

# VIDA E MORTE DO EDUCADOR SOCIAL DE RUA: reflexões sobre uma identidade em movimento

Antonio Francisco Ramos<sup>1</sup>

Maria Vilani Cosme de Carvalho<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo é um estudo teórico da identidade do Educador Social de Rua, como resultado das crises sociais e políticas do capitalismo e da globalização. Buscando captar os fios que constituem a tessitura dessa identidade profissional, demonstramos as mudanças no atendimento às crianças em situação de rua, os tipos de relações sociais e laços imaginários que demandam por novas configurações de homens e mulheres. Assim, a discussão está organizada em dois momentos: o primeiro é uma reflexão teórica da categoria identidade com base nos estudos de Silva (2000), Ciampa (2002), Hall (2006), Laurentti e Barros (2000), Berger e Luckmann (2007), Carvalho (2004; 2006) e Batista (2002); o segundo momento discute a natureza e especificidade da Educação Social de Rua, o contexto histórico-político de sua emergência e as implicações nos papéis e identidades do educador social de rua de Teresina, tendo por base os estudos de Oliveira (2007), Graciani (1997), Pereira (2001), Costa (1991), Bonfim (2002), Santos (2004), Gregori e Silva (2002), Adad (2004) dentre outros. A análise desses estudos nos possibilitou compreender a identidade como uma construção social e que: a Educação Social de Rua não representou um contínuo das ações educativas dos movimentos sociais, mas, uma ruptura que configurou uma nova identidade profissional, ocasionando a substituição gradativa da experiência educativa promovida pelo movimento social local; a diminuição do agir comunicativo com gradativa perda da autonomia no planejamento e desenvolvimento das atividades educativas; e a impossibilidade da reposição da identidade pressuposta ao educador social de rua.

**Palavras-chave:** Identidade. Educador Social de Rua. Educação Social de Rua.

## LIFE AND DEATH OF STREET SOCIAL OF THE EDUCATOR: reflections on an identity in motion

## Abstract

This article is a theoretical study of the identity of the Social Educator of Street, as resulted of the social crises and politics of the capitalism and globalization. Searching to catch the wires that constitute the tessitura of this professional identity, we demonstrate the changes on the attendance to the children in street situation, the imaginary types of social relations and bows that demand for new configurations of men and women. So, the quarrel is organized at two moments: the first one is a theoretical reflection of the category identity, with base on the studies of Silva (2000), Ciampa (2002), Hall (2006), Laurentti and Barros (2000), Berger and Luckmann (2007), Carvalho (2004; 2006) e Batista (2002); the second moment argues the nature and particularity of the Social Education of Street, the historic-politic context of emergency it and the implications in the functions and identities of the social educator of street of Teresina, having for base the studies of Oliveira (2007), Graciani (1997), Pereira (2001), Coast (1991), Bonfim (2002), Santos (2004), Gregori and Silva (2002), Adad (2004) amongst others. The analysis these studies made possible us to understand the identity as a social construction and that: the Social Education of Street did not represent a continuous of the educative actions of the social movements, but, a rupture that configured a new professional identity, causing the gradual substitution of the educative experience promoted by the local social movement; the reduction of comunicativo acting with gradual loss of the autonomy on planning and development of the educative activities; and the impossibility of the replacement of the identity estimated to the social educator of street.

**Keywords:** Identity. Social educator of Street. Social Education of Street.

Recebido em: Outubro de 2008

Aceito em: Dezembro de 2008.

<sup>1</sup> Formação acadêmica em Ciências Sociais e especialização em Psicologia da Educação pela é membro da Equipe de Estudos Estratégicos e Análise de Indicadores Educacionais da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Piauí. E-mail: franciscoramos@hotmail.com

<sup>2</sup> Prof.ª Dr.ª do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Piauí.  
E-mail: vilacosme@ufpi.br

## Introdução

A psicologia da educação é um campo de conhecimento relativamente novo e importante para a compreensão das subjetividades que são constituídas nos contextos educativos. Ela engloba estudos relativos ao desenvolvimento das consciências e da identidade como produtos advindos das relações de interações sociais nos contextos educativos em determinada sociedade (GATTI, 2003). Na sociedade atual, em que pese o capitalismo e a globalização, assistimos a um deslocamento das estruturas e processos centrais nos quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo. Isso tem gerado uma crise de identidade, fazendo surgir novas identidades (HALL, 2006), como a identidade profissional do educador social de rua.

Buscando entender os processos que propiciaram a construção social da identidade profissional do educador social de rua, lançaremos mãos sobre a experiência pessoal vivida no trabalho educativo com crianças e adolescentes em situação de rua durante cinco anos, nos estudos bibliográficos sobre o tema e em alguns dos pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica. A questão é: Como uma atividade ligada à educação popular, denominada de Educação Social de Rua transitou para o campo governamental, institucionalizando-se numa linha de política pública de assistência social, demandando um modo de ser (pensar, sentir e agir) *sui generis* que delineou o perfil de um profissional que ficou conhecido como educador social de rua? O que se ganha e o que se perde nesse processo? Quais as implicações para a identidade desse profissional? O argumento principal é que a identidade profissional do educador social de rua é uma construção social, visto que está relacionada ao desempenho de papéis sociais propostos pelas políticas de identidades como modelos a serem aprendidos pelo processo de socialização (aprendizagem) e de individualização (desenvolvimento). (CARVALHO, 2006).

Na tentativa de captar os fios que constituem a tessitura dessa identidade, realizaremos um estudo teórico com o objetivo de demonstrar as mudanças ocorridas no âmbito da política de atendimento local às crianças e adolescentes, os tipos de relações sociais e laços imaginários oriundos do contexto do capitalismo e do mundo globalizado que demandou por novas configurações de homens e mulheres que constituíram a identidade profissional do educador social de rua de Teresina.

Para fins didáticos essa discussão está organizada no entorno de dois momentos: o primeiro trata de uma reflexão teórica da categoria identidade com base nos estudos de Silva (2000), Ciampa (2002), Hall (2006), Laurentti e Barros (2000), Berger e Luckmann (2007), Carvalho (2004; 2006) e Batista (2002), para entendê-la como uma construção social; o segundo momento discute a natureza e especificidade da Educação Social de Rua, o contexto histórico-político de sua emergência, as implicações nos papéis e identidades do educador social de rua de Teresina. Nesse segundo momento tomaremos por base os estudos de Oliveira (2007), Graciani (1997), Pereira (2001), Costa (1991), Bonfim (2002), Santos (2004), Gregori e Silva (2002), Adad (2004), dentre outros.

