e comunidades em situação de risco e vulnerabilidade social. Para exemplificar sua atuação, apresentamos o documento produzido no II Fórum Nacional de Educação Social, em 17 de novembro de 2001,

em Santarém¹⁷, onde foi apresentado um documento com Os Deveres e Direitos do Educador Social.

2.3.1 Em relação a si mesmo e à profissão

Como primeiro ponto, a responsabilidade do educador deve estar relacionada à sua atuação profissional e de encontro com sua concepção pessoal e respeito à sua profissão:

- desenvolvendo seu trabalho com eficiência e competência; buscando o aprimoramento profissional por meio de formação permanente; deve ter atitude crítica e reflexiva; deve denunciar instituições onde se desenvolvem ação sócioeducativa antiética prejudicial ou de efeitos nocivos aos educandos. Como também deve ter respeito por sua profissão;
- o Educador Social deve gozar de privacidade na sua vida particular, devendo, no entanto, ser coerente com a sua postura profissional durante o seu relacionamento informal, considerando a pedagogia do exemplo e tem o direito de exercício autônomo e reconhecido de sua profissão nas instituições (públicas e privadas).

2.3.2. Em relação aos educandos e familiares

A responsabilidade do educador se estende ao contrato inicial com os educandos e familiares, de modo que se tornem claro os objetivos, limitações e possibilidades de atuação, onde:

¹⁷ Documento aprovado em 17 de novembro e 2001 no II Fórum de Educação Social, Delegacia Regional de Santarém do Instituto Português da Juventude, Santarém.

- O Educador Social deve informar, esclarecer e promover a participação dos educandos nos diversos momentos do processo pedagógico, procurando desenvolver as competências que possibilitem melhor integração entre os participantes;
- Deve promover desenvolvimento integral dos educandos sustentados por atitudes de respeito, criatividade, iniciativa, reflexão, coerência, sensibilidade, autonomia, fomentando a confiança e a auto-estima. Cabe ainda ao educador conscientizar o educando da problemática que ele está vivendo, esclarecendo sobre os objetivos e limites do atendimento oferecido;
- O Educador Social deve guardar o sigilo profissional, não utilizando indevidamente as informações que dispõe sobre os educandos e suas famílias, só podendo transmiti-las em situação de trabalho multidisciplinar, quando daí advenha benefício para a ação sócio-educativa;
- O educador deve utilizar metodologia de acordo a faixa etária dos educandos. Como também não deve, em sua prática profissional, criar expectativas no utente que não sejam possíveis de se concretizar;
- O Educador Social deve respeitar os direitos educativos das famílias com relação aos educandos numa postura de cooperação entre a família e a equipe sócio-educativa, entendendo a família como agente de socialização essencial ao educando. O Educador Social deve desenvolver o contato direto e contínuo de forma coordenada com a família, devendo ser respeitado pelos educandos e seus familiares.

2.3.3 Em relação às instituições

O Educador Social deve respeitar os compromissos assumidos com os contratadores, assim como cumprir as normas institucionais vigentes:

- O Educador Social deve ter garantida sua autonomia de critérios e procedimentos essenciais ao desempenho da sua função profissional, podendo recusar tarefas que comprometam a sua integridade profissional;
- O Educador Social não deverá aceitar substituir profissionalmente um colega que tenha sido exonerado por defender os princípios e normas deste código no exercício da profissão. Deve ter garantida a confidencialidade dos documentos e arquivos do seu uso profissional, assim como a inviolabilidade do local de trabalho;
- O Educador Social tem direito a um contrato de trabalho e remuneração adequados à função que desempenha, devendo usufruir de condições e recursos adequados à sua prática profissional e de ser informado das tarefas que deverá desempenhar;
- O Educador Social deverá ser promotor de princípios de parceria e intersetorialidade entre instituições quando essa estratégia for ao encontro dos objetivos da prestação profissional;
- O Educador Social tem direito a despendar de algumas horas do seu horário de trabalho para atualização das suas competências profissionais através de experiências formativas.

2.3.4 Em relação aos outros profissionais

- O Educador Social deverá manter, em relação aos outros profissionais, princípios de cooperação interdisciplinar, sem desrespeito pela autonomia e pelas competências específicas de cada um. Não deve tecer comentários pejorativos e desvalorizadores em relação ao trabalho desenvolvido pelos demais. A sua crítica deve ser construtiva e dirigida ao profissional, assumindo o educador plena responsabilidade por ela;

- O Educador Social não deverá compactuar com o exercício ilegal da profissão, sendo obrigado a denunciar atos ilícitos, usurpadores ou faltas éticas dos outros profissionais;
- O Educador Social deve fornecer à equipe ou ao seu substituto toda a informação necessária ao prosseguimento e continuidade do trabalho sócio-educativo;
- O Educador Social deve elaborar e planificar, em parceria com os outros profissionais da equipe socioeducativa, um projeto que oriente a sua intervenção;
- O Educador Social tem direito ao apoio, à informação sobre o trabalho, à participação como elemento de voz ativa e a ser consultado e informado das decisões em contexto de trabalho de equipe.

Retomando a discussão sobre as várias facetas da educação, é possível constatar que as ações propostas nos dois documentos transitam no campo da educação formal e não-formal e permeiam o campo da educação informal.

Esta afirmação coloca a ação do educador social dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, pois seu início ou seu “reconhecimento” parte da prática educativa sobre sujeitos ou grupos que o social definiu como problema, situação definida por questões econômicas e sociais que culminam em exclusão e inclusão social.

Tal reflexão nos conduz ao texto de Ribeiro (2006)¹⁸ sobre os limites e alcance da educação social. A autora afirma haver uma relação entre exclusão e educação social e questiona o potencial de transformação da educação social no controle de conflitos contidos nas políticas públicas dirigidas aos grupos colocados em situação de vulnerabilidade pelo próprio sistema capitalista, que não garante lugar para todos.

Este sistema deixa visível e sem justificativas a preleção e o poder de incluir

¹⁸ Na discussão desta pesquisadora este tema é discutido partindo das experiências registradas no Brasil e no Uruguai relacionado educação social na formação de professores.

ou excluir determinado grupo, independente do tempo, do espaço. Como, então, inserir aqueles grupos que inicialmente o próprio sistema “tornou invisível”?

Entende-se que a atuação do educador social visa efetivar, “dar vida” a política de inclusão. Porém, a institucionalização da educação não formal ignora a construção histórica, não se utiliza dos recursos históricos dos movimentos sociais ou das múltiplas experiências dos educandos, já que, na maioria das vezes, não são inseridos na construção metodológica deste atendimento.

Se a educação social é uma necessidade, fruto da exclusão social de crianças e adolescentes de suas condições mínimas de sobrevivência numa relação inversa à educação social “é potencializadora de alternativas a tais crianças e jovens excluídos socialmente” (RIBEIRO, 2006, p. 169).

3 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E O REORDENAMENTO DOS SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS

Com a Promulgação da Constituição Federal de 1988, conforme o descrito no artigo 227, inaugurou-se no país uma nova concepção de criança e adolescente e passaram a transcrever a regulamentação da Lei. Muitos foram os documentos¹⁹ que orientaram esta concepção, principalmente a Convenção Internacional, sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.

A Convenção destaca a Doutrina de Proteção Integral, definindo que os direitos inerentes a todas as crianças e adolescentes possuem características específicas. Devido à peculiar condição de pessoas em vias de desenvolvimento e aos cuidados despendidos a este público, devem acontecer com a integração da família, da sociedade e do Estado.

Em 13 de julho de 1990, foi sancionada a Lei Federal nº 8.069 que dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Neste documento, são estabelecidos os direitos e os deveres da criança. São apresentadas, ainda, as responsabilidades do Estado, da sociedade e da família, com as crianças de hoje e com as novas gerações.

Para as crianças de hoje cabe a concepção de garantia de direitos humanos em qualquer etapa de seu desenvolvimento e para as novas gerações a garantia é que cada criança e adolescente é o portador do futuro da família, do seu povo e da humanidade em geral. O ECA transcreve mudanças políticas e sociais relacionadas ao seu enfoque doutrinário, metodológico e político-administrativo.

O discurso da situação irregular foi substituído pela garantia de proteção integral à crianças e adolescentes e passa a exigir que o estado estabeleça e

¹⁹ Vide documentação legal referendadas como **marco legal** que orientaram a formulação das políticas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente (Apêndice A).

garanta ações de políticas públicas na área de educação, da saúde, do trabalho, do lazer e da profissionalização.

A partir desta lei, a preocupação com o público infantojuvenil é deslocada da visão de correção/punição para a visão de prevenção/proteção. Neste novo paradigma, as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e destinatários de prioridade absoluta.

As mudanças exigem que os programas e serviços formulados e executados nas políticas públicas devem atender suas necessidades e respeitar as diferentes etapas de seu desenvolvimento. Esta garantia de direitos traduz a necessidade de reordenar os serviços desenvolvidos pelas instituições, capacitar os profissionais que atuam junto ao público infantojuvenil e substituir a prática do controle social pela proposta de desenvolvimento social das famílias e crianças que se encontram em situação de risco.

Inserir-se aqui a criação do Conselho Tutelar, “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente [...]” (BRASIL, 1990).

As mudanças no campo da gestão, segundo Perez (2010), limitaram a ação da União, restringiram a ação dos estados e ampliaram a competência e responsabilidades dos municípios. O autor afirma que a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente garantem a participação popular na formulação das políticas e controle das ações.

Estas ações implementam a política de atendimento, promoção e defesa dos direitos do público infantojuvenil no país. Portanto, este estudo discorrerá agora sobre as políticas e programas de Assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem.

A ordem é socorrer aqueles que necessitem da assistência social. Esta política pode ser executada pelas entidades governamentais e não governamentais, através do desenvolvimento de programas de proteção para crianças e adolescentes ameaçados e/ou violados em seus direitos.

Para melhor compreensão da trajetória do atendimento de crianças e adolescentes no Brasil de 1889 até o ano de 2006, Perez (2010) formulou um gráfico sobre a contextualização histórica do Atendimento à Infância no Brasil conforme dados do Apêndice B.

3.1 LUTA PELA CONSOLIDAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.

A história da luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes é significativa: teve início, de forma incipiente, no processo de democratização do país, passou pela assinatura da Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente e culminou no Plano Nacional de Promoção, Proteção, e Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente (Resolução nº 1 de 2006 – CONANDA).

Segundo Shighiro (2008), as lutas que culminaram na promulgação da Constituição Federal de 1988 deram combustível para as normativas que regulamentaram as ações de efetivação do sistema de proteção social nas áreas da educação, saúde, previdência social, trabalho, segurança alimentar e assistência social.

Porém, esta pesquisadora afirma que, apesar das críticas, as ações governamentais de apoio às famílias culminam diretamente em benefício ao público infante juvenil e que os programas de transferência de renda são necessários, devendo ser compreendidos como um reconhecimento da dívida do Estado para com estas famílias.

A autora alerta que não se deve pensar estas ações como um benefício eterno, é preciso que o trabalho desenvolvido no campo das políticas públicas de assistência social, por exemplo, estabeleça estratégias de fortalecimento destas famílias, de modo que tomem as rédeas de sua própria história e, como cidadãos, desenvolvam as condições necessárias para cuidarem de si e de seus filhos.

Aqui está o nosso desafio: trazer para a reflexão a necessidade de promover uma mudança cultural que supere a visão da criança e do adolescente oriundos das famílias pobres, como perigo social.

E, partindo deste pensar, promover atividades que gerem oportunidades reais de reconhecimento da potencialidade de suas famílias. O caminho está no campo das políticas públicas de saúde, de educação, de habitação, de assistência social, de esporte e lazer, de inclusão destas famílias em programas de capacitação profissional e inserção no mercado de trabalho.

Como as políticas públicas podem alcançar estas famílias? Em primeiro lugar, é preciso que se discuta o termo “políticas públicas” para em seguida discutir sobre sua efetividade na vida destas famílias.

Entendendo que o Estado age através das políticas públicas, pode-se afirmar que são decisões governamentais desenvolvidas para atender determinada necessidade identificada na sociedade. Porém, a identificação de problemas é um assunto complexo, abrange um rol de dados que demandam decisões governamentais que devem atender as fases de planejamento, implementação e avaliação (STENGEL et al., 2001).

No tocante às políticas sociais, Stengel et al. (2001) afirma que a questão social tornou-se um problema público com o desenvolvimento do capitalismo, onde, a grosso modo, frente às desigualdades econômicas, o Estado assume a função de defender os mais pobres dos mais ricos. Onde o

Estado transformando-se, passa a intervir na economia e moldar uma sociedade mais igualitária, através de políticas redistributivas, que redundam na distribuição de bens e serviços entre os diversos setores da sociedade (STENDEL et al., 2001, p. 17).

Os direitos acima descritos conduzem à políticas sociais que pregam a ideia de uma sociedade mais igualitária e que garanta a segurança socioeconômica de seus cidadãos. Nesta concepção, as políticas sociais implicam na ação do estado no

atendimento das populações excluídas, buscando sua integração no desenvolvimento econômico-social.

Segundo Santos (2010), a política social brasileira, de 1930 a 1980, se desenvolveu, traçou uma concepção de “cidadania regulada”, onde algumas parcelas da sociedade eram excluídas da esfera de direitos, ficando os critérios dependentes do reconhecimento do Estado.

Com a promulgação da Constituição de 1988 foi instaurada a universalização dos direitos, porém, apesar da Carta Magna afiançar direitos, os brasileiros não tem acesso efetivo aos serviços e benefícios garantidos na lei por vários motivos: primeiro porque muitas leis ficam apenas no papel, segundo porque os efeitos esperados muitas vezes não são alcançados de forma imediata (cita o caso do atendimento de saúde que promoveu aumento da demanda mas não ampliou os recursos disponíveis para o setor).

Este problema apresentado pelo autor está relacionado ao período em que estes direitos sociais foram consolidados: enquanto no Brasil se garantiam os direitos sociais, constatava-se a escassez de recursos para atender a determinação da Constituição, tornando precário o atendimento nos órgãos públicos e abrindo espaço para a criação de instituições que ofertam os serviços pelo setor privado.

Estas políticas públicas devem efetivar a garantia de direitos, promovendo a cristalização da concepção da Doutrina de Proteção Integral. Precisa agilizar o reordenamento institucional, promover e incentivar (financeiramente) atividades em espaços comunitários, de forma que as próprias famílias se mobilizem e realizem atividades de acordo com as decisões e consenso da comunidade.

Desta forma, poderão estabelecer laços de confiança e solidariedade e talvez possam se munir de instrumentos (sentimento de pertencimento, acesso e sucesso no processo de escolarização, preparação profissional, atendimento de saúde, moradia, diversão, esporte e lazer) que possam mudar, de forma efetiva a sua realidade.