### **A identidade como uma construção social**

A discussão da identidade como uma construção social é feita com base em três aspectos: primeiramente, os diversos sentidos e terminologias atribuídas à categoria identidade por diferentes campos do conhecimento ao longo da história; em segundo lugar, a relação entre identidade e diferença, vista como uma relação social que envolve assimetrias de poder que constituem o indivíduo e, por fim, a relação entre papéis sociais e identidade profissional.

## Sentidos e terminologias atribuídas à categoria identidade

A categoria identidade, vista numa linha de tempo, apresenta-se a cada período de forma diversificada quanto ao seu significado. Segundo Jacques (1998), a discussão sobre a identidade ao longo da trajetória do conhecimento humano passou por períodos de valorização e de declínio. Por exemplo, na antiguidade clássica o valor à vida individual e ao mundo interno era tido como importante, chegando, posteriormente, ao declínio com a influência da concepção cristã de homem e do corporativismo feudal. Este declínio foi tão acentuado que somente entre os séculos XI e XIII é que os historiadores se referem à descoberta da individualidade. Mas é no período entre as últimas décadas do século XVIII e XIX na Europa, com o advento do movimento romântico, que a individualidade ganhou sua tônica. Ao contrário do racionalismo que marcou o período neoclássico em meados do século XVIII, esse movimento passou a designar toda uma visão de mundo marcada pelo lirismo, pela subjetividade, pela emoção e pelo eu<sup>3</sup>. Esse período possibilitou a propagação de produções teóricas sobre a identidade, sobretudo no âmbito psicológico (LAURENTI; BARROS, 2000).

Segundo Laurenti e Barros (2000), as primeiras produções teóricas utilizavam o termo personalidade para se referirem ao que hoje se entende por identidade. Seu significado que comportava não só a dimensão do individual, mas também do biológico, baseava-se nos fundamentos da ciência médica, cujo argumento principal dessa perspectiva teórica era baseado na invariância do comportamento e da estrutura psíquica. Essa ênfase ao biológico e ao individual instituiu uma dicotomia entre o indivíduo e o grupo, o homem e a sociedade, deixando em segundo plano a história social do indivíduo.

Na contramão dessa perspectiva surgiram os estudos em Psicologia Social, em especial aqueles que ao considerar o homem como sujeito social inserido num contexto sócio-histórico colocaram a problemática da identidade como lugar central nos estudos de William James e George Mead, por exemplo. Além da Psicologia Social, outros campos de conhecimento, dos quais se destacam a Psicologia Analítica do Eu, a Psicologia Cognitiva, a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia, lançaram-se ao estudo da identidade gerando uma diversidade de abordagens teórico-metodológicas.

Essas abordagens sobre identidade, segundo Jacques (1998), podem ser agrupadas em duas tradições: a americana e a europeia. Na tradição americana, a idéia de identidade é referida como "self" ou "self-concept", correspondendo a "conceito de si", cuja ênfase é no indivíduo. Ao contrário da tradição Americana, a abordagem europeia sobre identidade dava ênfase ao social, privilegiando o uso da noção de "representação de si", como a representação de um objeto ausente (o si mesmo). Essa ênfase, ora ao individual e ora ao social, refletia uma dificuldade conceitual em exprimir a complexidade do que seja identidade. O exemplo dessa dificuldade conceitual é representado pelo uso de predicativos para qualificar os diferentes sistemas identificatórios que constituem a identidade.

Jurandir Freire Costa emprega a qualificação 'identidade psicológica' para se referir a um predicado universal e genérico definidor por excelência do humano em contraposição a apenas um atributo do eu ou de algum eu como é a identidade social, ainda étnica ou religiosa, por exemplo. Habermas (1990) refere-se a 'identidade do eu' que se constitui com base na 'identidade natural' e na 'identidade de papel' a partir da integração dessas através da igualdade com os outros e da diferença em relação aos outros. Com base no pressuposto inter-relacional entre as instâncias

---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre o Romantismo acessar: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Romantismo>.

individual e social, a expressão 'identidade social' vem sendo empregada (NETO, 1985), buscando dar conta dessa articulação. (JACQUES, 1998, p.161)

Sobre essa questão, Laurenti e Barros (2000) destacam que em meio à diversidade de qualificações e predicativos atribuídos à identidade, o termo identidade social parece apontar de forma mais explícita para a solução da problemática conceitual presente na discussão de sua origem individual ou coletiva. Vale ressaltar que a identidade, assim como outras formas de expressão do psiquismo humano, é constituída na relação do indivíduo com o mundo (físico, social, histórico e cultural), relação essa mediada por processos complexos de interação social como a linguagem e a atividade que levam à apropriação da realidade objetiva e, com isso, à constituição da realidade subjetiva (VIGOTSKI 1994, apud CARVALHO, 2004). É nesse processo interativo que o indivíduo ou uma dada categoria profissional se identifica e se diferencia dos outros e constitui uma identidade (CARVALHO, 2006)

### **Identidade e diferença: movimentos de fixação e subversão da identidade**

Uma vez entendido os diversos sentidos e significados atribuídos à categoria identidade ao longo da história do conhecimento humano, buscaremos nesse item discutir a importância da linguagem na instituição da identidade e da diferença, visto como resultado do encontro entre o individual e o social, permeado por relações de poder em suas instâncias mais amplas. Essas manifestações do poder no processo de produção da identidade implicam em sua fixação e/ou desestabilização. Como a fixação da identidade não é resultante de processos biológicos ou naturais, mas de uma construção histórica, social e cultural, "[...] é necessário criar laços imaginários que permitam 'ligar' pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum 'sentimento' de terem qualquer coisa em comum." (SILVA, 2000, p. 85).

Além dos movimentos de fixação da identidade, existem também aqueles que se volta para a sua subversão, o exemplo disso são os processos de hibridização, que geram possibilidade da criação de identidades que traz a marca da ambigüidade como resultado da interação entre diferentes indivíduos ou grupos, com características sociais e culturais distintas. Esses processos de interação social envolvem relações de identidade situadas assimetricamente em relação ao poder. A identidade que se constitui nesses processos não corresponde mais às identidades originais, apesar de guardar traços delas, mas a uma terceira identidade que traz a possibilidade de se apresentar como uma diferença, que se abre como uma estratégia política de questionamento dos processos de fixação da identidade, afetando o poder e gerando uma tensão.