Passeti (1985), em sua discussão sobre o termo *menor*, cita Bakunin ao afirmar que as crianças e adolescentes não pertencem a ninguém, pertencem à sua própria liberdade, à história da humanidade. Cabe então ao Estado evitar que, com a tarefa de solucionar as demandas sociais, se reduzam cada vez mais as possibilidades de participação e desenvolvimento voltado para a cidadania.

De outro modo, quanto mais se hierarquiza os problemas e se estabelece metas para sua resolução, mais se distancia da possibilidade de refletir sobre suas necessidades (moradia, violência, desajustes, emprego, lazer, educação, da saúde, direito a propriedade) e estabelecerem estratégias coletivas na busca conjunta para a solução dos mesmos.

Para Passeti (1985, p. 63), a simples proposta de mudança ameaça o Estado pois, “por mais que se possa fazer para que a criança se pareça com um adulto, isto não é eterno. Por mais que se designe coisas que devem ser subordinadas ao poder como coisa menores, elas não o são”.

Os confrontos sociais que, esporadicamente, se registram na mídia confirmam esta necessidade de romper as limitações impostas pelo Estado, à negação da liberdade e da possibilidade de mudança. O autor acima afirma que “Pequenas conquistas não fazem mal a ninguém” (PASSETI, 1985, p. 64).

O termo “situação de risco ou vulnerabilidade social” serão discutidos, por se entender que o histórico de exclusão social no Brasil estabelece fatores que distanciaram ou impediram um grande número de famílias de terem acesso às políticas de saúde, educação, trabalho, habitação (moradia, energia elétrica e saneamento básico), convivência comunitária saudável que culminaram na exclusão social.

Outro fator que assegura a discussão destes termos é a sua apresentação no Caderno de orientações da Tipificação dos Serviços Socioassistenciais (Resolução nº 109 de 11/11/09), que tem como proposta padronizar os serviços socioassistenciais. Nesta proposta, é apresentada uma listagem de dados a serem desenvolvidos nos

serviços, tais como o público atendido, os objetivos, as articulações necessárias, as regulamentações e o impacto social esperado.

O uso desta terminologia causa preocupação, pois podem ser utilizados como balizadores na recepção das famílias atendidas onde ser usuário de drogas, estar em situação de trabalho infantil ou ter sofrido violência seja um determinante para incapacidade pessoal e social, podendo, ainda no início dos atendimentos, esmaecer a imagem da família ou do grupo identificado. Porém, os termos “Situação de Risco ou Vulnerabilidade Social são uma realidade que precisa ser considerada quando se pretende elaborar um diagnóstico da situação de um determinado contexto social.

Do mesmo modo, torna-se possível estabelecer qual poderá ser o alcance da proposta de ação socioassistencial. Tomando como exemplo: se a situação de risco ou vulnerabilidade social da família estiver relacionada às condições de moradia, será necessária a interface com as políticas públicas de habitação de interesse social para equacionar o problema com a inclusão da família num programa de habitação e assim estabelecer soluções paliativas, como a concessão do aluguel social de imediato. Assim se deve investigar as potencialidades (da família e/ou grupo), visto que o trabalho dentro da política de assistência social se deve a estas públicas.

3.2 TIPIFICAÇÃO NACIONAL DOS SERVIÇOS SOCIASSISTENCIAIS

Como este texto versa sobre política pública de atendimento da criança e do adolescente, atualmente denominado Proteção Social Básica,

Serviço realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir, aos usuários, aquisições progressivas de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na

construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território (BRASIL, MDS, Decreto nº 109/2009, p. 8).

É importante discorrermos sobre o instrumento normativo desenvolvido pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome – MDS, denominado: Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, que consiste na padronização dos serviços socioassistenciais. Nesta perspectiva, discorreremos aqui sobre o atendimento de crianças de seis a quinze anos de idade, denominados de usuários:

Famílias e/ou indivíduos em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, do precário ou nulo acesso aos serviços públicos, da fragilização de vínculos de pertencimento e sociabilidade e/ou qualquer outra situação de vulnerabilidade e risco social, residentes nos territórios de abrangência dos CRAS [...] (BRASIL, MDS, Decreto nº109/2009, p. 8).

Dentro das atividades desenvolvidas nas políticas de proteção social básica, há uma parcela significativa de crianças e adolescentes inseridos em unidades (governamentais e não governamentais) que desenvolvem serviços socioassistenciais na modalidade de apoio sócio-educativo em meio aberto, serviço que antes da Tipificação Nacional dos Serviços era denominado nos grandes centros como “contraturno social”.

O termo "contraturno social" retrata um conjunto de ações que, segundo a Cartilha de “Parâmetros Socioeducativos” (2007), surgiram da iniciativa das unidades não governamentais em parceria com as prefeituras, igrejas, empresas e membros da comunidade que buscavam promover o atendimento à criança e ao adolescente.

Somente num segundo momento foi desenvolvida pelo poder público, sempre vinculados com as instituições do terceiro setor. Conta com atendimento em horário contrário a escola, conta com a oferta de alimentação e são desenvolvidas atividades artísticas, culturais, de esporte e lazer.

A estratégia da implantação dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos como os serviços de contraturno têm a primazia no relacionamento

interpessoal, visando oportunizar à criança e ao adolescente uma convivência saudável.

Espera-se também o enfrentamento de conflitos e a possibilidade de lidar com o sucesso e a frustração, o aprendizado sobre seus direitos e a possibilidade de usufruir os recursos da comunidade. Em suma, espera-se oportunizar o exercício de sua plena cidadania e desenvolver, internamente, estratégias de enfrentamento e de segurança pessoal.

No discurso, os serviços socioassistenciais são configurados como um espaço de convivência, com atividades artísticas, culturais, desportivas e pedagógicas, possibilitando o resgate de suas necessidades no âmbito psicológico, pedagógico e social, além da descoberta de talentos individuais²⁰.

No entanto, observa-se um “silêncio” sobre as ações desenvolvidas dentro das unidades. Quais são as estratégias, metodologia, preparação da equipe de trabalho, acompanhamento das famílias, enfim, sob qual metodologia são desenvolvidas estas atividades. Há pouca produção científica, pesquisas ou embates sobre o assunto.

3.3 UMA DISCUSSÃO SOBRE SITUAÇÃO DE RISCO E VULNERABILIDADE SOCIAL

Apesar das divergências citadas anteriormente, a questão da criança e do adolescente em situação de risco ou vulnerabilidade social tem sido discutida nas políticas públicas de educação, assistência social, saúde e segurança pública.

As situações de risco social e pessoal apresentam as condições em que crianças e adolescentes estão expostas a situações de violência, ao uso abusivo de

²⁰ Observa-se na prática que as crianças e adolescentes somente destacados por suas dificuldades, os talentos não são destacados, muitas vezes passam despercebidos no ambiente escolar.

drogas e a um conjunto de privações afetivas, culturais e econômicas que desfavorecem seu desenvolvimento biológico, psicológico e social.

Para Martins (2005 apud SILVA, 2009, p. 246), o volume de estudos sobre esta temática “reflete uma intenção de vigilância e normalização das práticas de prestação de cuidados e dos contextos de vida”. Vigilância, no sentido de identificar e impedir situações que interfiram significativamente no pleno desenvolvimento da criança e adolescente.

O termo risco está relacionado à probabilidade de ocorrência de determinado fato, num determinado conteúdo ou linha de ação: risco educacional, risco de doença mental ou risco de sofrer um acidente em determinada rodovia. Esta probabilidade tem um caráter temporal e se relaciona à uma ocorrência desfavorável futura. Porém, quando uma terminologia é amplamente utilizada, podemos incorrer no erro de não lhe dar o devido sentido.

Muitos pesquisadores apresentam o termo "fatores de risco" como uma predisposição que autorize a retirada da criança e do adolescente de seu contexto, sem uma apurada avaliação de sua situação real. Utilizam a mesma explicação para uma gama de situações que envolvem a criança/adolescente.

Para melhor discussão sobre este tema apresentaremos uma relação dos fatores de risco aos quais as crianças e os adolescentes estão expostos. Segundo Sierra (2006), estes fatores podem ser assim divididos:

- Os riscos inerentes à dinâmica familiar: são os problemas relacionados ao alcoolismo, aos conflitos entre casais que fazem da criança a testemunha de ofensas e agressões, enfim, toda forma de violência doméstica, traumas, abusos sexuais, carências afetivas, etc.;
- Os riscos relacionados ao lugar de moradia: a precariedade da oferta de instituições e serviços públicos, a disponibilidade dos espaços destinados ao lazer, as relações de vizinhança, a proximidade dos pontos de venda controlados pelo tráfico de drogas;

- Os riscos relacionados à forma de repressão policial: atividades do tráfico de drogas e a violência urbana;
- O risco do trabalho realizado pelas instituições que os recebem: constituem os abusos praticados por profissionais que são encobertos por uma estratégia de funcionamento que exclui a participação social;
- Os riscos à saúde: compreende a ausência de um trabalho de prevenção e o acesso ao atendimento médico e hospitalar;
- Os riscos do trabalho infantil: a inserção da criança/adolescente no trabalho para a manutenção da família e/ou para garantir a unidade familiar;
- Os riscos da exploração sexual: crianças provenientes de famílias pobres que se encontram em situação de exploração sexual, muitas vezes filhas de mães que passaram pelos mesmos problemas;
- Os riscos inerentes à própria criança ou adolescente: a sua personalidade e seu comportamento podem torná-los mais vulneráveis aos riscos de envolvimento com o uso abusivo de drogas, à gravidez precoce, à prática de roubo ou furto e até mesmo de atentar contra sua própria vida, etc.

Há ainda os riscos inerentes à própria criança que estão relacionados à sua *disposição e competência interna* em lidar com as mais diversas situações conflituosas: morte de um ente familiar, dificuldade de adaptação ao ambiente escolar, influências das relações que formam com outras crianças e adolescentes e do relacionamento com as demais pessoas da comunidade.

Esta relação entre disposição, competência e fatores de risco expressa uma abertura na concepção da criança como ser social atuante.

A criança, na condição de ator social, tem uma maneira particular de participar e de reagir aos diferentes contextos sociais, o que as torna mais ou menos vulneráveis. Porém, a medida em vai adquirindo idade, experiência com vivências

positivas, situações que se confronta com fracassos pessoais ou perdas sucessivas de elos positivos também podem conduzi-los a situações limites.

Sierra (2006) afirma que, em geral, as referências às vulnerabilidades das famílias e de seus membros não tem incluído neste tópico o temperamento e a conduta das crianças e/ou dos adultos (considerando as diversas faixas etárias e experiências de vida) e, como consequência, não estabelecem em sua proposta de atendimento metodologias adequadas de atendê-los nos serviços socioassistenciais.

Outro aspecto que na atualidade, principalmente no campo da educação, pode ser pontuado como um fator de vulnerabilidade é o alto índice de crianças e adolescentes com condutas atípicas, como o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Segundo Rodhde (2000,) este transtorno é considerado o distúrbio neurocomportamental mais comum na infância, uma condição crônica de saúde que atinge de 4 a 6% da população em idade escolar. Seus principais sintomas são a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade.

A criança ou o adolescente com quadro de TDAH apresenta baixo desempenho escolar, dificuldade de relacionamento, baixa auto-estima, interferência no seu desenvolvimento educacional e social, aspectos que se não acompanhados sistematicamente podem culminar na predisposição a distúrbios psiquiátricos.

As crianças e adolescentes com o diagnóstico correto e mesmo fazendo uso de medicamentos, carecem de um tempo diferenciado para aquisição dos conteúdos da educação formal, precisam de uma metodologia especial para a socialização e participação em atividades de lazer e desportivas.

Sua forma de lidar com as frustrações também são diferenciadas, merecendo uma mediação constante por parte da família, dos integrantes da escola e pelos educadores, cuidados que devem se estender a comunidade em geral. Assim, o conceito de risco deve ser compreendido num parâmetro individual e social.

Individual porque há um ser humano que está sujeito ou correndo o risco de ser lesado na sua etapa de desenvolvimento. Social porque os fatores acima fazem

parte de um contexto social, são enfermidades do aqui e do agora, e devem ser avaliados na sua justa medida.

Quando se enfatiza a necessidade de uma avaliação do contexto social, se abre a lente e pode se incluir todas as crianças e adolescentes nesta situação. Isto se evidencia pelo fato de que as crianças e adolescentes, independente do nível socioeconômico, estão sujeitas aos riscos no seu desenvolvimento pessoal e principalmente relacional.

Mesmos aqueles que, por exemplo, tem diante de si os recursos financeiros e usufruem das vantagens da modernidade, surpreendem quando atentam contra a própria vida, numa forma visível de tentativa de se livrarem do sofrimento.

Martins²¹ (2005 apud SARMENTO, 2008), quando discorre sobre Modelos Complexos de Riscos, nos alerta sobre a necessidade de refletir sobre as influências sociais da utilização do termo fatores de risco e nos desafia a utilizar, dentro de uma perspectiva psicológica, os termos fatores de oportunidade e/ou fatores de risco.

Configura-se como oportunidade quando atende as necessidades e capacidades da criança nas várias etapas de sua vida, e deverá ser conceituado fator de risco se dificultar ou promover inadequação, disfuncionalidade, por déficit ou ausência de experiências positivas.

Frente a este último ponto, a autora ressalta que, independente da avaliação e descrição da dificuldade que a criança/adolescente enfrenta, o mais importante é definir o tipo de ajuda (emocional, psicológica, instrumental ou material). Ajuda que precisa ser oferecida por indivíduos, grupos ou instituições para que se promova um impacto positivo na vida destas crianças e adolescentes.

As mudanças somente podem ser efetivas se forem resultado de uma convivência relacional, traduzindo uma relação de trocas, principalmente positivas. Esta questão nos leva a uma reflexão: se historicamente as normas, valores, práticas e atitudes de cuidado com as crianças foram construídas baseadas em

²¹ Martins, Paula Cristina Marques. Psicóloga, Mestre em Psicologia, na área do desenvolvimento e educação da Criança. Desenvolve seus interesses de investigação nos temas da Proteção de Crianças e Jovens em Risco e da Qualidade de Vida e Bem-Estar da Criança.

juízos de valores e concepções dentro de uma cultura menorista²², como desenvolver um cuidado primando pela Doutrina da Proteção Integral?

Deveria ser uma tarefa fácil, pois há um rol de normativas que direcionam o atendimento de crianças e adolescentes, mas na prática constatamos que há uma lacuna entre as leis e a dinâmica de atendimento do público infantojuvenil, principalmente aqueles que se encontra em situação de pobreza absoluta.

Silva (apud SARMENTO 2009, p. 264) nos oferece parte da resposta ao afirmar que “quando prevalecem às desigualdades e a exploração, os direitos sociais só aparecem no discurso e nas leis, sem realizar as transformações sociais”.

Estas transformações são urgentes e deveriam partir do reconhecimento das desigualdades sociais e de propostas efetivas para seu enfrentamento, de modo que a população brasileira não permaneça fadada à eterna falta de direitos civis, políticos e sociais.

Uma segunda parte da resposta poderá ser encontrada na discussão de Martins (2008) sobre o trabalho do educador: o autor ressalta a importância da proteção da criança e do adolescente no discurso e na prática e que cada educador busque compreender o mecanismo da resiliência²³ na vida da criança.

Faz se necessário um estudo rigoroso e o posterior estabelecimento de modelos funcionais para enfrentamento das situações de exclusão social. Aqui entra a importância de atendimento às famílias em situação de vulnerabilidade: o apoio social.

Segundo Martins (2005 apud SARMENTO, 2009) este apoio é uma ajuda emocional, psicológica, associativa, informativa, instrumental ou material, e deve ter como tarefa influenciar o comportamento funcional dos indivíduos a que se destina e também são, na mesma medida, influenciados por fatores pessoais e ambientais. Seu objetivo único é causar impacto positivo na vida dos participantes desta vivência, deste processo.

²² Vide “arqueologia” do menino@ de rua (ROSSATO, Geovânio Edervaldo. **Menin@s de Rua**: quem são, quantos são, como são, como vivem. Maringá: Massoni, 2003. p. 27-52).

²³ Resiliência: termo utilizado na física e emprestado pela psicologia para denominar a capacidade do indivíduo de lidar com problemas, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas.

O apoio social deve preservar os bens e valores sociais e não direcionar sua atuação rumo preservação dos males da sociedade. Dizemos isto por concordarmos com Martins (2009), que a experiência do risco é humana e está geneticamente ligada ao indivíduo, é a mola propulsora da evolução e a chave para o desenvolvimento.

Resumindo, para o efetivo atendimento da criança, do adolescente e de suas famílias é preciso que se estabeleçam estratégias efetivas de atendimento e emancipação de todos os componentes da família.

Estas ações podem acontecer através de políticas de transferência de renda, pelo acesso, permanência e sucesso no ensino formal, pela possibilidade de aquisição de moradia digna viabilizada através dos programas de habitação de interesse social e pela oferta de programas de preparação efetiva para o trabalho e capacitação profissional.

Durante o processo de efetivação de direitos deve ser garantido, acima de tudo, o respeito através da recepção e do atendimento, oferecidos pelos executores das políticas públicas, seguindo o princípio que todos são iguais, mas alguns carecem de um atendimento diferenciado.

Devemos estar cientes de que o Estado já violou seus direitos no passado e precisa corrigir este erro para que não se repita na geração futura. Foram apresentados os caminhos metodológicos deste estudo, o surgimento da pedagogia social e uma breve descrição do atendimento oferecido ao público infantojuvenil no país.

Serão apresentados, no capítulo seguinte, os dados que nos foi possível constatar junto aos participantes e a discussão deste material frente à teoria da representação social. Esta reflexão poderá nos orientar sobre as diretrizes do trabalho do educador social nos serviços socioassistenciais e aventar sobre os direcionamentos deste trabalho na busca de garantia de direitos humanos de crianças e adolescentes.

4 REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Iniciamos esta discussão firmando dois compromissos: o primeiro é que consideramos cada participante como um auxiliar importante nesta atividade, assim as considerações temáticas representam o que foi possível constatar sobre o pensar de cada educador. Outro compromisso está relacionado à instituição onde qual cada participante exerce sua atividade laboral, nesta pesquisa não procuraremos fazer distinção e/ou comparação relacionadas à suas propostas metodológicas, como também não serão nomeadas.

Os tópicos apresentados nas entrevistas foram traçados dentro de um referencial qualitativo, buscando o entendimento do trabalho do educador social, de sua percepção sobre as crianças e adolescentes que atendem e como “entendem” sua profissão no âmbito das políticas públicas voltadas à infância e à juventude.

Tal como apresentado no Capítulo sobre o Caminho Metodológico, para Triviños (1994), a pesquisa qualitativa é fundamentada na intersubjetividade e obriga o pesquisador a ter um conhecimento geral aprofundado do contexto e do referencial teórico utilizado, que lhe permitem flexibilidade à luz dos resultados e evidências que vão se acumulando durante a pesquisa.

Deste modo, para este pesquisador, até mesmo as dificuldades na realização da pesquisa eram esperadas e foram analisadas dentro de uma perspectiva de aprendizagem. Neste estudo, constatamos que os participantes apresentaram respostas reduzidas, porém os conceitos ou os assuntos apresentados foram abordados de forma direta, objetiva.

Dos dados coletados, constatamos que dois participantes representam órgãos não governamentais de defesa dos direitos da criança e do adolescente que são o MNMMR e a ONG Justiça e Paz. Estes educadores estão em contato direto com crianças, adolescentes e jovens que estão na situação de drogadição (uso abusivo de produtos entorpecentes) e que estão ameaçados de morte.

Ameaças estas, que no decorrer dos últimos doze anos, tem se efetivado na cidade, levando ao registro de óbito de vários adolescentes e jovens de 16 a 28 anos, na Região Metropolitana de Maringá-PR. Segundo dados coletados na imprensa local, estas mortes são justificadas pelo contato do adolescente ou jovem (morto) com o uso abusivo e/ou pelo envolvimento no tráfico de drogas, cujo mentor ou autores são desconhecidos.

Nesta proposta de dialogar com o educador social, apreender sua função e levantar algumas considerações relacionadas ao seu papel de educador e sua atuação profissional no atendimento do público infante juvenil usuário dos serviços socioassistenciais, apresentaremos alguns dados sobre os participantes: entre eles registrou-se paridade na questão gênero.

O nível de escolaridade partiu do ensino médio (escolaridade mínima solicitada para concurso público e/ou contratação de educador) ao curso superior (Letras, Pedagogia, Bacharel em Música) e somente um participante declarou ter pós-graduação (especialização).

Um participante declarou ser solteiro, sem filhos, outro participante é viúvo com um filho e os demais são casados e/ou vivem uma relação estável e declararam ter filho. Sete participantes se declaram católicos e três declaram freqüentar igreja evangélica. Citamos anteriormente que o educador deve estar instrumentado emocional, política e didaticamente e, ao mesmo tempo, deve estar desprendido para desenvolver suas atividades.

Constata-se, no entanto, que ao iniciar sua atividade, os participantes responderam que não receberam capacitação inicial e/ou satisfatória sobre o atendimento de crianças e adolescentes em situação de rua, cumprindo medidas socioeducativas ou em situação de privação de liberdade²⁴.

Os educadores que atuam junto a jovens em situação de privação de liberdade declararam que foram aprovados em concurso público, aguardaram por dois anos a nomeação e após terem iniciado as atividades foram convocados para

²⁴ Referimo-nos aqui ao campo em que os participantes envolvidos nesta pesquisa estão trabalhando atualmente.

participar de capacitação funcional na cidade de Curitiba, porém, declararam que as orientações recebidas não foram satisfatórias, devido à ausência de discussão sobre a rotina de trabalho.

Dois participantes declaram que no desenvolvimento de suas atividades (artesanato e música) procuram capacitação por livre iniciativa e disponibilizam recurso próprio para melhor desenvolver suas atividades.

Apesar deste discurso, a experiência mostra que a preparação e/ou capacitação para atendimento das crianças e adolescentes não são disponibilizadas pelas instituições como um compromisso de lidar com usuários de assistência social, o que carece de um estudo mais aprofundado.

Os entrevistados responderam que as capacitações tem sido esporádicas e acreditam ser necessário receber orientação na área da infância e adolescência para discutir os seguintes assuntos: sexualidade, capacitação sobre o uso abusivo de drogas e seus efeitos, informações sobre o combate ao tráfico de drogas, conflitos no relacionamento familiar e social das crianças e adolescentes.

Declaram desconhecer o mapeamento dos serviços socioassistenciais do município e região, tem dificuldades de atender o público que está em processo de inclusão social (APAE) e até mesmo com as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Outra necessidade apontada por um participante foi de obter informações sobre o papel do Ministério Público na garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Os educadores da área não governamental declararam ter adquirido experiência anterior no trabalho com a faixa etária atendida. Na prática, o que se observa é que a experiência do trabalho com crianças e adolescentes pode ser fruto de um trabalho informal em outras unidades, adquirida pelo trabalho voluntário e/ou atividades de estágio escolar (curricular ou extracurricular) realizadas nestas instituições.

Outra forma utilizada para contratação de educadores também pode ter sido através de contato com grupos de jovens nas igrejas, tendo como referência seu engajamento no atendimento da criança, de adolescentes e jovens.

Especificamente sobre o cargo de educador, os participantes declaram gostar da atividade que desenvolvem, mas deixavam claro que a função é estressante. Enquanto pesquisador, podemos inferir que esta foi uma resposta adequada a questão.

Porém, como foram convidados e aceitaram, consideraremos a resposta, principalmente se a relacionarmos ao uso dos termos “amistoso” e “satisfatório” que foram utilizados, levando-nos a levantar a hipótese de ter havido receio inicial em trabalhar junto a este público.

Quando questionados sobre as principais dificuldades no desenvolvimento do trabalho, os participantes, independente da representação, declaram as mesmas dificuldades: a dinâmica nas oficinas e na organização da entidade.

A primeira está relacionada ao atendimento de crianças e adolescentes e esbarra na falta de metodologia e planejamento das atividades para uma discussão temática e orientação para lidar com as questões relacionadas a sexualidade, gravidez na adolescência e dos efeitos nocivos do uso abusivo de drogas (pela criança ou adolescente ou por um membro de sua família) e serviços disponíveis para tratamento.

A dificuldade de aprendizagem parece ser uma incógnita para alguns educadores, pois relataram haver uma discrepância entre o nível de participação na atividade desenvolvida pela criança e pelo adolescente no ambiente socioassistencial e o relato de dificuldade de acompanhamento dos mesmos no ensino formal: a motivação, a participação e o desenvolvimento alcançados na instituição não se repetem no ambiente escolar.

Outro aspecto apresentado pelos participantes como dificuldade é o processo de inclusão, nos serviços de crianças e adolescentes portadores de deficiências e as das crianças que estão em unidades de acolhimento institucional.

Nos dois casos registra-se a ausência de preparação prévia para o recebimento deste público, o que pode conduzir ao desconhecimento das possibilidades de trabalho que somados aos conceitos pré-concebidos podem impedir um reconhecimento destas crianças e adolescentes como público da assistência social.

Inserir crianças e adolescentes com necessidades especiais em instituições socioassistenciais sem preparar a equipe poderá incorrer numa “inclusão das avessas” onde a criança pode regredir em seu desenvolvimento devido à falta de aceitação e de estímulo, culminando na interrupção e descontinuidade no atendimento que recebia na instituição anterior.

Com relação ao atendimento daqueles que estão em situação de acolhimento institucional o desafio é ainda maior: estas crianças e adolescentes encontram-se numa situação de transição, tiveram mudança na sua vida familiar e precisam ser auxiliadas para uma adaptação nesta nova dinâmica (que também deverá ser provisória).

Os sentimentos de culpa, raiva e descrédito nas pessoas pode se sobressair e a agressividade pode ser a primeira forma de comunicação desenvolvida pela criança ou adolescente para lidar com esta dura realidade e, infelizmente, será para a figura do educador (pela sua proximidade física e emocional) que estes sentimentos serão direcionados.

São necessários maturidade e capacitação profissional para que se realize o acolhimento e o apoio adequado às crianças e adolescentes, como também para evitar que este trabalhador não desenvolva doenças relacionadas à sua atividade laboral: depressão, fibromialgia, etc.

Quanto à rotina de trabalho, os termos apresentados foram: “atribulada”, “estressante”, com atendimento de várias turmas por dia. Uma “mescla de acontecimentos diários”.

Com relação ao espaço físico, as dificuldades apresentadas foram a ausência de espaço adequado para desenvolvimento das atividades (artesanato, capoeira,

atividades de lazer) e a falta constante de material completo para realização das atividades.

Nesta etapa deve entrar a atuação do Controle Social, da avaliação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) para avaliar o espaço físico, a forma de atendimento, das atividades e a manutenção das unidades, visto que, uma de suas funções é a fiscalização dos serviços socioassistenciais.

Outro aspecto também relacionado à contratação dos educadores é a transferência de local de trabalho sem a consulta ou o posicionamento do educador (rede governamental) e as demissões de educadores (rede não governamental). Os constantes desligamentos (involuntários ou não) e a falta de esclarecimentos sobre o contrato de trabalho contribuem para a insegurança profissional.

Para a criança e o adolescente, a troca de equipe rompe a possibilidade de formação de laços de confiança e a formação de uma rede afetiva com a equipe de trabalho e, conseqüentemente, o seu pleno desenvolvimento afetivo. Dentro do plano psicológico, a socialização deste público na primeira infância freqüentemente é marcada por sofrimento, situações de abandono, agressividade, violência e autoritarismo nas relações familiares, no contato com a vizinhança e na escola.

Quando estes rompimentos se repetem nas instituições socioassistenciais pode gerar na criança ou adolescente um sentimento de culpa, vinculados à atributos negativos, já internalizados, frutos de sua vivência relacional. Para Sudbrack (2008, p. 91) “estas crianças e adolescentes podem desenvolver sentimentos de inferioridade, desvalorização e sem reconhecimento social mínimo que os faça crer em seu próprio potencial como ser humano”.

A ausência de uma agenda de reuniões para tratar de assuntos funcionais, relatada por alguns educadores, acaba colocando estes trabalhadores na condição de informais, sem o reconhecimento dos mesmos como parte da instituição, lhe impedindo de uma vivência cidadã, de trabalhador.

Quando questionados sobre a sua definição do cargo de educador as respostas foram: é uma função tensa, difícil, estressante. Que o retorno é a longo prazo, que há sofrimento “mesmo sabendo que a culpa não é da criança e do adolescente [...]” (Participante 1).

Para definir sua função como educador, os participantes deixam claro a importância do trabalho do educador na vida das crianças e dos adolescentes, porém, constatamos a utilização da função do educador como: “um amigo para ajudar na área social” (P.1), uma mãe “atenada” (Participante 6).

Este discurso denuncia o estabelecimento de uma relação afetivo-positiva com público atendido, um fator importante. Porém, a função do educador deve sobressair desta “falsa relação parental” e se direcionar ao trabalho social mais amplo, visando o desenvolvimento pessoal das crianças e adolescentes, a compreensão do mundo que os cerca e a possibilidade de serem protagonistas de sua própria história.