Essa tensão está estreitamente ligada aos processos de afirmação e construção de novas identidades coletivas resultantes de contextos de mudanças. A identidade profissional do educador social de rua de Teresina é um exemplo, pois sua construção envolveu aproximação entre representantes do poder público municipal e do movimento social, sob a forte influência das demandas prescritas no Estatuto da Criança e do Adolescente, em particular no seu artigo 86, que estipula: "A política de atendimentos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios".

Nessa aproximação, cada um tem seus interesses. De um lado, o movimento social que desenvolve um trabalho educativo, buscou a emancipação cidadã das crianças e adolescentes em situação de rua, de outro lado o poder público municipal na tentativa de

controlar o tempo e espaço "ocioso" desse segmento populacional. Na verdade, com o intuito de resolver conflitos em face dessas expectativas sociais conflitantes que perpassam a discussão da autonomia ou não, ambos buscaram o reconhecimento e/ou a transformação de suas identidades.

A busca da transformação e reconhecimento das identidades, tanto pelos movimentos sociais quanto pelos órgãos do poder público municipal implica em duas conseqüências, que traz à tona a discussão das políticas de identidades. Segundo Ciampa (2002, p. 134):

[...] a questão das políticas de identidades de grupo envolve a discussão sobre autonomia (ou não), que se transforma para indivíduos em indagações sociais sobre autenticidade (ou não) de identidades políticas, talvez refletindo duas visões opostas, dependendo de se colocar a ênfase na igualdade - uma sociedade centrada no Estado - ou na liberdade - uma sociedade composta por indivíduos.

A primeira concerne ao fortalecimento do poder regulatório da instância municipal que ao incorporar os militantes e agentes de pastorais nos serviços e projetos institucionais, contribuiu para criação de uma política de atendimento governamental às crianças e adolescentes em situação de rua e uma equipe especializada para o trabalho. A segunda conseqüência implica na diminuição ou perda da autonomia do papel político e educativo do movimento social junto às crianças e adolescentes em situação de rua à medida que se institucionalizou.

Nesse sentido, identidade e diferença são processos que revelam o movimento de fixação e subversão da identidade e, portanto, deixam claro que o reconhecimento de um dado indivíduo ou grupo social (categoria profissional) ocorre nas relações de igualdade e de diferença com os diferentes outros (pessoas, categoria profissional, movimentos sociais etc.) que funcionam como modelos a serem seguidos ou não. Como é pela diferenciação e igualdade que se afirma e se reconhece uma identidade é relevante analisar a importância dos papéis sociais que são interpretados pelos outros e que são fontes de referência na constituição da identidade.

### **Os papéis sociais, a identidade profissional e a (im)possibilidade de autonomia**

Em que pese os movimentos de fixação e subversão da identidade, os papéis sociais são as instâncias de intermediação entre os elementos subjetivos e objetivos relativos às estruturas sociais (instituições, organizações e grupos) que constituem as identidades profissionais. Assim, os papéis, por intermédio das políticas de identidades, são propostos como modelos a serem aprendidos nos diferentes contextos de socialização. Nesse processo de aprendizagem, junto com os papéis, assimilam-se os rituais, as normas, os elementos cognitivos, afetivos e éticos concernente ao seu desempenho.

Se, por um lado, esta aprendizagem facilita a inserção das pessoas na realidade social, por outro pode impedir que cada um desempenhe o seu papel de uma forma que tenha sentido para sua subjetividade. Quando isso ocorre, dizemos que o exercício do papel levou o indivíduo a um processo de mesmice ou de reposição de sua identidade, o que o impede de alcançar o grau de independência em relação a esses papéis e, conseqüentemente uma identidade autônoma. (BAPTISTA, 2002, p. 146).

A possibilidade de o indivíduo vir a desempenhar esses papéis de modo a constituir uma identidade autônoma depende da natureza das relações sociais que acontecem em diferentes contextos de socialização. Nesses termos, Berger e Luckmann

(2007) esclarecem que a aprendizagem de papéis deve ocorrer pelos processos de socialização primária e secundária. A socialização primária tem como contexto social a família, é marcada por relações sociais carregadas de conteúdo afetivo e os papéis sociais aprendidos têm uma relação direta com os modelos de comportamento de seus membros. Porém, na medida em que os indivíduos se desenvolvem ocorre a socialização secundária, visto que eles são inseridos em novos contextos sociais, o que possibilita ampliar as relações sociais e se deparar com novos papéis sociais, a exemplo, os papéis profissionais.

Nesses dois contextos de socialização, sobretudo o secundário, há relações sociais que podem contribuir para a mera reprodução dos papéis sociais. Mas, de acordo com Baptista (2002, apud Habermas, 1990), existe uma fase de superação, de deslocamento dessa realidade de reprodução de papéis estabelecidos, ao colocar que o papel profissional é que dá suporte para a identidade do eu, entendendo que a identidade do eu só se concretiza quando o indivíduo adquire uma autonomia no exercício dos papéis desempenhados, assim como sua generalização. Esse fato permite a visão de uma totalidade diferenciada da soma do conjunto de papéis desempenhados, constituindo o que Habermas (1990) denomina de identidade autônoma ou identidade do eu. Essas identidades possuem uma relação com duas maneiras de agir no mundo moderno: o agir instrumental e o agir estratégico.

O agir instrumental está relacionado com a reprodução da realidade promovida pelas políticas de identidades instituídas no mundo sistêmico (o mundo da reprodução material, do trabalho da racionalização, da naturalização das relações sociais). O agir estratégico é caracterizado como um agir comunicativo voltado ao mundo vivido, à reflexão, ao diálogo, à diferenciação, à autonomia e à transformação. Sobre o agir comunicativo, Baptista (2002) chama atenção para o fato de que, este é a condição de emancipação do ser humano, ou seja, quando houver a possibilidade de se estabelecer projetos coletivos que conduzam a um estado em que os homens efetivamente sejam responsáveis pela construção de sua história.

Diante do exposto pergunta-se: Que tipo de relações sociais e laços imaginários permitiram ligar sobre o mesmo campo de atuação, pessoas do movimento social e do poder público, cujos interesses são divergentes, em uma coisa comum que passou a ser conhecida como Educação Social de Rua? A resposta a essa questão passa, antes de tudo, por uma reflexão sobre as particularidades que instituíram e constituem essa prática educativa, o que requer compreender a sua natureza e especificidade.