Este empenho individual de visualizar possibilidade de resolução de problemas de ordem pública na dinâmica do privado causa ao educador uma sobrecarrega (física e emocional) na busca de soluções que deveriam se discutidas no âmbito da instituição que representam.

Deve constar nos projeto pedagógico de cada da instituição a identificação e o levantamento de possíveis situações de conflitos e se estabelecer estratégias de ação para o enfrentamento. O trabalho traçado pela equipe deve dar conta de discutir estas questões, visto que a instituição (empresa) se prontificou em realizar o atendimento.

Outro ponto para reflexão é a afirmação que o trabalho de educador é como uma obrigação a ser realizada, é um acidente de percurso: “ser educador ou você gosta, ou não gosta ou cai de pára-quedas” (Participante 4).

Parte desta afirmação pode estar relacionada aos apontamentos do parágrafo anterior, porém, há ainda a nova concepção de trabalho afiançada pelos efeitos da globalização, disseminado numa política neoliberal que ressalta a hipervalorização

do trabalho intelectual em detrimento a atividades manuais. Este profissional pode estar no lugar certo e a sua ferramenta de trabalho pode estar sendo utilizada de forma inadequada.

O atendimento socioassistencial, historicamente vinculado à pessoas, famílias ou grupos em situação de pobreza e a concepção de atendimento dos pobres como um favor, uma ação de bondade pode ter levado a uma internalização do trabalho de forma equivocada. A atuação neste campo pode ser uma busca pessoal, objetivando o bem do outro, como uma satisfação pessoal, um pagamento.

Esta pode ter sido uma motivação inicial para entrada neste campo de trabalho e pode ser o ponto mobilizador para a busca de capacitação e aprimoramento profissional nesta área.

Para compor a imagem das crianças e do adolescentes atendidos, os participantes, em sua maioria, enfatizaram as situações em que se encontram: conflito familiar, situação de rua, usuários de substâncias psicoativas, comportamentos de agressividade e problemas relacionados à sua auto estima, ou seja, são apresentadas questões decorrentes de sua vivência num contexto de carência afetiva e material.

Parece-nos que, para a maioria dos entrevistados, a criança e o adolescente somente existe a partir de sua situação de vida, das adições que lhe ocorreram na história de seu contexto social. Faltou nos dados sobre quem são as crianças e os adolescentes atendidos, suas habilidades pessoais, os aspectos que consideram positivos, sua *gana* de enfrentar a vida.

Um aspecto interessante neste campo é a ênfase na família nuclear (pai, mãe e filhos), demonstrando uma dificuldade ou até mesmo desconhecimento das novas configurações familiares: mãe e filhos, pai e filhos, famílias de irmãos, família formadas por pais homossexuais e crianças criadas tios, tias, madrinhas ou somente pelos avôs, etc.²⁵.

²⁵ Pesquisas desenvolvidas para discutir a questão de acolhimento de crianças e adolescentes contataram que “a circulação de crianças, hoje facilmente consideradas como sintoma de desorganização familiar ou abandono materno, não era necessariamente mal vista” (FONSECA, 2002, p. 2). Esta autora afirma que esta circulação quase sempre acontecia em simbiose com as

Somente dois participantes visualizaram as crianças e os adolescentes como pessoas em desenvolvimento: “São adolescentes informados, com noção de cultura, porém com todos os traços comuns a adolescência: preguiça, reclamações, vontade própria, vergonhas, medos e muita ansiedade”. Relataram ainda que “são muito ligados à sua comunidade e tem personalidades de todos os tipos”.

Esta afirmação demonstra o reconhecimento das crianças e adolescentes como pessoas, com características próprias, diferenciadas. Quanto a declaração que para estes jovens: “seu mundo ainda é a escola e o bairro: seus amigos, desafios, problemas e namoros relacionados a este universo” (Participante 6), registrou-se, na fala deste educador, o reconhecimento de uma valorização na vivência comunitária.

Num contexto social mais amplo, próximo de seu núcleo familiar, a criança e o adolescente tem a possibilidade de construir laços de amizade, vivenciar brigas e reconciliações, situações que os instrumenta no seu auto conhecimento como criança e adolescente. No entanto, de acordo com os dados coletados, observa-se, de modo geral, uma diferenciação na focalização do objeto de trabalho e esta ação consome energia do educador.

Seu direcionamento deveria ser a criança, o adolescente e seus familiares, a identificação das principais adversidades que estão enfrentando, numa perspectiva de políticas públicas. O educador deve estar preparado para reconhecer o potencial da criança, do adolescente e de seu grupo familiar para buscar alternativas de mudanças (caso estes julguem necessárias e importantes), utilizando sua preparação profissional para auxiliá-los na identificação dos caminhos para a mudança.

Agora, as mudanças que carecem de um trabalho articulado entre o educador, a instituição para qual ele trabalha, os órgãos de defesa e a implementação de políticas públicas (assistência social, educação, habitação, saúde, transporte) devem fazer parte do planejamento estratégico de cada unidade assistencial.

forças do Estado.

A ausência ou a não valorização deste planejamento mobiliza o educador, limita seu pensar e pode conduzir a uma concepção estigmatizada sobre as causas da situação socioeconômica das famílias. Ao serem percebidos pelas famílias, estes pré-conceitos impossibilitam a relação de confiança, o respeito e o aprendizado (sempre em mão dupla).

O freqüente contato com estas relações negativas com os agentes das instituições (e nos serviços como um todo) promovem um endurecimento nas relações com as famílias, interferem na execução e/ou credibilidade em qualquer trabalho que se proponha, principalmente para com as crianças e adolescentes.

O educador deve estar em alerta para não incorrer no risco de pensar a infância vulnerável como sintoma proibitivo para crescimento, sem avaliar as tentativas de mudança que ele mesmo e a sua família tentaram efetivar.

Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, os educadores reconhecem o documento como um marco histórico na legislação. Acreditam que o ECA considera a criança e o adolescente como sujeitos de direito.

Observa-se que não há o reconhecimento de que o ECA foi construído partindo de uma luta pelos direitos da criança e do adolescente. Foi verbalizado por um participante que o ECA serve "como um auxílio para os meninos que estão nas ruas, pois a Lei para eles é mais demorada".

Outro participante alega que o ECA é um "alívio para o sofrimento das crianças e adolescentes" (P.1). Um novo participante ressaltou a importância do documento que o "nosso governo criou" em defesa dos direitos da criança e do adolescente [...] mas acredita que "é necessário que se faça uma reformulação urgente" (P.4) que o sistema de garantia de direitos atue de forma integrada, que "falem a mesma língua".

Um participante consegue compreender a justa medida desta Lei quando afirma que: o ECA "garante o direito de todos, inclusive daqueles que estão em situação de rua". Alega que o ECA não deveria somente aliviar a situação das crianças e sim ser utilizado como um instrumento da mudança.

Com os desdobramentos da Constituição de 1988, novas normativas estão em construção garantindo o direito à saúde, habitação de interesse social, aos programas de transferência de renda.

Mais recentemente, foram transcritas a Lei do Acolhimento Institucional e as normativas contidas na Tipificação dos Serviços Socioassistenciais. As mudanças começaram a se delinear, mas as políticas públicas estão sendo planejadas, estão se efetivando e gradativamente se constituirão em mudanças positivas.

Agora sabemos que o processo histórico de relegar a criança e o adolescente ao segundo plano ainda persiste, principalmente nas instituições públicas quando o assunto é investimento. Aqui, novamente, deve se efetivar a fiscalização e acompanhamento do controle social, através dos conselhos para verificar o percentual e a forma de disponibilização destes recursos.

Mas há um certo desconhecimento do processo histórico que culminou no Estatuto da Criança e do Adolescente, não foi fruto da decisão de um governo, mas o resultado da ação de integrantes de vários movimentos sociais em prol da garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Acredita-se que há um risco aventar para a possibilidade de mudanças no Estatuto da Criança e do Adolescente. Primeiro e necessárias foram às mudanças relacionadas à Lei do Acolhimento; num segundo momento, não distante, pode se deparar com propostas efetivas de mudanças no campo da responsabilização penal. É preciso ter cautela, pois o documento é novo.

Os avanços são significativos e a história da criança e do adolescente como sujeitos de direitos é recente. Falta a implementação das políticas públicas e a interlocução entre os agentes do sistema de garantia de direitos.

A caracterização dos participantes desta pesquisa indica um aspecto positivo, com a presença do educador em vários espaços. No entanto, se evidenciou que o educador apresenta dificuldade de desenvolver plenamente sua atividade. Os participantes informaram que não recebem capacitação continuada e/ou satisfatória para realizar seu trabalho. Visto que sua atuação requer o acompanhamento

sistemático de pessoas ou grupos, neste caso crianças e adolescentes, a preparação profissional lhe instrumentará na possibilidade de identificar as demandas e desenvolver ações de acordo com os desejos do grupo.

Neste contexto, faz-se necessário o conhecimento dos recursos disponíveis para que as ações desenvolvidas tenham significados para os participantes. Deste modo, a ação ou intervenção socioeducativa desenvolvida pelo educador utilizará o potencial já existente nas situações de aprendizagem, independentemente do contexto a partir do qual elas se revestem de significado.

Por essa razão, Canastra e Malheiro (2009) afirmam que a atuação do educador se situa no campo da interface comunicativa, devido a sua atuação em vários contextos: em contato direto com as crianças e adolescentes, com os familiares, com as instituições com os quais este público e o educador se relaciona.

Esta instrumentação teórico-metodológica requer conhecimento de causa, está relacionada com o reconhecimento dos direitos humanos, de maturidade pessoal para lidar com situações de conflitos, de compromisso social.

A atuação a nível emergencial não contribui para o aprimoramento profissional por não possibilitar a reflexão e discussão sobre os acontecimentos, o que poderia dar munção para o enfrentamento das situações de conflito e os avanços nos momentos de calma.

O desenvolvimento de estratégias para as primeiras mudanças na vida da criança e adolescente: estabelecimento de laços de confiança, o despertar para a aprendizagem, diminuição da ansiedade advinda das sucessivas perdas na história de vida e, principalmente, o “vislumbre” da possibilidade de mudanças agradáveis em sua vida.

CONCLUSÃO

Neste estudo, a utilização da Teoria das Representações Sociais tornou possível a compreensão sobre questões apontadas pelos participantes, nos possibilitando apreender, compreender e interligar as questões cognitivas e afetivas que permeiam a função do educador social. Entendendo que a palavra não é a realidade, é uma fresta iluminada que representa a realidade.

Dialogar sobre a vida profissional de cada participante, captar o significado que cada um dá a seu trabalho e as relações que estabelecem com as crianças e adolescentes, foi uma oportunidade ímpar e aumenta nossa responsabilidade em finalizar esta etapa do trabalho.

Ao adentrarmos na vida profissional de cada participante, obtivemos dados sobre parte de sua prática profissional e concepção da criança e adolescente (especialmente os usuários dos serviços socioassistenciais), e nos conduziu a um conceito único deste público.

Segundo as premissas da Teoria da Representação Social, estes são conceitos que encontramos circulando em toda sociedade. Conforme discutidos no capítulo referente ao caminho metodológico, os conhecimentos e o reconhecimento de determinados conceitos de “senso comum” podem ser captados pelo falar, pensar, agir e principalmente pela forma como os meios de comunicação os retratam diariamente.

Constatamos que as representações sociais dos educadores com relação ao público atendido são significativas, pois independente da instituição que representam (governamental ou não governamental), demonstraram afinidade com as crianças e adolescentes, declaram gostar de seu trabalho, porém, não deixam claro sua credibilidade no potencial do público atendido.

Utilizando a concepção de Moscovici (1994 apud GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009), de que as representações sociais são fruto dos “saberes sociais” ou fruto de um trabalho cognitivo da união de conceito e percepção sobre

determinado fenômeno, podemos inferir que o trabalho diário junto a este público infantojuvenil e as concepções internalizadas possam estar servindo de pano de fundo e sustentabilidade para o discurso dos participantes.

Se, de acordo com a Teoria das Representações Sociais, os sujeitos constroem seus conceitos de acordo com seus contextos, sua história de vida, formação religiosa, e suas crenças pessoais, podemos dizer que este ponto inicial demonstra um reconhecimento pela causa da criança e do adolescente.

Porém, estes educadores descrevem seu trabalho como uma missão e até uma obrigação: “um amigo para ajudar na área social” (P.1), uma mãe “atenada” (P.6), “ser educador ou você gosta, ou não gosta ou cai de pára-quadras” (P.4). Acreditamos que este pensar está relacionado à representação social, ao reflexo da história inicial da educação social que se fundiu com a ação de evangelização, de fazer o bem.

Este fator nos preocupa, pois a ação do educador não poder ser experimentada como uma atividade particular, uma luta pessoal. Entendemos que “pensar” o trabalho como uma ação benevolente e de cunho assistencialista poderá nos conduzir a dois equívocos: o primeiro não estabelece reconhecimento da função do educador como um trabalhador formal.

Sua contratação é fruto da necessidade de uma empresa, quer seja governamental e não governamental, e seu trabalho deve ser reconhecido, dever ter carga horária específica, contrato bem definido e as atividades propostas devem envolver todos os componentes da instituição²⁶.

O segundo ponto, não menos importante, é a constatação de que esta postura pode colocar em risco a possibilidade de implementação das políticas públicas para as crianças e adolescentes.

²⁶ Na fase de entrevista nos deparamos com um fato interessante: quando convidamos os técnicos, coordenadores pedagógicos e/ou coordenadores das unidades estes não aceitaram participar alegando que somente aqueles contratados como educadores poderiam contribuir com esta pesquisa. Esta postura destaca uma segmentação de trabalho dentro das instituições, assunto que pretendemos discutir em outro estudo.

Considera-se que o objetivo dos serviços socioassistenciais deve ser o atendimento de crianças e adolescentes dentro das premissas do acolhimento afetivo, resultando numa vivência sociopedagógica e emancipatória.

Quanto ao reconhecimento da função de educador, acreditamos que, como profissão, é um processo em construção e que os educadores devem se unir, se preparar e entrar na luta, junto às demais categorias profissionais, pois se observa que à medida que globalizamos as informações, os avanços tecnológicos, os produtos e relações sociais, nos distanciamos das relações saudáveis, de trocas afetivas verdadeiras.

É possível reverter este processo; e cabe ao educador, com a especificidade de seu trabalho, poderá ser “um dos instrumentos diferenciadores e legitimadores desta mudança”. É sob essa ótica que o educador deve atuar, não somente realizando intervenções emergenciais (que são necessárias em situações de conflitos), mas atuando dentro de um planejamento estratégico que vise auxiliar as crianças e os adolescentes a alcançar sua autonomia.