### **A educação social de rua: natureza e especificidade**

Sobre o ato de Educar na rua, Pereira (2001) registra que talvez essa prática tenha sido algo *sui generis* na história da humanidade. Os gregos na antiguidade, logicamente com um sentido diverso do que é hoje, tinham-na como uma rotina. Por exemplo, os filósofos "[...] Sócrates, Aristóteles e Epicuro, todos, à sua maneira particular, ensinavam nas ruas ou pelas ruas" (PEREIRA, 2001, p. 02). O ensino acontecia dessa maneira, porque nessa época não existia a prática de "escolarização", como a concebemos na contemporaneidade. A escolarização em espaços fechados ou privados emerge com o domínio dos monastérios sobre a cultura grega, após a invasão do Império Romano na idade média assumindo feições variadas ao longo dos séculos.

Segundo Sousa (2009), no ocidente durante a idade média os parâmetros da ação pedagógica e finalidade da formação se fundavam na concepção do homem como criatura divina, cujas técnicas de ensinar, a maneira de pensar estava centrada na visão teocêntrica (Deus como fundamento de toda a ação pedagógica e finalidade da formação

do cristão). Já entre os séculos XVI e XVIII (Renascimento) o ato de educar acompanha uma nova concepção de homem, que embora rejeite a autoridade dogmática da cultura eclesíastica medieval, mantém-se ainda fortemente hierarquizada, excluindo dos propósitos educacionais a grande massa popular, com exceção dos reformadores protestantes, que agem por interesses religiosos. Assim, a escola se volta não apenas à transmissão de conhecimento, mas também à formação moral. Com isso a escola se tornou um meio de isolar as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, através da disciplina separando-as da sociedade dos adultos (ARIÉS, 1981).

No Brasil, entre os séculos XVII e XIX, berço de uma sociedade agrária e escravista, o interesse pela educação elementar era ínfimo, daí a herança do grande número de iletrados que atravessou os séculos das luzes e a era pombalina. Entretanto, no século XIX, com a intervenção cada vez maior do Estado surgiu a escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória, cuja ênfase estava voltada para a relação entre educação e bem-estar social, estabilidade, progresso e capacidade de transformação. Nesse contexto o interesse pelo ensino técnico ou pela expansão das disciplinas científicas ganha sua tônica em decorrência da rápida expansão industrial.

Em meados do século XX, período político de perseguição aos comunistas, censura e o fortalecimento da ideologia de mercado baseada numa política econômica submissa ao capitalismo internacional de forte orientação liberal, houve o crescimento vertiginoso da economia brasileira e na mesma proporção as desigualdades sociais. No entanto, com a queda da Ditadura Militar na década de 80, os problemas sociais tornaram-se mais visíveis publicamente sob a égide de contradições significativas. De um lado, a reorganização e o fortalecimento da sociedade civil, a redemocratização e a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, de outro lado, a crise recessiva iniciada na década de 70, que se apresentou como um processo de estagnação no campo da Economia e da Cultura e da Educação.

Esta estagnação provocou o aumento do desemprego, crise institucional, corrupção, degradação social, abandono da infância e da adolescência de rua (GRACIANI, 1997). Com isso surgem as primeiras experiências educativas voltadas à população de rua no Brasil (diferentemente da educação Grega desenvolvida nas ruas e pelas ruas), concretizando-se como prática educativa, cuja especificidade (tempo, espaço, procedimentos e conteúdos) estava imbricada com o fazer da educação popular brasileira de base libertadora. Segundo Graciani (1997), o sentido de libertadora, "[...] consiste, pois, numa práxis que subverte a ordem; é crítica total ao estabelecido, ao normalizado, ao cristalizado, é "uma inserção crítica na história"; é uma forma de compromisso que Freire chama de engajamento".

Esses fazeres tinham como referência política as Comunidades Eclesiais de Base (CEB'S) da Igreja Católica, as lutas contra as realidades de maus-tratos e a superpopulação vivida pelas crianças e adolescentes nas ruas e instituições de atendimento vivenciadas na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), no estado de São Paulo. Dessa forma, tanto dentro como fora das instituições, os sujeitos envolvidos na causa da criança e do adolescente em situação de rua, passaram a construir um movimento contrário ao paradigma correcional, minando a estrutura ideológica e social que orientava suas práticas.

Nesse movimento, os sujeitos engajados no processo educativo de ensinar na rua, buscavam conhecer seus próprios processos de aprendizagem por intermédio de reflexões que envolviam, por exemplo: o conhecimento universal historicamente acumulado pela civilização humana e de si mesmo; a apropriação das faculdades e instrumentos teóricos adequados para criticá-los e superá-los; apropriação das faculdades e instrumentos práticos

adequados para reconstruir, recriar e transformar a realidade. Todo esse processo contribuiu para a formação de um corpo teórico próprio, ou melhor, um campo de saber, que alimentou o movimento social e forneceram os princípios balizadores da Educação Social de Rua, como: coerência, pertinência e eficácia). Sobre esses princípios Graciani (1997) esclarece:

[...] coerência é a harmonia entre situações, acontecimentos, ou idéias desenvolvidas em atos pelo educador/educando; pertinência é a adequação às necessidades básicas e às circunstâncias dos educandos; e eficácia é a qualidade de produzir resultados quantitativos e qualitativos, mensuráveis mediante indicadores objetivos, no desempenho da ação educativa de rua.

É importante ressaltar que a Educação Social de Rua no Brasil, nos primeiros momentos do desenvolvimento de suas ações, tinha como referência os movimentos sociais (Movimento de Meninos e Meninas de Rua e Pastoral do Menor) e as instituições governamentais (Universidades e FEBENs), ambos com interesses particulares e divergentes. Porém, Oliveira (2007) apresenta dois fatos importantes para a convergência desses interesses e ações divergentes, que contribuíram ao início da construção da Educação de Rua como um recorte da educação popular, em particular da Pedagogia do Oprimido. O primeiro fato é a aproximação entre universidade e movimento social através da UNICEF, que apoiou um estudo sociológico realizado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), com o objetivo de analisar os problemas relacionados às crianças e adolescentes em situação de risco. Essa aproximação da universidade à questão contribuiu com o fortalecimento dos movimentos sociais. Esse fato foi o estopim para o estabelecimento de relações sociais, até então antagônicas entre trabalhadores e intelectuais, cristãos e marxistas, profissionais liberais e líderes comunitários, no entorno de uma atividade comum, educar na rua.

O segundo fato concerne à experiência de sistematização dos saberes daqueles que atuavam de forma organizada junto às crianças e adolescentes em situação de rua, através do Projeto Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua, apoiado pelo UNICEF e Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS). O "principal objetivo era desenvolver abordagens de intervenção comunitária, com base na idéia de que uma adequada atenção às crianças e adolescentes 'de rua' e 'na rua' implica envolvimento com suas comunidades de origem" (OLIVEIRA, 2005, p. 148).