Tocando neste ponto, faz-se necessário e urgente o estabelecimento de estratégias institucionais para abranger as demais necessidades das famílias na especificidade das demais políticas públicas: habitação, cultura, esporte e lazer, saúde, educação, trabalho (preparação e inserção no mercado de trabalho), transporte e segurança pública.

Encerramos esta pesquisa acreditando que nosso conhecimento teve um acréscimo: temos um recorte, parte da história dos educadores que estiveram conosco nesta jornada. A utilização da teoria das Representações Sociais como referência teórica aproximou pesquisador e participantes, facilitando a compreensão sobre questões apresentadas, sem códigos de valores preestabelecidos.

As falas que registramos implicam em “saberes sociais” que circulam na sociedade e são resultantes de aspectos que fazem parte de um mesmo contexto. Saberes esses que são formas de conhecimentos construídos e compartilhados socialmente, isto é, visões de senso comum que transmitem o pensar, o falar, o agir e, principalmente, o modo de vida de cada participante.

Por serem representações, são passíveis de mudanças, podem ser transformadas pela relação e interação que os sujeitos fazem na sua dinâmica social. Os educadores nos relataram que gostam de seu trabalho, verbalizaram uma afinidade positiva do público que atendem e que há entraves na execução de suas atividades. Para lhes auxiliar devemos partir dos seguintes princípios:

- Do reconhecimento que esta pesquisa contribuiu para uma discussão sobre o papel do educador;
- Da crença que a atuação do educador, dentro de uma perspectiva pedagógica e emancipatória, é uma importante ferramenta de mudança na vida do adolescente e de sua família;
- Da urgência em exigir que a metodologia e a proposta pedagógica das instituições e/ou serviços socioassistenciais sejam elaboradas dentro de uma concepção que garanta os direitos humanos da criança e do adolescente, o direito em sua plenitude. Visto que, segundo Machado (2009, p. 5) as instituições que apresentam atuações “(...) bem sucedidas revelam compromissos sociais claros, concepção transformadora da realidade e uma capacidade de busca individual ou institucional sobre novas alternativas de trabalho sociopedagógico”.

Registramos que os educadores enfrentam dificuldades na sua rotina diária, não tem a sua disposição os materiais didáticos, pedagógicos e para artesanato necessários para desenvolver seu trabalho, e em alguns casos, não possuem um contrato de trabalho garantido.

Como última tarefa o educador deve desenvolver o hábito de registrar sua atuação. Este material deve ser utilizado para construir um referencial que possibilite a integração com os demais educadores e aprimore o processo de formação destes trabalhadores. Quando compartilhadas em grupo de conversas com outros profissionais, em capacitações num contexto interdisciplinar, as trocas de experiência serão ferramentas importantes de formação profissional.

Aprendemos com Paulo Freire (1987) que ninguém nasce educador social, mas cada um tem a possibilidade de aprender a sê-lo vivenciando processos formativos. Este profissional precisa obter informações sobre a história das políticas públicas voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes no Brasil. Deve ser preparado para um comprometimento pela defesa dos direitos do público infantojuvenil. Esta vivência deve promover o sentimento de competência para intervir, refletir e avaliar a situações que se apresentam, na sua justa medida.

Aqui está o desafio: não precisamos mudar o Estatuto da Criança e do Adolescente, nem substituir o educador. Precisamos mudar as ferramentas de trabalho.

A educação social é uma ciência em construção e, por este motivo, devemos estar atentos ao ordenamento político neoliberal que busca controlar as ações e os investimentos financeiros, manipulando assim os resultados, mantendo as desigualdades sociais.

Talvez uma das estratégias de preparação para o trabalho fosse retomar o processo histórico da educação social, priorizando a atividade desenvolvida nas ruas, nas praças, nos espaços comunitários. Na Lei Orgânica da Assistência Social-LOAS um dos princípios é a atuação dentro da territorialidade que visa o atendimento da criança, do adolescente e de sua família na sua comunidade, nos espaços em que constrói suas relações, sua história. Nesta atuação, os educadores devem buscar seus pares e se unir enquanto categoria profissional, visando à concepção de uma educação social, tendo como referência profissionais mais críticos, conscientes de suas responsabilidades e de seus direitos.

Constata-se que os educadores estão assimilando, construindo internamente o seu trabalho como uma profissão: educador social. Esta construção, conforme discutido anteriormente, se torna possível na medida em que estes profissionais forem se auto reconhecendo, na construção de seu trabalho e se fortalecendo na interlocução com seus pares. De acordo com os preceitos da representação social, somente através desta interação simultânea que se constroem as idéias, os conceitos e o reconhecimento. Podemos considerar que, através deste estudo, se tornou possível apreender a atuação do educador social e sua percepção sobre o

trabalho desenvolvido nos serviços socioassistenciais, numa perspectiva de políticas públicas voltadas para a infância.

Nesta etapa, poderíamos levantar alguns questionamentos:

- Como o educador social pode intervir junto às crianças e adolescentes dos serviços socioassistenciais frente ao processo histórico de exclusão social desta população?
- Qual deve ser o seu compromisso com o trabalho realizado?
- Sua formação profissional lhe instrumenta na direção de uma atividade emancipatória?
- Poderia este profissional estar sendo utilizado para manter esta população de excluídos (crianças, adolescentes e seus familiares) na berlinda?

O legado desta concepção de crianças e adolescentes pobres como caso de polícia permeia até a atualidade, pois encontramos denúncias em materiais produzidos recentemente como os escritos de Almeida (2002), Del Priore (1991), Muller e Rodrigues (2002), Rizzini (2008) e Rossato (2003).

Para o real enfrentamento desta realidade é preciso que aqueles que atuam junto às crianças e suas famílias recebam uma formação inicial, passem por capacitações freqüentes para fundamentar seu trabalho em base sólida, para não serem seduzidos pela vertente neoliberal de moldar o pensamento de todos para atender os interesses de uma minoria que detem o poder.

Cada educador deve entender como se dão os processos de exclusão em que estas famílias e seus filhos se encontram, visto estarem em situação de risco social, terem baixa escolaridade e que se não forem auxiliados terão dificuldade de inserção profissional no futuro. Frente a esta realidade, a preocupação é que o trabalho dos educadores não seja utilizado como amortecedor para baixar ou coibir as tensões sociais, sendo instrumentos de contenção das lutas sociais e elementos para atenuar as contradições. Quando na verdade, o que se espera é que os educadores tenham conhecimento de que a globalização é um processo irreversível e se caracteriza pelas desigualdades de ordem política, econômica e social.

Os projetos e metodologia de trabalhos desenvolvidos devem ser fruto de um diagnóstico da realidade do público atendido. Deve ser priorizada a qualificação profissional de todos os trabalhadores nas instituições de atendimento à crianças e adolescentes, é necessário definir fonte de recursos para atendimento, pagamento de funcionários e manutenção das entidades. Faz-se necessário que se possibilite o acesso, a permanência e o sucesso das crianças e adolescentes no campo educacional.

O trabalho do educador social, conforme consta no Projeto de Lei, se estende ao atendimento de pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, de violência e de exploração física e psicológica. Ainda estamos disseminando a concepção de sujeito de direitos dentro da sociedade, pois em determinado momento acredita que a criança/adolescente oriundos das classes populares precisam de proteção, no momento seguinte solicita sua reclusão, como forma de protegê-la de si mesmo e os membros da sociedade.

Outros campos de atuação para o educador social: atuação junto a usuários de drogas, o acompanhamento de jovens inseridos em programas vinculados aos Centros de Referência das Medidas Socioeducativas e da população carcerária.

Como foi discutido no decorrer deste capítulo, no campo específico da educação social, o trabalho de educador sofre os impactos da globalização: se nivela ao público atendido pelo não reconhecimento enquanto força de trabalho que produza renda. Outro ponto é a manipulação política do trabalho do educador e da educadora social, quando não conhecedores da força de seu trabalho, podem ser utilizados para abrandar os conflitos e esvaziar os espaços onde deveriam se estabelecer as discussões sobre a problemática enfrentada, impedindo, assim, as mínimas possibilidades de mudanças.

O primeiro ponto deve ser a preparação profissional, a capacitação sobre os mecanismos da pobreza e exclusão, o Estatuto da Criança e do Adolescente e demais normativas de atendimento dentro das políticas públicas de assistência social, educação, habitação, trabalho e emprego. Ao mesmo tempo, se aguarda a aprovação da Lei, o referenciamento do piso salarial, da carga horária e o

reconhecimento deste trabalhador nos programas desenvolvidos a nível governamental e não governamental.

Quando o Estado efetivamente assumir este compromisso, regulamentando a Profissão do educador Social, novamente reafirmará seu compromisso pela garantia dos direitos, especialmente da criança, do adolescente e do jovem. Porém, deve ser responsabilidade de cada profissional atuar dentro dos princípios da ética e do respeito pelas diferenças.

É dentro de um contexto de lutas contra as desigualdades e numa busca efetiva de inclusão social que a história da educação social tem sido construída. Entendemos que a educação social é oportunidade de aprendizagem, diferenciada e especial, porém, é aprendizagem. Encerramos este estudo apresentando os quatro pilares da educação (UNESCO):

- **Aprender a conhecer:** significa dominar os instrumentos do conhecimento, onde cada educando desenvolve a capacidade para interpretar a realidade em que vive;
- **Aprender a fazer:** o desenvolvimento de competências que tornem a pessoa apta para as experiências sociais do trabalho;
- **Aprender a viver juntos:** forma democrática de respeito pela diferença e resoluções de conflitos;
- **Aprender a ser:** que a educação contribua para o desenvolvimento total da pessoa como um ser integral.

Com o desenvolvimento destes pilares, seu maior representante, o educador social terá o combustível necessário para desenvolver sua tarefa de desvendar os mecanismos que movimentam as políticas de atendimento do público infantojuvenil e estabelecer estratégia interdisciplinar e intersetorial de atuação. Este é o desafio de cada educador social: aplicar seu “saber coletivo” na defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes e de seus familiares.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D.C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-38.

ALMEIDA, Fernanda M. Gonçalves. **De Olho na Rua**: o axé integrando crianças em situação de risco. Salvador: EDUFBRA, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-forma**: contos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

ARIÉS, Phelippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador**: vida e morte: escrito sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego- Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. MDS. **Decreto nº 109/09**: tipificação dos Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990

BRASIL. **LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social**. Brasília, DF: Senado Federal, 1993.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Sistema Único de Assistência Social – SUAS**. Norma Operacional Básica NOB/SUAS. Construindo as bases para a implantação do Sistema Único de Assistência Social. Brasília, DF, julho de 2005.

BRASIL. Projeto de Lei nº 5.346/2009 cria a Profissão de Educador(a) Social. Projeto de Lei nº 5. 346 de 2009 (do Sr. Chico Lopes) dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências.

CABRAL, Adilson. **Movimentos Sociais, as ONGs e a Militância que pensa, logo existe**. 2007. Disponível em: <<http://www.comunicacao.pro.br/artcon/movsocong.htm>>. Acesso: 22 nov. 2011.

CAMPOS, Angela Valadares Dutra de Souza. **O menor institucionalizado: um desafio para a sociedade – atitudes, aspirações e problemas para sua reintegração na sociedade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1984.

CANASTRA Fernando. MALHEIRO, Manuela. **O Papel do Educador Social no quadro das Mediações Socioeducativas**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.p. 2024-2033.

CARO, Sueli Maria Pessagno. Educação Social: uma questão de relações. In: SILVA NETO, Roberto; SOUZA, Clemente; MOURA, Rogério Adolfo (Org.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 149-157.

CARVALHO, J. Oliveira; CARVALHO, Lindalva R.S.O. A Educação Social no Brasil: contribuições para o debate. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1. Anais...** 2006. Mar. 2006. Anais eletrônicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2006

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1. **Anais eletrônicos**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 4 out. 2011.

COSTA, A. C. G. da. O novo direito da infância e da juventude do Brasil: 10 anos do ECA – avaliando conquistas e projetando metas. Brasília: **UNICEF, 1999**.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto/ CEDHAL, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz, 1987.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GONZÁLEZ-REY, Fernando.Luis. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. .

GRASSET, F.et FASQUALLE, F (Org.). **Globalização para que?** Uma discussão sobre os rumos da globalização. Tradução de Joana Angélica D. Melo. São Paulo: Futura, 2004.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ:Editora Vozes. 2009

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, Evangelina Sanche; CARLOTO, Cássia Maria. Ações socioeducativas: reflexões a partir de Freire. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 127-139, 2009. Disponível em: <<http://www.uepg.br/emancipacao>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia Social no Brasil: políticas, Teorias e Práticas em Construção. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, EDUCERE, 3. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 26 a 29 outubro , 2009.

MAGER, Miryam; MULLER, Verônica R.; SILVESTRE, E.; MORELLI, A. J. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: Eduem, 2011.

MARINHO, E.; LINHARES, F.; CAMPELO, G. Os Programas de Transferência de Renda do Governo Impactam a Pobreza no Brasil? **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 3, p:37-52, jul./set. 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais da Psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

MULLER, Verônica Regina (Org.). **Crianças dos países de língua portuguesa: histórias, culturas e direitos**. Maringá: EDUEM, 2011.

MULLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e adolescentes**. Maringá: Editora Clichetec, 2002.

NATALI, Paula Marçal. **Educadores sociais atuantes nas ONG'S: reflexões sobre a formação profissional**. Ponta Grossa, UEPG, 2009.

PARÂMETROS SOCIOEDUCATIVOS: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: Igualdade como direito, diferença como riqueza: Caderno 1: Síntese. CENPEC – São Paulo: SMADS; CENPEC ; Fundação Itaú Social, 2007.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IparDES. Perfil do Município de Maringá. Curitiba: Secretaria do Planejamento e Coordenação Geral, 2011. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

PAULA, E. M. A. T. de; NATALI, P. M. Programas de contra turno social para crianças e adolescentes na cidade de Maringá/PR: características e funções. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 8, ano 1, p. 95-103, 2008. Disponível em: <http://www.uepg.br/emancipacao>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

PILETTI, N.; ROSSATO, G. E. **Educação Básica: Da Organização Legal ao Cotidiano Escolar**. Editora Ática.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño; Universidade Santa Úrsula: Amais Livraria e Editora, 1995.

REVISTA TRANSFORMAÇÕES. Uma maneira diferente de ser e fazer igreja. Maringá: ARAS, 2008 (Série: “Ninguém cresce sozinho”).

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 20 nov. 2011.