Esses dois fatos convergiram para a construção de elementos teóricos que delimitou um campo ação situado entre a assistência social e a educação popular, que buscou responder às necessidades das crianças e as angústias, inquietações sociopolíticas dos profissionais envolvidos. Esses profissionais, no geral, eram jovens graduados em antropologia, sociologia ou teologia, que atuavam como agentes da Pastoral do Menor. Ligados à ideologia cristã desenvolviam suas atividades sem treinamento específico ou supervisão, mas, mesmo assim, foram capazes de refletir sobre seu trabalho e estudo, fato que possibilitou o surgimento de referenciais teórico-metodológicos para "o fazer" da Educação Social de Rua: a Pedagogia da Presença, Pedagogia do Direito e a Educação em Meio Aberto.

A Pedagogia da Presença, segundo Costa (1991), se inicia com o 'namoro' pedagógico. Nessa fase o educador se insere no contexto da rua, observa o educando, buscando conhecer seus hábitos, costumes, o ambiente, características. É um processo de envolvimento que busca despertar na criança ou no adolescente em situação de rua o desejo do encontro. Para que isso ocorra é necessária paciência histórica, ou seja, capacidade de resistência e de luta à dinâmica dos acontecimentos e dos fatos, na espera do desabrochar deste momento - o momento em que descobrimos o mistério existencial da criança (COSTA, 1991). Quando esse momento acontece o educador se lança na construção dos laços de

confiança, inicialmente com o(s) educando(s) alvo da primeira relação e progressivamente com o grupo. Nesse estágio, o educador desenvolve atividades lúdico-pedagógicas e reflexivas, com vista a criar vínculos e descobrir ou despertar as qualidades pessoais dos educandos.

O último estágio é a construção de vínculo. Nele é necessário superar os contatos superficiais e efêmeros e intervenções técnicas puramente objetivas. Somente a presença poderá quebrar o profundo isolamento (dos jovens) sem violar seu universo pessoal. Nesse processo, tanto o educador quanto o educando se transformam existencialmente à medida que promovem troca de afetos e um equilíbrio de poder. Essa transformação se traduz no rompimento com as práticas, idéias e sentimentos nocivos e degradantes, possibilitando-lhes a construção de um novo projeto de vida.

A Pedagogia de Direitos, segundo referencial teórico-metodológico que forneceu as bases à educação social de rua, surgiu com o projeto "Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua". Esse projeto possibilitou a criação de uma base de dados para a disseminação de informação das experiências de Educação Social de Rua no Brasil e realizou o Primeiro Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias para Crianças de Rua, em Brasília no ano de 1984. A realização desse seminário contribuiu para o surgimento de um movimento político, a favor das crianças e adolescentes em situação de rua, que ficou conhecido como Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Esse movimento, junto com entidades como a Pastoral do Menor, buscou a organização de crianças e adolescentes na luta pelos direitos e alternativas educacionais, baseada na construção de projetos de vida e no desenvolvimento de uma consciência crítica, voltada à transformação das estruturas sociais e das políticas assistencialistas. Esse processo culminou com a consolidação de uma Pedagogia Política e de Direitos no Brasil.

A Educação em Meio Aberto, o outro referencial teórico-metodológico da Educação Social de Rua, operacionalizado pelo Projeto Criança de Rua (PCR) em São Paulo, primeiro abrigo institucional que acolhia crianças e adolescentes sem referência familiar, oriundas de outra instituição ou da rua. A especificidade no atendimento caracterizava-se pelo desenvolvimento de atividades educacionais em espaço aberto, diferentemente do ambiente de sala de aula, com o fito de tornar as crianças e adolescentes pedagogicamente produtivos. Segundo Oliveira (2007), a Educação em Meio Aberto já era praticada por Freinet desde o início do século XX associada a outras experiências pedagógicas como a Pedagogia pelo Trabalho em parceria com a escola e a comunidade. "Mas a experiência brasileira de aplicação desse modelo pedagógico, na segunda metade do século, constituiu uma renovação, uma retomada e, dadas às circunstâncias, uma reinvenção" (OLIVEIRA, 2007, p.152).

Esses referenciais teóricos metodológicos ganharam sua tônica em meados da década de 1980, no contexto histórico-político do Movimento das Diretas-Já. Com a promulgação da nova Constituição Federal e da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), inaugurou-se um novo paradigma que substituiu a antiga Doutrina da Situação Irregular<sup>4</sup> pela Doutrina da Proteção Integral<sup>5</sup> (CONCEIÇÃO; OLIVEIRA, 2008). Isso alimentou ainda mais a luta pelos direitos da criança e do adolescente e afetou

<sup>4</sup> Orientação jurídica para as ações relacionadas à infância e à adolescência guiada pelas representações sociais disseminadas, expressando distorções e preconceitos, especialmente contra crianças e adolescentes das classes populares que eram vistas como criminosos em potencial, ou seja, como menor em situação irregular.

<sup>5</sup> A doutrina de proteção integral é uma orientação jurídica que representa um avanço em relação à doutrina da situação irregular, ao explicitar que crianças e adolescentes são seres humanos em condição peculiar de desenvolvimento físico, intelectual, emocional, espiritual e social.

diretamente a relação entre o Estado e a Sociedade Civil. A consequência disso foi o crescente financiamento do Terceiro Setor no Brasil e o fortalecimento da articulação entre a sociedade civil e o Estado que passou a institucionalizar a Educação de Rua como uma linha de política social em várias capitais brasileiras (São Paulo, Salvador, Belém etc.) a exemplo de Teresina no estado Piauí, como veremos a seguir.

### **O contexto sócio-histórico que possibilitou o emergir da educação social de rua em Teresina**

Na cidade de Teresina, durante a década de 1980, com o imaginário coletivo tomado pela ânsia de concretização dos princípios de cidadania, presentes na nova Constituição Federal do Brasil e ratificados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) e outras normativas, houve o estabelecimento de uma nova relação entre o Estado e a Sociedade. No entanto, a sua consolidação ainda ocorre de forma lenta, ao contrário da rápida expansão dos ideais que fundamenta esse imaginário. A criação do Conselho Estadual e Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, respectivamente em 1990 e 1991<sup>6</sup> expressa bem o ritmo desse processo.