RIZINNI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência social até a era Vargas. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas públicas sociais, da legislação e**

da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro; Instituto Interamericano Del Niño; Editora Universitária Santa Úrsula: AMAIS. - Livraria e Editora, 1995.

RIZZINI, Irene. **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio.** Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

ROHDE LA. Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria. São Paulo.**

ROSSATO, Geovânio Edervaldo. **Menin@s de rua: quem são, quantos são, como são, como vivem.** Maringá: Massoni, 2003.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. in Godoy Silveira et al: Educação em direitos humanos:

fundamentos teórico-metodológicos, pp. 75-83. João Pessoa: Editora Universitária. 2007.

SANTOS, André Michel. Perfil do Educador Social: experiências e reflexões. **P@rtes.V.00 p. eletrônica**, fev. 2010. Disponível em: <<http://partes.com.br/educacao/perfileducadorsocial.asp>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

SHIGUIHIRO, Vera. Contextualização dos Direitos Fundamentais. Palestra realizada no SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE OS 18 ANOS DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Maringá: UEM, 30 e 31 de julho de 2008.

SIERRA, V. M.; MESQUITA, W. A. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo: Fundação Seade, v. 20, n. 1, p. 148-155, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; Acesso em: 11 abr. 2011.

SILVA, G. H. Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização? **Educação e Pesquisa**, São Paulo: UNISA, v. 35, n. 3, p. 479-493, set./dez. 2009.

SILVA, Helena O.; SILVA, Jailson de Souza. **Análise da violência contra a criança e o adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil- Conceitos, dados e Proposições-** São Paulo: Global; Brasília: UNICEF. p.28-44. 2005

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

STENGEL, Márcia et al. **Políticas públicas de apoio sociofamiliar**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.

SUDBRACK, M. F. O. Construindo redes sociais: metodologia de prevenção à drogadição e à marginalização de adolescentes de famílias de baixa renda. Em R. M. Macedo (Org.), *Família e Comunidade* (pp. 87-113). Coletâneas da ANPPEP. 2008

TEIXEIRA, M.L.T. **Adolescência - violência**: uma ferida de nosso tempo. 2002. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VANGRELINO, Ana Cristina dos Santos. *Processos de Formação de Educadores Sociais na área da Infância e Juventude*. UFSCAR. 01/03/2004

ZALUAR, Alba. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: Revan; Editora UFRJ, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MARCO LEGAL

Relação de documentos legais nacionais e internacionais voltados para os direitos humanos que garantem às crianças e adolescentes serem sujeitos dos direitos fundamentais da pessoa humana e cuja proteção integral constitui-se em prioridade absoluta:

- 1.Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948
- 2.Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, de 20 de novembro de 1959
- 3.Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988
- 4.Convenção Internaconal dos Direitos da Criança e do Adolescente, de 20 de novembro de 1989
- 5.Este documento foi fruto de esforços de vários países que durante dez anos buscaram definir quais eram os direitos humanos comuns a todas as crianças para a formulação de normas legais, internacionalmente aplicáveis, abrangendo as diferentes conjunturas socio-culturais.
- 6.Lei Federal 8.069, de 13 de agosto de 1990, dispõem o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA
- 7.Conferência Mundial sobre "Educação para Todos", realizada em Jomtien, na Tailândia em Março de 1990.
- 8.Conferência da Cúpula sobre os Direitos das Crianças, realizada em Nova Iorque, em setemro de 1990
- 9.Conferência de Cúpula sobre o Meio Ambiente, a Rio-92, em 1992, que consagrou de forma definitiva, o conceito de desenvolvimento sustentável
- 10.Congresso Mundial de Direitos Humanos, em Viena, realizado em 1993
- 11.Conferência sobre População e Desenvolvimento, realizada no Cairo, em 1994
- 12.Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca na Espanha, em Junho de 1994
- 13.Conferência Sobre desenvolvimento Social, realizada em 1995, em Copenhague
- 14.Quarta Conferência sobre os Direitos da Mulher, realizada em 1995, em Pequim
- 15.Conferência sobre os Assentamentos Humanos, realizada em 1996 em Istambul
- 16.Evento Mundial sobre a Fome, realizado em Roma, no ano de 1997, sob a organização da FAO/ONU.

Fonte: Antônio Carlos Gomes da Costa (1999).

APÊNDICE B – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL (1889-2006)

Períodos	Principais normatizações e legislações	Principais características
Primeiros passos: marcos legais e normatizações (1889-1930)	<ul style="list-style-type: none"> • Código Criminal do Império (1830) • Lei do Ventre Livre (1871) • Código Penal da República (1890) • Código de Menores (1927) 	<ul style="list-style-type: none"> • Infância como objeto de atenção e controle do Estado • Estratégia médica-jurídicaassistencial
Autoritarismo Populista e Serviço de Assistência ao Menor (1930-1945)	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento Nacional da Criança (Decreto-Lei n. 2.024 de 1940). • Serviço de Assistência ao Menor (Decreto n. 3.799 de 1941). • Estabelece a Legião Brasileira de Assistência 	<ul style="list-style-type: none"> • Avanço estatal no serviço social de atendimento infantil • Organização da proteção à maternidade e à infância
Democracia populista (1945-1964)	<ul style="list-style-type: none"> • Serviço de Colocação Familiar (Lei n. 560 de 1949) • Serviço Nacional de Merenda Escolar (Decreto n.37.106 de 1955) • Instituto de Adoção (Decreto-Lei n. 4.269 de 1957) • Leis das Diretrizes e Bases da Educação (Decreto-Lei n. 4.024 de 1961) 	<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção do aparato Legal • Regulamentação dos serviços de adoção
Ditadura militar e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (1964-1985)	<ul style="list-style-type: none"> • Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Decreto n. 4.513 de 1964) anos (Lei n. 5.258 de 1967) • Acordo entre o Fundo das Nações Unidas para Infância e o Governo dos Estados Unidos do Brasil (Decreto n. 62.125 de 1968) • Código de Menores (Lei n. 6.697 de 1979) – “Doutrina da Situação Irregular do menor” 	<ul style="list-style-type: none"> • Reordenamento institucional repressivo • Instituição do Código de Menores de 1979 • Contradições entre a realidade vigente e as recomendações das convenções internacionais sobre o direito da infância
Redemocratização e Estatuto da Criança e do Adolescente (1985-2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição da República Federativa do Brasil (1988) • Adoção da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (Decreto 	<ul style="list-style-type: none"> • Novo padrão político, jurídico e social • Institucionalização da infância e da adolescência como sujeito de direitos

	<p>Legislativo n. 28 de 1990)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069 de 1990) • Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.242 de 1991) • Lei Orgânica da Saúde • Lei Orgânica da Assistência Social (Lei n. 8.742 de 1993). • Criação do Ministério da Previdência e Assistência Social (Medida Provisória n. 813 de 1995). • Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394 de 1996). • Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Portaria n. 458 de 2001) • Criação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Lei n. 10.683 de 2003). • Criação do Programa Bolsa-Família (Lei n. 10.683 de 2003) • Substituição do Ministério da Previdência e Assistência Social pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome-MDS (Lei n. 10.869 de 2004) • Política Nacional de Assistência Social (Resolução CNAS n. 145 de 2004). • Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (Resolução CNAS n. 130 de 2005) • Lei Orgânica de Segurança Alimentar (Lei 	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralização, municipalização, controle e participação social • Consolidação de um sistema de proteção social (saúde, previdência, educação, assistência e desenvolvimento social, trabalho). • Reestruturação do aparato de controle e policiamento.
--	--	---

	n. 11.246 de 2006) • Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Resolução n. 1 de 2006/Conanda)	
--	---	--

Fonte: Perez, 2010, p. 652-6530

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **O Educador Social e Sua Concepção de Infância: reflexos na prática profissional**, sob a orientação da Prof. Dr. Geovânio Edervaldo Rossato, do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da UEM - Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é conhecer o educador, sua concepção com relação ao atendimento de crianças e adolescentes, o trabalho do educador, como se relacionam como público atendido e o modo como cada um percebe sua atividade.

Para atingir este objetivo a sua participação é muito importante, e ela acontecerá através de (1) assinatura deste termo de consentimento Livre e esclarecido e de sua (2) participação em uma entrevista semi-dirigida. Os conteúdos cedidos serão de uso exclusivo dessa pesquisa e serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade de modo a preservar a sua identidade.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. A partir do relatório final de pesquisa, será dado um retorno aos participantes sobre os resultados possibilitando seu conhecimento sobre como o grupo se organiza, seu modo de ser e de agir desse grupo.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela Prof. Geovânio Edervaldo Rosseto.

Assinatura ou impressão datiloscópica

Data: _____

Eu, **Maria Eloisa Ferreira Passeri**, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Assinatura do pesquisador

Data: _____

1 Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador: Nome: Geovânio Edervaldo Rosseto – Contato: (44) 3011.4288 ou 8905 (UEM)

2) Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM: COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá— Av. Colombo, 5790. Campus Sede / Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM. CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3011-4444 - E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE D – ROTEIRO DE FORMULÁRIO DE ENTREVISTA

Participante

1-Assinatura de Termo de Consentimento: _____

2-Dados Pessoais

3-Nome:

4-Sexo:

5-Idade:

6-Situação civil:

7-Escolaridade:

8-Religião:

9-Questões norteadoras da entrevista

Investigação (início/constituição da função)	
1ª etapa	
Origem/constituição da função	Como iniciou sua atividade de educador?
Sistema de inclusão/participação na instituição	Como você chegou à instituição que trabalha como educador?
Primeiras impressões/experiência profissional	Como foi o primeiro contato com a criança/adolescente na instituição?
2ª etapa	
Sistema de inclusão	Você recebeu capacitação no início de sua atividade?
Capacitação oferecida pela instituição	Você recebe capacitação? Com que frequência?
	Descreva que tipo de capacitação você acredita que lhe auxiliaria na execução de sua atividade.
3ª etapa	
Conhecimentos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente	O que você tem a dizer sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente?
Representação da profissão	Como você define o cargo de educador?
Ação/rotina - atividade diária	Qual é a sua rotina como educador?
Retrato falado do público atendido	Descreva a criança/adolescente com o qual trabalha.
Saberes e fazeres coletivo	Cite quais os aspectos você considera positivos da ação como educador. Se possível Justifique ou dê exemplos.
Saberes e fazeres coletivo	Cite quais os aspectos você considera negativo na sua atuação como educador. Se possível justifique ou dê exemplos.
4ª etapa	
Compromisso social da empresa	Objetivo da instituição ao contratar o educador.
Compromisso social da empresa	Você acredita que a instituição para o qual trabalha está atingindo o objetivo proposto?
5ª etapa	
Definição do cargo de educador	Complete a frase: Ser educador para mim é...

APÊNDICE E – RELATO DAS ENTREVISTAS

Participante 1

Assinatura de Termo de Consentimento – OK

1-Tempo de atividade como educador: acima de cinco anos

2-Questões norteadoras do questionário

Investigação
1ª etapa
Como iniciou sua atividade de educador? Foi aprovado em concurso público. Como quem cai de para quedas e não sabe onde. Não teve uma fala se quer a respeito do que teria que fazer...
Como você chegou à instituição que trabalha como educador? Encaminhamento direto para o local.
Como foi o primeiro contato com a criança/adolescente na instituição? Assustador.
2ª etapa
Você recebeu capacitação no início de sua atividade? Não recebeu.
Você recebe capacitação? Com que frequência? Após muitas reclamações e questionamento dos educadores foi realizado encontros, capacitações, mas o que aprendeu foi no dia a dia; usou o que foi adquirindo na prática da vida, não havia frequência nas capacitações.
Descreva que tipo de capacitação você acredita que lhe auxiliaria na execução de sua atividade. Devido ao stress da profissão é necessário o cuidado com a saúde do educador promovendo encontros de interação, trocas de experiências; palestras de auto-estima. Quanto à capacitação deve ser promovida a participação do educador em cursos específicos a sua área de atuação.
3ª etapa
Os que você tem a dizer sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente? Considero uma alívio para o sofrimento das crianças que atendemos porque de outro modo não teriam seus direitos garantidos.
Como você define o cargo de educador? O educador tem a missão de proteger, acompanhar, orientar os meninos para a vida em sociedade..
Qual é a sua rotina como educador? Bem, nas unidades de contraturno escolar a rotina é acompanhar a turma desde a hora que chegam à unidade até a hora em que saem. Acompanhar é ajudar a servir o café da manhã, orientá-los nas oficinas, de artesanato, recreação. Acompanhá-las no refeitório para o almoço e o retorno para sua residência ou escola; quanto àquele que usavam o ônibus disponível para o transporte.
Descrevam a criança/adolescente com o qual trabalha. Posso descrevê-las como uma caixinha de surpresa onde cada dia é uma novidade, boa ou ruim.
Cite quais os aspectos você considera positivos da ação como educador. Se possível Justifique ou dê exemplos. O educador deve gostar do que faz, pois esta caixinha de surpresa que está em nossa responsabilidade é digna de todo o zelo, respeito e muito amor. Conduzir em conversa, sem um bom ouvinte. Exemplo: uma adolescente estava em conflito familiar muito sério. Ela relatava que gostaria de ver o pai morto. Agora passado quatro anos esta jovem está bem com a família, já está trabalhando e vem sempre nos visitar e disse que o nosso apoio como educador foi muito importante na hora em que mais precisou. Declara sentir saudades da equipe da unidade e dos amigos.
Cite quais os aspectos você considera negativo na sua atuação como educador. Se possível justifique ou dê exemplos. Não sei da minha mente uma situação em que fui covarde. Um menino na época de 8 a 9 anos, estava em conflito com outros educadores e ele já me conhecia antes de entrar na unidade. Isto fez com que ele viesse a procura de um amigo, sentou no meu colo estávamos conversando no refeitório; fui asperamente criticada pela pessoa pelo qual estava em desentendimento com aquela criança. Não tive força para reprimir aquela ação. Esta criança revoltou-se até contra mim, pois não a defendi quando precisou e saiu da unidade; a partir desta data passou a perambular pelas ruas até que num acidente perdeu os dedos do pé.
4ª etapa
Objetivo da instituição ao contratar o educador. O educador é o profissional competente para direcionar atividades socioassistenciais.
Você acredita que a instituição para o qual trabalha está atingindo o objetivo proposto?