No caso do Conselho Estadual, seu processo formal de criação se deu de forma verticalizada e sem discussão com a sociedade civil. Nesse sentido, sua consolidação e reconhecimento só ocorreram em 1993, passando a funcionar de fato em 1994. Já a implantação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Teresina (CMDCAT), que também não ocorreu no momento de sua criação, por falta de vontade política do prefeito municipal de Teresina da época, foi marcada por atitudes de resistência. Diante disso a Federação das Associações de Moradores do Estado do Piauí (FAMEPI), impetrou uma ação judicial, com base na Lei Orgânica do Município no seu art. 37 e Lei Municipal n. 2.052, de 06 de janeiro de 1991. Essa ação judicial culminou com a realização da primeira reunião do Conselho em caráter extraordinário no dia 17 de dezembro de 1992, cuja pauta foi concernente à composição da diretoria do Conselho (BONFIM; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2002). Cabe ressaltar que essa resistência não se deu apenas com o conselho de direitos, mas também com a implantação e estruturação do primeiro Conselho Tutelar de Teresina, que ficou como único até o ano de 2005.

Dois anos após o advento do CMDCAT, foi criada através da Lei n. 2.184/93, a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD), como órgão responsável pela execução e avaliação das políticas de assistência e proteção à criança e ao adolescente no município de Teresina. Essa secretaria assumiu a responsabilidade de "levar pra casa" as crianças em situação de rua, procurando envolver nessa ação organizações governamentais e não-governamentais sob a égide dos Conselhos Estadual e Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, do Conselho Tutelar e do Ministério Público.

Esse fato possibilitou o advento de parcerias entre o recém criado órgão e algumas representações da sociedade civil, que resultou na criação de serviços em resposta direta ao fenômeno das crianças e adolescentes em situação de rua, "[...] o símbolo emblemático da desigualdade social, da violência, da cultura política autoritária e do descaso das autoridades brasileiras [...]" (GREGORI; SILVA, 2000, p.15), e que na cidade de Teresina, em meados da década de 1980 e início da década de 1990, causou preocupação na sociedade teresinense.

Nesse período, o município de Teresina apresentava uma população total de 599.272 habitantes, com destaque ao elevado número de crianças e adolescentes na faixa

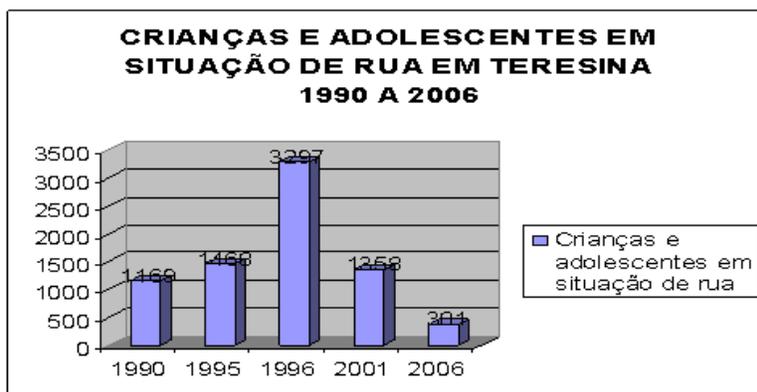
<sup>6</sup> Para melhor detalhamento sobre esses depoimentos ver Cadernos Nupec Especial, 1999.

etária de 0 a 17 anos (IBGE, 1991), que representava 45,13 % (270.453). Ressalta-se que dessa população total, 43,7% das famílias teresinenses viviam com renda de até 1 salário mínimo. Esse contexto socioeconômico, expresso concretamente pelas relações de desigualdades geradas pela concentração da riqueza nas mãos de poucos, motivava as pessoas a desenvolverem diversas estratégias de sobrevivência como, por exemplo, "A invasão crescente dos semáforos da cidade, das portas dos restaurantes, sorveterias, igrejas, praças... por crianças e adolescentes [...]".<sup>7</sup>

Então, na perspectiva de dimensionar o tamanho desse problema, o poder público municipal em parceria com outras instituições, realizou várias contagens com o objetivo de conhecer a realidade das crianças e adolescentes em situação de rua:

- Contagem de meninos (as) em situação de rua que identificou 1.169 meninos e (79,63%) e 299 meninas (20,37%), no ano de 1990<sup>8</sup>;
- Contagem de meninos (as) em situação de rua promovida pela Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD/) da Prefeitura Municipal de Teresina (PMT), em fevereiro de 1995, que identificou 1.468 crianças e adolescentes em situação de rua ;
- Contagem de meninos (as) em situação de rua promovida pela SEMCAD/ PMT, Pastoral do Menor e Projeto Axé em 1996, na ocasião foi identificada 3.297 crianças e adolescentes em situação de rua<sup>9</sup>;
- Pesquisa crianças e adolescentes em situação de rua, realizada em julho de 2001, envolvendo SEMCAD/PMT e Universidade Federal do Piauí, que registrou um total de 1.358 crianças e adolescentes em situação de rua.<sup>10</sup>

Os dados dessas contagens possibilitaram criar o gráfico a seguir, que apresenta a série histórica do número de crianças e adolescentes em situação de rua, desde a década de 90.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados oriundos das contagens de crianças e adolescentes em situação de rua promovidas pela Prefeitura Municipal de Teresina.

<sup>7</sup> Vide Projeto vem pra casa criança (Proposta Preliminar), 1995, p. 4.

<sup>8</sup> Mais informações sobre a 1ª Contagem vide a publicação da SEMCAD/PMT intitulado Contagem de crianças e adolescentes em situação rua, 1996, p. 05.

<sup>9</sup> Vide Contagem de menino (as) em situação de rua, sem data, p. 11.

<sup>10</sup> Repetição da Contagem de crianças e adolescentes em situação de rua realizada em parceria com Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente e Pastoral do Menor realizada sob orientação do Projeto Axé/Bahia

Esse gráfico mostra um dado que é no mínimo curioso, a exemplo do período entre o ano de 1995 e 1996, que apresentou um aumento de 155,47% de um ano ao outro e um posterior declínio a partir de 2001. Ainda podemos destacar que nesse mesmo período houve também o recrudescimento na criação de propostas de enfrentamento à essa questão social, desenvolvidas em parceria com organizações não-governamentais locais ou governamentais, por exemplo: a Casa Criança Cidadã (1996), Projeto Vem Pra Casa: Educação Social de Rua (1996), Projeto Família Legal (1999), Casa de Metara (1999), Nau Cidadã (1999), Casa de Punaré (2000). Esses projetos e programas foram inicialmente financiados por entidades como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Centro Brasileiro para Infância e Adolescência (CBIA).