Acredito que sim levando em consideração que nada é 100%.
5ª etapa
Complete a frase: Ser educador para mim é... ser como uma grade árvore frutífera: Raízes: ética, moral, família. Tronco: resistência. Galhos: correção. Folhas: abrigo. Flor: alegria, amor. Frutos: educação/aprendizagem

Participante 2

Assinatura de Termo de Consentimento – OK

1-Tempo de atividade como educador: acima de cinco anos

2-Questões norteadoras do questionário

Investigação
1ª etapa
Como iniciou sua atividade de educador? Começou sua atividade em clube de serviços como voluntária.
Como você chegou à instituição que trabalha como educador? Através de um contato com pessoas de uma Organização Não Governamental
Como foi o primeiro contato com a criança/adolescente na instituição? Devido à experiência no trabalho o início foi tranquilo.
2ª etapa
Você recebeu capacitação no início de sua atividade? Não. Nunca participa de capacitações sempre os técnicos são convidados.
Você recebe capacitação? Com que frequência? Não recebe capacitação, mas faz cursos de artesanato por conta própria.
Descreva que tipo de capacitação você acredita que lhe auxiliaria na execução de sua atividade. Oficina de Artesanato: há falta de material de artesanato. Atendimento: capacitação para falar sobre sexualidade com as crianças/adolescentes. Orientação para lidar melhor com as crianças que vem da APAE(Inclusão e Lar Betânea (Acolhimento Institucional) que param de participar das atividades sem comunicar os motivos da saída.
3ª etapa
Os que você tem a dizer sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente? Acho muito importante porque protege as crianças e faz com que o governo ofereça mais oportunidades para crianças aprenderem.
Como você define o cargo de educador? É uma ótima atividade. Na verdade tenho medo de me aposentar do trabalho junto às crianças e adolescentes.
Qual é a sua rotina como educador? Trabalho com quatro turmas e acredito que o meu trabalho é muito bom.
Descreva a criança/adolescente com o qual trabalha. As crianças são de classe socioeconômica diferente e mesmo assim este fato não interfere no aprendizado da oficina. Fica preocupada com as faltas das crianças e também as dificuldades e aprendizagem na escola e não poder interferir, ajudar neste aspecto.
Cite quais os aspectos você considera positivos da ação como educador. Se possível Justifique ou dê exemplos. O trabalho tira 80% das crianças da frente da TV, do computador e das ruas; promove o aprendizado manual e a interação entre as crianças.
Cite quais os aspectos você considera negativo na sua atuação como educador. Se possível justifique ou dê exemplos. O espaço físico pequeno. Falta de acompanhamento dos trabalhos realizados pelos educadores (coordenação da ONG). Falta de reunião com os educadores para repassar informações sobre o número de crianças/adolescentes atendidos e sobre a situação funcional de educadores; pagamentos com atraso.
4ª etapa
Objetivo da instituição ao contratar o educador. Oferecer atividades diferentes para as crianças/adolescentes que precisavam de aprendizagem, diversão, iniciação profissional e proteção.
Você acredita que a instituição para o qual trabalha está atingindo o objetivo proposto? Sim. A procura pelas atividades é grande e há fila de espera.
5ª etapa
Complete a frase: Ser educador para mim é... Tudo na minha vida, Completa meu dia a dia.

Participante 3

Assinatura de Termo de Consentimento – OK

1-Tempo de atividade como educador: abaixo de cinco anos

2-Questões norteadoras do questionário

Investigação
1ª etapa
Como iniciou sua atividade de educador? Foi de uma forma bem amistosa.
Como você chegou à instituição que trabalha como educador? Recebi um convite.
Como foi o primeiro contato com a criança/adolescente na instituição? Foi tranquila, com muito respeito com os adolescentes.
2ª etapa
Você recebeu capacitação no início de sua atividade? Não.
Você recebe capacitação? Com que frequência? Não.
Descreva que tipo de capacitação você acredita que lhe auxiliaria na execução de sua atividade. Talvez algo sobre psicologia da criança, comportamento, etc.
3ª etapa
O que você tem a dizer sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente? Não conheço o ECA.
Como você define o cargo de educador? É de suma importância na formação do caráter do educando.
Qual é a sua rotina como educador? Muito saudável - bem organizada - é abençoada. Às vezes estressante por não saber como lidar com as crianças.
Descreva a criança/adolescente com o qual trabalha. Em geral adolescentes com baixa estima e carência familiar
Cite quais os aspectos você considera positivos da ação como educador. Se possível Justifique ou dê exemplos. Gerar no aluno que ele é ser potencial, capaz e viabilizar um futuro melhor.
Cite quais os aspectos você considera negativo na sua atuação como educador. Se possível justifique ou dê exemplos. Não poder atender todas as pessoas. Não poder dar continuidade no trabalho.
4ª etapa
Objetivo da instituição ao contratar o educador. Proporcionar um ensino de forma gratuita por um profissional qualificado.
Você acredita que a instituição para o qual trabalha está atingindo o objetivo proposto? Parcialmente porque os adolescentes estão se desenvolvendo no campo da música, estão aprendendo tocar m instrumento, as melodias e estão querendo novos horizontes. Mas na vida deles lá fora, na escola e na comunidade não sofreu mudanças importantes.
5ª etapa
Complete a frase: Ser educador para mim é... Uma realização pessoal, pois amo o que faço e faço com amor.

Participante 4

Assinatura de Termo de Consentimento – OK

1-Tempo de atividade como educador: acima de cinco anos

2-Questões norteadoras do questionário

Investigação
1ª etapa
Como iniciou sua atividade de educador? Através de um concurso público
Como você chegou à instituição que trabalha como educador? Bem como citei acima através de um concurso e passar dos anos de atividades, já passei por varias unidades e atualmente estou prestando serviços num serviço de acolhimento provisório
Como foi o primeiro contato com a criança/adolescente na instituição? Com vários anos de atuação o contato não é tão difícil, mas sempre é uma nova empreitada, pois cada criança/adolescente é um indivíduo diferente, formas e atitudes podem ser previstas como imprevistas por parte deles, depende dos acontecimentos, você toma atitudes condizentes com os fatos.
2ª etapa
Você recebeu capacitação no início de sua atividade? Não.
Você recebe capacitação? Com que frequência? Raramente isto acontece, estou respondendo por mim.
Descreva que tipo de capacitação você acredita que lhe auxiliaria na execução de sua atividade. Acredito que as capacitações devem estar relacionadas diretamente em como lidar com esta clientela a qual lidamos, em como agirmos dentre as situações mais imprevistas que possam acontecer, para que não prejudiquemos as crianças/adolescentes e a nós mesmos educadores.
3ª etapa
O que você tem a dizer sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente? É um instrumento de suma importância que nosso governo criou em defesa das crianças/adolescente, mas acredito que já passou do momento de se rever este Estatuto, é necessário que se faça reformulação urgente em vários itens, pois esta clientela esta mais do que descontrolada, sem limites; eles têm que entender que o estatuto não é forma de proteção para que eles cometam todos os tipos de delitos que se possa enumerar, e sim cumprir as medidas impostas pelos seus atos. Conselhos Tutelares, Promotorias da infância e juventude e demais órgãos que lidam com esta clientela, tem que trabalharem juntos, falarem a mesma língua, daí sim pode começar a ter resultados satisfatórios.
Como você define o cargo de educador? Para ser educador, você gosta ou não gosta, ou cai de pára-queadas.
Qual é a sua rotina como educador? É uma mescla de acontecimentos diários, dia após dia.
Descreva a criança/adolescente com o qual trabalha. São crianças/adolescentes em situações diversas, como em conflito familiar, disputas por tutela, mas tratos por parte dos pais, situação de rua, geralmente elas chegam carentes e por vezes agressivas em virtude dos acontecimentos.
Cite quais os aspectos você considera positivos da ação como educador. Se possível Justifique ou dê exemplos. O educador em suas atividades diárias, meio que se transforma por tempo indeterminado em um pai/mãe, pois ele é quem cuida desta criança/adolescente, alimentação, higiene pessoal, escola, atividades recreativas entre outros.
Cite quais os aspectos você considera negativo na sua atuação como educador. Se possível justifique ou dê exemplos. O grande problema é que na maioria das vezes as crianças/adolescentes, tratam muito mal os educadores, falta com respeito o tempo todo, a ingratidão deles é tamanha.
4ª etapa
Objetivo da instituição ao contratar o educador. Creio que seja em ter um profissional capacitado para exercer as funções diárias para o cuidado com o público alvo.
Você acredita que a instituição para o qual trabalha está atingindo o objetivo proposto? Creio que estão sendo feito todos os esforços para que isto aconteça.
5ª etapa
Complete a frase: Ser educador para mim é... Uma luta diária independentemente da unidade a qual você presta seus serviços, pois nossa função é uma inconstante.

Participante 5

Assinatura de Termo de Consentimento – OK

1-Tempo de atividade como educador: abaixo de cinco anos

9 Questões norteadoras do questionário

Investigação
1ª etapa
Como iniciou sua atividade de educador? Iniciei através da indicação de uma amiga, que também trabalha como uma educadora, e anteriormente havia trabalhado comigo em uma escola particular em que eu era estagiária. Eu cursava letras, mas era auxiliar da coordenação e ela era professora de matemática, mas sempre observou meu trabalho. Quando surgiu uma oportunidade ela me convidou e eu fiz uma entrevista com a diretora da entidade, que também gostou do meu perfil.
Como você chegou à instituição que trabalha como educador? Eu trabalhava com o Programa Projovem Adolescente, e depois de me ausentar por um período de trabalho como educadora por motivos pessoais; voltei a trabalhar como educadora só que com crianças. A oportunidade surgiu, pois a coordenadora do Projovem gosta do meu trabalho e assim a necessidade na entidade ela indicou meu nome.
Como foi o primeiro contato com a criança/adolescente na instituição? O primeiro contato foi tranquilo, eles (crianças e jovens) sempre testam nosso trabalho fazendo comparações, relatando fatos para causar boas ou más impressões; mas depende muito da postura de cada um, a minha é não demonstrar medo nem ansiedade e sempre me colocar ao lado deles, nunca me impor
2ª etapa
Você recebeu capacitação no início de sua atividade? A capacitação veio através das leituras do material oferecido pelo Governo Federal, as reuniões com a equipe (principalmente as orientações da coordenação) e a troca de idéias com outros educadores.
Você recebe capacitação? Com que frequência? Recebemos sempre, da mesma forma como descrevi anteriormente. Temos reuniões a cada 2,3 meses com toda equipe, mas estamos sempre em contato.
Descreva que tipo de capacitação você acredita que lhe auxiliaria na execução de sua atividade. Mais cursos sobre temáticas diversas: drogas, comportamentos, saúde do jovem, ensino (educação), cultura (jovem), comportamento.
3ª etapa
O que você tem a dizer sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente? Conheço o ECA e acredito que muitas melhorias poderiam ser feitas para atender melhor nossas crianças e adolescentes.
Como você define o cargo de educador? Eu sempre falo para eles que ser educadora é como ser um pouco “mãe” só que uma mãe mais “antenada”, menos “chata”. Poderia definir educadora como alguém dedicada, responsável, amigo, determinado e com muita vocação para compreender este universo.
Qual é a sua rotina como educador? É uma rotina atribulada, porque você tem que estar “antenada” nos mínimos detalhes, ouvir todos, cumprir horários, planejamento de atividades, estar em contato com as famílias, ajudar os outrosicineiros, organizar a agenda de todos para eventos, se preocupar com a alimentação deles, enfim, é mais ou menos uma rotina de “mãe”, só que uma mãe com conhecimentos específicos.
Descreva a criança/adolescente com o qual trabalha. São adolescentes informados, com noção de cultura, porém com todos os traços comuns a adolescência: preguiça, reclamações, vontades próprias, vergonhas, medos e muita ansiedade. São muito ligados à sua comunidade e tem personalidades de todos os tipos. O universo ainda é a escola e o bairro, seus amigos, desafios, problemas e namoros

relacionados a este universo.
Cite quais os aspectos você considera positivos da ação como educador. Se possível, justifique ou dê exemplos. Transformar o universo informativo no aspecto pessoal e educacional incrível, ser responsável por mudanças até mesmo dentro das famílias; ajudar no processo de evolução da pessoa, poder vivenciar e ver tudo isso, poder aprender com eles... tudo me emociona e me motiva.
Cite quais os aspectos você considera negativo na sua atuação como educador. Se possível justifique ou dê exemplos. Precisa ficar o tempo todo atenta à todas as informações, o cansaço mental é enorme, mas é importante, então a gente supera.
4ª etapa
Objetivo da instituição ao contratar o educador. Buscar alguém responsável, cativante e comprometido com as crianças e/ou adolescente e todas as implicações relacionadas a eles.
Você acredita que a instituição para o qual trabalha está atingindo o objetivo proposto? Acredita que sim. Acredita que muitas coisas mudaram no trabalho com eles (os adolescentes) para melhor.
5ª etapa
Complete a frase: Ser educador para mim é... Ser melhor a cada dia.

Participante 6

Assinatura de Termo de Consentimento – OK

1-Tempo de atividade como educador: abaixo de cinco anos

2-Questões norteadoras do questionário

Investigação
1ª etapa
Como iniciou sua atividade de educador? Foi aprovado em concurso público..
Como você chegou à instituição que trabalha como educador? Encaminhamento direto para o local.
Como foi o primeiro contato com a criança/adolescente na instituição? Surpreendente, mesmo que já tinha trabalhado com criança de 0 a 6 anos a experiência do primeiro contato foi insegura, pois se tratava de uma demanda diferente.
2ª etapa
Você recebeu capacitação no início de sua atividade? Não recebeu.
Você recebe capacitação? Com que frequência? Tive algumas oficinas que auxiliaram na prática do trabalho, melhorando um pouco a qualidade das minhas atividades, mas nada tão significativo.
Descreva que tipo de capacitação você acredita que lhe auxiliaria na execução de sua atividade. Capacitação voltada para o educador como o curso de capacitação pedagógica como somos extensão da escola. Capacitação sociocultural: teatro, música, artesanato, etc. já que trabalhamos com promoção e prevenção das crianças e adolescentes.
3ª etapa
O que você tem a dizer sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente? Acredito que é um documento importante para garantir os direitos das crianças e adolescentes.
Como você define o cargo de educador? Promoção, prevenção são para mim prioridade neste cargo, mas também somos proteção. Neste caso a junção desses três fatores seria o que o educador tem que transmitir a seus educandos.
Qual é a sua rotina como educador? Entro as 8 da manhã e saio as 16 horas. No período da manhã auxilio na organização do café e como os educandos tem várias oficinas ficamos pouco tempo com eles em sala mas neste pouco período trabalho orientações pedagógicas e socioculturais.
Descrevam a criança/adolescente com o qual trabalha. Nossas crianças são de contraturno escolar,vão para a escola, depois ficam com a gente, são crianças e adolescentes que são avaliados antes de entrar na instituição. Em sua vez são analisados seus dados econômicos, psicológicos e familiares; em resumo são crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade.
Cite quais os aspectos você considera positivos da ação como educador. Se possível Justifique ou dê exemplos. O conhecimento mais próximo das crianças e adolescentes. Exemplo: conhecemos o histórico mais profundo delas. Não basta só saber o nome dos pais, mas como se relacionam com eles.
Cite quais os aspectos você considera negativo na sua atuação como educador. Se possível justifique ou dê exemplos. Falta de estrutura física, capacitação. Meios mais favoráveis para desempenhar nossas atividades
4ª etapa
Objetivo da instituição ao contratar o educador. Infelizmente só proteger.
Você acredita que a instituição para o qual trabalha está atingindo o objetivo proposto? Sim mas falta muita coisa
5ª etapa
Complete a frase: Ser educador para mim é... Amar acima de tudo o ser humano e promover aos nossos educandos possibilidades e caminhos para mudar seu comportamento social, educacional e familiar.

Participante 7

Assinatura de Termo de Consentimento

1- Tempo de atividade como educador: acima de cinco anos

1-Questões norteadoras do questionário

Investigação
1ª etapa
Como iniciou sua atividade de educador? Iniciei aos 18 anos de idade, fui convidado a trabalhar em uma instituição não governamental denominada de Núcleo Social com sede em Cruzeiro do Oeste, em 1982 que atendia aproximadamente 300 crianças em período integral e contra turno escolar no início desenvolvendo atividades de futebol suíço e salão,
Como você chegou à instituição que trabalha como educador? Um familiar já trabalhava na instituição e a direção da mesma pediu que ele indicasse uma pessoa para o cargo disponível, fui então convidado pela confiança já estabelecida na entidade e pelo conhecimento da ações frente ao trabalho que eu já desenvolvia com jovens na igreja e participação nos grêmios estudantil da cidade,
Como foi o primeiro contato com a criança/adolescente na instituição? Com a experiência já relatada anteriormente, fui apresentado como educador para 30 adolescentes com o desafio de desenvolver atividades de contra turno, tendo que elaborar um plano de trabalho semanal de segunda à sexta feira, foi uma experiência significativa, que até hoje eu trago na memória saber que eu fiz a diferença na vida daqueles meninos e meninas que teve eu como educador naquele momento e que contribuiu para afirmar minha identificação como Educador Social.
2ª etapa
Você recebeu capacitação no início de sua atividade? R. Na época não se falava muito em capacitação, mas meu interesse em aprender para repassar foi tão grande e com alguns contatos e alguns anos depois eu já estava participando das discussões nacionais em torno da constituição federal em Curitiba, de onde posteriormente já fazia parte do projeto de alternativas de meninos e meninas de rua que antecede o MNMMR que teve seu início em 1985 o qual milito e participo até hoje
Você recebe capacitação? Com que frequência? Sim mensalmente em reuniões interna do MNMMR e externa, participando em espaço de discussões em conferências e fórum de defesa entre outros. Com frequência tenho contribuído com as experiências adquirida através de palestras.
Descreva que tipo de capacitação você acredita que lhe auxiliaria na execução de sua atividade. Capacitação permanente principalmente em torno da legislação vigente (ECA e suas atualizações).
3ª etapa
O que você tem a dizer sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente? É um marco histórico no Brasil que vem contribuindo na construção de políticas públicas tendo criança e adolescente como sujeito de direitos.
Como você define o cargo de educador? Desafiante pois tanto a criança como o adolescente tem no educador a referência que pode contribuir positivamente em suas vidas, pois o educador que tem o compromisso com o trabalho ele inventa métodos e conquista em suas ações que ficam para sempre.
Qual é a sua rotina como educador? Atualmente estou vinculada ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua-MNMMR, enquanto educador mesmo ao encontrar uma criança ou adolescente que se encontra muitas vezes no semáforo vejo a oportunidade de parar e dialogar oferecendo encaminhamento ou intervindo ligando para os órgão do sistema de garantia de direitos que ofereça uma oportunidade de atendimento ao mesmo para sair das ruas
Descreva a criança/adolescente com o qual trabalha. Criança e Adolescente em situação de risco e de rua com direitos violados por parte da sociedade, do Estado e/ou família.
Cite quais os aspectos você considera positivos da ação como educador. Se possível

Justifique ou dê exemplos.

Mapeamento, pois para um bom educador social de rua é necessário que ele tenha conhecimento das áreas de atuação onde ele possa estar próximo dos meninos(as), outro fator é o respeito, pois se deve ir ao encontro dos mesmo primeiro sabendo ouvir respeitando suas histórias e o valorizando, oportunizando a relação e sabendo administrar possíveis conflitos.

Cite quais os aspectos você considera negativo na sua atuação como educador. Se possível justifique ou dê exemplos.

Falta de políticas públicas, ausência de um plano de trabalho voltado com educadores de rua que desenvolva trabalho sistemáticos e pedagógico no local onde os meninos(as) se encontram com uma equipe específica, preparada para o serviço.

4ª etapa

Objetivo da instituição ao contratar o educador.

Tem por objetivo atuação na defesa dos direitos da criança e do adolescente

Você acredita que a instituição para o qual trabalha está atingindo o objetivo proposto?

Sim, acredito que o MNMMR, já contribuiu e continua contribuindo nas discussões de políticas com participação ativas no Conselho de Direitos e muitas vezes fazendo parte do Conselho Tutelar

5ª etapa

Complete a frase: Ser educador para mim é...

O processo de construção continuada em um projeto de inclusão social e cultural partindo da realidade em que vivem estes meninos e meninas.

Participante 8

Assinatura de Termo de Consentimento – OK

1- Tempo de atividade como educador: acima de cinco anos

1-Questões norteadoras do questionário

Investigação
1ª etapa
Como iniciou sua atividade de educador? Atuava com meninos em situação de rua pelo MNMMR.
Como você chegou à instituição que trabalha como educador? É uma das fundadoras a ONG “Justiça e Paz” que defende os direitos da criança e adolescentes vítimas de violência. Esta instituição surgiu pela constatação que no município haviam vários casos de “meninos” que estavam ameaçados de morte e que posteriormente foram assassinados. Frente a este fato foi orientada pela equipe do Programa Multidisciplinar de Apoio, Pesquisa e Estudos /UEM e do MNMMR para formar uma ONG para defender os direitos da crianças do adolescentes vítimas de violência, principalmente por parte dos policiais e também para orientar e apoiar as mães destes meninos.
Como foi o primeiro contato com a criança/adolescente na instituição? Sempre foi tranquila, a maioria dos meninos já nos conheciam. Houve um período em que a nosso trabalho se estendia até a madrugada adentro e mesmo não conseguindo convencer os meninos a sair das ruas; a nossa presença ou o conhecimento que nossa equipe estava alerta coibir a ação violenta dos policiais, que se intensificava no período da noite.
2ª etapa
Você recebeu capacitação no início de sua atividade? Recebia orientação das pessoas que atuavam no MNMMR.
Você recebe capacitação? Com que frequência? Participou várias palestras e cursos sobre crianças e adolescentes.
Descreva que tipo de capacitação você acredita que lhe auxiliaria na execução de sua atividade. Gostaria de entender melhor o papel do Ministério Público, pois há uma demora na resolução dos casos de punição dos policiais que praticam abusos.
3ª etapa
O que você tem a dizer sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente? Foi a melhor coisa que surgiu para os meninos que estão na rua, pois a lei para eles é mais demorada. As crianças e adolescentes não acreditam que sua vida pode mudar eles tentam sair das ruas, deixar de usar drogas, mas fora isto eles não encontram mais nada. Vão para as instituições como o CIACA, Lar Escola, Menino Jesus durante o dia mas de noite voltam para casa, a pobreza é grande, não tem água, não tem comida e o tráfico de drogas corre solto. É difícil dizer não.
Como você define o cargo de educador? É um trabalho difícil porque depende da cada um de nosso grupo; nos não temos ajuda. Alguns vão ser educador para trabalhar, para ter uma profissão no caso dos integrantes da ONG é uma luta; pois a maioria entrou neste trabalho para defender seu próprio filho e estendeu esta preocupação para os filhos dos outros.
Qual é a sua rotina como educador? Saio a noite e procuro abordar aqueles que estão nas ruas. Muitas vezes preciso discutir com os policiais que estão trabalhando a noite e são agressivos; converso com os meninos mas o trabalho tem ficada mais difícil com a questão do uso do Crak. O diálogo é mais difícil. Faço visitas na delegacia e esta semana estivemos acompanhamos a negociação após uma tentativa de rebelião na PEM (Penitenciária de Maringá-PR). Estivemos lá para apoiar os familiares.
Descrevam a criança/adolescente com o qual trabalha. São só crianças e adolescentes. Perdi meu filho e aqueles que estão nas ruas, são jovens que querem crescer, se desenvolver, mas encontram dificuldade na vida; entram no mundo das drogas e a sociedade não os defende.
Cite quais os aspectos você considera positivos da ação como educador. Se possível Justifique ou dê exemplos. A sua certeza que os meninos merecem uma nova oportunidade de vida; a sua coragem de enfrentar os policiais e denunciar ameaças de morte. As mães pararam de sofrer tanto porque se sentiam culpadas pelo filho estar nas ruas. Algumas que perderam o filho (foram assassinados), voltaram a estudar e retomaram suas vidas. Como são chefes de famílias e mesmo assim estão participando da atividade da ONG.
Cite quais os aspectos você considera negativo na sua atuação como educador. Se possível justifique ou dê exemplos. Algumas mães desistem da atividade por sobrecarga: elas trabalham durante o dia, na maioria de empregada doméstica ou diaristas, precisam cuidar dos outros filhos e ficam cansadas para sair a noite, sem contar com a falta de recursos para pagar a passagem de ônibus. A maioria dos companheiros não concorda com a atividade da ONG.
4ª etapa

Objetivo da instituição ao contratar o educador.

Nós somente convidamos as famílias para que nos auxiliem, muitas vezes a mãe vem até nós procurando ajuda para retirar seus filhos das ruas.

Você acredita que a instituição para o qual trabalha está atingindo o objetivo proposto?

Sim. Os meninos confiam em nosso trabalho, conversam conosco; recentemente participamos de um julgamento onde policiais acusados de matar um adolescente foram considerados culpados. Foram dez anos de lutas para alcançarmos este resultado. Mesmo que eles não fiquem muito tempo presos, a gente sabe que a justiça deu sua resposta. Outros casos serão julgados no próximo ano.

5ª etapa

Complete a frase: Ser educador para mim é...

Uma batalha que me motiva a levantar todos os dias.

Participante 9

1-Assinatura de Termo de Consentimento

2- Tempo de atividade como educador: acima de cinco anos

3-Questões norteadoras do questionário

Investigação
1ª etapa
Como iniciou sua atividade de educador? Trabalhando com crianças e adolescentes.
Como você chegou à instituição que trabalha como educador? Por meio de concurso público específico para o cargo.
2ª etapa
Você recebeu capacitação no início de sua atividade? Sim.
Você recebe capacitação? Com que frequência? Sim, com frequência bimestral.
3ª etapa
O que você tem a dizer sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente? O E.C.A é um marco na história das legislações, Ele enterra códigos que camuflavam domínios em nome de direitos e passa a considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos.
Como você define o cargo de educador? Como um cargo que busca soluções para situações de conflito, com vistas ao público alvo.
Qual é a sua rotina como educador? Acolhimento ao adolescente disponibilizando a ele encaminhamentos necessários à sua inclusão.
Descreva a criança/adolescente com o qual trabalha. Adolescentes autores de ato infracional e em situação de risco com trabalho preventivo.
Cite quais os aspectos você considera positivos da ação como educador. Se possível Justifique ou dê exemplos. Os efeitos surtidos pelas orientações aproveitados pelo adolescente.
Cite quais os aspectos você considera negativo na sua atuação como educador. Se possível justifique ou dê exemplos. A desvalorização do profissional pela sociedade e instituições e a baixa remuneração.
4ª etapa
Objetivo da instituição ao contratar o educador. Para atuar junto ao seguimento criança e adolescente.
Você acredita que a instituição para o qual trabalha está atingindo o objetivo proposto? Sim.
5ª etapa
Complete a frase: Ser educador para mim é... Executar o trabalho com profissionalismo e responsabilidade.

Participante 10

Assinatura de Termo de Consentimento – OK

1-Tempo de atividade como educador: acima de cinco anos

2- Questões norteadoras do questionário

Investigação
1ª etapa
Como iniciou sua atividade de educador? Através de concurso público.
Como você chegou à instituição que trabalha como educador? Encaminhamento direto para o local.
Como foi o primeiro contato com a criança/adolescente na instituição? Foi direto para a Abordagem de Rua.
2ª etapa
Você recebeu capacitação no início de sua atividade? Não recebeu orientação sobre o trabalho.
Você recebe capacitação? Com que frequência? As capacitações são esporádicas.
Descreva que tipo de capacitação você acredita que lhe auxiliaria na execução de sua atividade. Capacitação sobre os locais adequados para encaminhar os adolescentes.
3ª etapa
O que você tem a dizer sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente? As pessoas precisam ter entendimento sobre o ECA. As leis foram feitas para proteger a criança e o adolescente e as pessoas julgam o estatuto sem conhecer.
Como você define o cargo de educador? O educador é um amigo que se oferece para uma ajuda na área social.
Qual é a sua rotina como educador? É uma rotina tensa porque o trabalho é educar e fazer os encaminhamentos, o retorno é a longo prazo e nem sempre é satisfatório; porque na maioria das vezes o menino voltava para a rua. Eu sofria muito sabendo que a culpa não era da criança/adolescente e sim da família.
Descreva a criança/adolescente com o qual trabalha. São crianças com problemas familiar, financeiros; falta educação (ensinamentos de casa); pais ausentes, pais separados, são cuidados por avós; por responsáveis usuários de drogas, etc.
Cite quais os aspectos você considera positivos da ação como educador. Se possível Justifique ou dê exemplos. A perseverança dos educadores; na maioria das vezes o educador não perde a esperança; a equipe é boa e acredita no trabalho.
Cite quais os aspectos você considera negativo na sua atuação como educador. Se possível justifique ou dê exemplos. A falta de continuidade do trabalho; a criança passa: - pelo Conselho Tutelar. - necessita de moradia. - precisa ir para o Abrigo Provisório. - falta de estrutura familiar para continuar com a criança.
4ª etapa
Objetivo da instituição ao contratar o educador. Na verdade era tirar as crianças das ruas.
Você acredita que a instituição para o qual trabalha está atingindo o objetivo proposto? Sim. O educador tirava as crianças das ruas e lhe explicava sobre os problemas da rua: - drogas, - abuso sexual - o risco da DST/HIV - a distância da escola.
5ª etapa
Complete a frase: Ser educador para mim é... Ser amigo, ser pai, um exemplo.