O agravamento da questão social das crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de Teresina e o recrudescimento das propostas de atendimento constituíram-se num contexto histórico-social importante que forneceu as bases para a criação da Educação Social de Rua e da definição do papel do educador social de rua, conforme discutiremos no próximo item.

### **A Educação Social de Rua e o papel do educador social de rua**

As práticas que eram protagonizadas pelo Serviço Social do Estado, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e, especialmente, pela Pastoral do Menor de forma assistemática e sem referencial teórico-metodológico foram substituídas paulatinamente pela ação dos "técnicos-educadores". No geral, eram pessoas com nível de escolaridade variável, indo do ensino fundamental ao superior, com ou sem experiências de trabalho com crianças e adolescentes<sup>11</sup>, que em duplas tinham o papel de realizar o acompanhamento social da criança e do adolescente em situação de rua em Teresina. Contratados em regime de serviço prestado, eles desenvolviam atividades sócio-pedagógicas voltadas para a construção e o fortalecimento da cidadania das crianças e adolescentes, visando constituir projetos de vida com firmes proposições de estabelecimento de vínculos familiares comunitários<sup>14</sup>. As primeiras atividades educativas eram feitas sob a luz da Doutrina de Proteção Integral, ratificada no Estatuto da Criança e do Adolescente, inexistindo outros princípios pedagógicos.

A partir do ano de 1996, com o curso de formação de educadores sociais, organizado pelos assessores do "Projeto Axé" de Salvador-BA, foram construídas as bases de um trabalho pedagógico sistemático e o processo de profissionalização do Técnico-educador, que passou a ser conhecido como educador social de rua. Com a assessoria do Projeto Axé, além do eixo da Doutrina de Proteção Integral foram introduzidos os princípios da Educação Libertadora<sup>13</sup> e da Pedagogia da Presença, como outro eixo da proposta pedagógica da Educação Social de Rua. Esse momento caracterizou-se como a primeira fase de desenvolvimento da Educação Social de Rua da cidade de Teresina.

<sup>11</sup> Sobre o perfil das pessoas que participaram do curso ver relatoria de curso de Formação de Educadores Sociais realizado no período de 18 a 28 de agosto de 1996, nos arquivos do Centro de Referência Especializado em Assistência Social - I.

<sup>12</sup> Para melhor detalhamento sobre as atribuições do técnico-educador ver versão do projeto Vem pra casa criança do ano de 1995, p. 13.

<sup>13</sup> Ver Projeto Vem pra casa criança - Educação Social de Rua, 1996.

Nessa primeira fase, a proposta pedagógica da Educação Social de Rua tinha como princípios básicos: a convivência com as diferenças, a comunicação, a interação, a decisão grupal, a auto-estima, a autonomia e o desligamento. Do ponto de vista operacional, esses princípios eram desenvolvidos através dos seguintes procedimentos: Observação Pedagógica; Construção de vínculos Pedagógicos; Sistematização de História de vida e Projeto de Vida; e Encaminhamento.

Por intermédio da observação e do diálogo os educadores sociais de rua vão ao encontro da realidade da rua com o fito de conhecer a sua dinâmica, seja como um local de sobrevivência, de formação de vínculos e um ambiente de desenvolvimento para crianças e adolescentes em situação de rua; seja como esconderijo para obtenção de dinheiro, alimentos, drogas e lazer (SANTOS, 2004). Essa maneira crítica e reflexiva de acessar a realidade é o ponto de partida para intervenção pedagógica do educador.

O processo de observação engloba dois momentos: a observação não-participante e a observação participante. No primeiro momento, o educador social realiza uma imersão parcial na cultura da rua, marcando sua presença no espaço que se quer intervir. Essa é uma condição inicial que o possibilita à tomar consciência das redes de relações sociais que constituem o problema social, a identificação e o mapeamento dos locais e horários de maior concentração ou fluxo de pessoas. Como o educador social de rua não observa o ser humano à maneira que o zoólogo faz com os crustáceos, por exemplo, mas comunicando-se, então ele utiliza a observação participante.

Na observação participante, o educador social de rua, no espaço (território) da rua, realiza uma *aproximação* junto às pessoas ou personagens que compõem o cenário da rua com o objetivo de suscitar momentos de fala e de escuta. Nessa etapa, o educador social de rua realiza uma imersão total na cultura da rua, que se caracteriza, segundo Laplantine (1999), como numa verdadeira aculturação invertida, na qual, longe de compreender uma sociedade apenas em suas manifestações "exteriores", como supõe Emile Durkheim (1999), mas de interiorizar as significações que os próprios sujeitos no espaço da rua atribuem aos seus comportamentos.

Nesse processo de observação participante, em que a aproximação ou a interação pedagógica são elementos imprescindíveis, a maioria dos educadores sociais de rua envolve-se com as incontestáveis situações que constituem a dinâmica da rua, mas sem perder a consciência de seu papel. Ao decodificá-la em seu sistema de relações sociais, o educador social de rua, por meio da atitude crítica e reflexiva, rompe com as atitudes ingênuas do senso comum, com o sentimento etnocêntrico e aversivo ao sujo, ao malcheiroso, ao excessivo e ao excêntrico.

Esse movimento de imersão e emersão, que prepara o educador e os sujeitos envolvidos para agir diante da realidade que se propõe a transformar, é precedido de registros e sistematizações de dados e informações que se dão com base em instrumentos valiosos de registro como: os diários de campo e fichas de acompanhamentos etc. De posse desses dados registrados nesses instrumentos e sua experiência o educador realiza combinações, intuições, deduções capazes de orientar na criação de conceitos e definições que contribuem para o processo de compreensão da realidade e para a elaboração de estratégias de atuação.

Associada ao processo de observação acontece a construção de vínculos por intermédio de atividades sócio-lúdico-pedagógicas, que possibilitam a conquista da confiança, vínculos afetivos, respeito e a delimitação de normas necessárias ao convívio social. Essas atividades são desenvolvidas através de jogos, passeios educativos, visitas às unidades de atendimento, teatro entre outros, não com o intuito de fortalecer o vínculo da

criança e do adolescente com a rua, mas, ao contrário, sua saída da rua.

Nesse sentido, o educador social de rua, com base no diálogo pedagógico reconstrói a história de vida dos educandos com vista a identificar subsídios para viabilizar o processo de conquista da cidadania pelas crianças e adolescentes que estão na rua, advindos de famílias em situação de extrema pobreza<sup>14</sup>. Após esse processo de reconstrução da história de vida o educador realiza o encaminhamento dos educandos às unidades de atendimento e/ou às suas famílias de origem.

A segunda fase da Educação Social de Rua teve início entre o ano de 1999 e 2000, cujo marco o fim da assessoria do Projeto Axé - fim do financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento - e a reestruturação da equipe da Educação Social de Rua através da formalização da parceria entre SEMCAD e Ação Social Arquidiocesana (ASA). Isso acarretou duas implicações, a primeira está relacionada à tentativa de mudança<sup>15</sup> de conteúdo e metodologia da Educação Social de Rua com base na fusão de dois projetos o "Vem pra casa" e o "Família Legal", redirecionando o foco central do atendimento não apenas na criança e no adolescente em situação de rua, mas também na família. A segunda implicação expressa pela reestruturação da equipe de trabalho, trouxe como mudanças a admissão de novos educadores (profissionais) de nível universitário ou com curso superior completo de diferentes áreas do conhecimento, além da introdução da figura do profissional do serviço social, do supervisor e do coordenador.

Com a concessão do serviço de Educação Social de Rua à ASA (Ação Social Arquidiocesana), ocorreu a regularização trabalhista dos educadores sociais de rua com base no regime do Código de Lei Trabalhista (CLT). Além disso, ocorreu a estruturação de outros serviços voltados às crianças e adolescentes em situação de rua, que em tese deveriam atuar articulados com a Educação Social de Rua como, por exemplo: Casa de Metara/SEMCAD/Igreja Batista, Escola Municipal Nau Cidadã/SEMCAD/SEMEC e o abrigo Casa de Punaré/SEMCAD/ASA. Assim, o educador social de rua passou a ser elemento fundamental ou o elo entre as crianças e adolescentes em situação de rua e a rede de serviço existente no município.

É interessante notar que a consolidação desse elo pressupõe o desenvolvimento de um processo pedagógico que envolve relações sociais transversalizadas por conflitos e tensões, que provocam movimentos desterritorializantes e perpassam a problemática da prática pedagógica envolvendo três dimensões (ADAD, 2004). São elas: os desejos na convivência entre os educadores e os jovens; o desejo de convivência entre os educadores; o desejo de convivência entre os educadores e as entidades que trabalham com as crianças e jovens de rua, especialmente a SEMCAD.

A primeira dimensão demarca os desejos mais sensíveis que movimentam o corpo do educador e o torna ágil para trabalhar com as crianças e os jovens de rua. Essa é uma dimensão política, que segundo Adad (2004), encontra culminância no conceito de "educador ao léu" e na sua co-extensão, "educador picolé" (ambas são categorias criadas pelos educadores durante a pesquisa sócio-poética). Essa dimensão política representa o instante da diluição das hierarquias, numa espécie de equilíbrio de poder, em que o educador social de rua se lança ao encontro dos jovens de rua, caracterizando o que na proposta da pedagogia de rua se chama de processo de *aproximação e interação pedagógica*.

---

<sup>14</sup> Vide projeto Ser Cidadão: Educação Social de Rua - um serviço de inclusão social à criança e adolescente em situação de rua. SEMCAD. Teresina: abril, 2002.

<sup>15</sup> Vide documento "Educação de rua: uma mudança de conteúdo, de metodologia e de espaço".

Além dessa dimensão, a segunda é constituída pelas inquietações dos educadores representadas por um "dever luva" que anunciava um distanciamento entre eles mesmos, como algo que não potencializava sua mistura. Esse dever que atrava o grupo resulta da chegada de novos educadores recebidos pelos veteranos como estranhos. Essa relação de estranhamento se manifesta no campo das correlações de forças entre o saber-experiência dos educadores veteranos e o saber acadêmico dos novos educadores (ADAD,<sup>51</sup> 2004).

A última dimensão expressa pelos desejos dos grupos bloqueados e capturados pelas instituições de controle, revela a "[...] institucionalização do papel do educador social de rua, e a perpetuação do próprio projeto que passa a ser a solução para os problemas dos meninos na rua" (ADAD, 2004, p. 218). Dessa forma, é atribuído ao educador social de rua um poder que em vez de criar a autonomia, contribuiu para o estabelecimento de dependência e institucionalização dos educandos e a si mesmos.

### **Considerações finais**

Ao estudarmos os aspectos histórico-sociais da Educação Social de Rua e suas implicações na constituição da identidade do educador social de rua, podemos inferir que ela não representou um contínuo das ações educativas dos movimentos sociais, mas, uma ruptura. Isso possibilitou contornar um novo campo de ação educativa ligado à esfera pública da assistência social e a instituição de uma nova identidade profissional, com base nos papéis e atribuições sutilmente impostos pela instituição SEMCAD e afirmados paulatinamente nos rituais, normas, elementos cognitivos, afetivos e éticos, ligados à identidade social institucional. Essa forma de afirmação e hierarquização da identidade da diferença implica ao mesmo tempo no envolvimento da operação de incluir e de excluir. Isso resultou na substituição gradativa da experiência educativa promovida pelo movimento social local em detrimento da ação institucional.

A despeito disso ser reflexo da construção simbólica e discursiva do desejos assimetricamente situados, ressalta-se que isso é resultado de uma construção social marcada por disputas e tensões, tanto na inter-relação entre os próprios educadores, como entre educadores e a instituição SEMCAD. Essa tensão parece ser característica da identidade que uni a um só tempo o igual e o diferente apresentando-se em maior ou menor intensidade à medida que se proporciona aos educadores sociais de rua (veteranos e novos) maior ou menor espaço para um agir comunicativo, a exemplo, da pesquisa sócio-poética desenvolvida por Adad (2004), que possibilitou refletir sobre os desejos do grupo de educadores na relação de convivência entre eles e a instituição SEMCAD.

Outro aspecto é o fato das identidades estarem (in) diretamente ligadas aos modelos de papéis propostos por intermédio das políticas de identidades, na qual quem tem o poder de representar tem o poder de defini-la e determiná-la (CIAMPA, 2002; SILVA 2000). A SEMCAD, por exemplo, na tentativa do (re) estabelecimento de novas identidades, com a fusão do "Projeto Vem pra Casa" e o "Projeto Família Legal", intensificou o processo de institucionalização da Educação Social de Rua e, conseqüentemente, do Educador Social de Rua, tendo como conseqüência a diminuição do seu agir comunicativo e gradativa perda da autonomia no planejamento e desenvolvimento das atividades educativas.

Essa perda da autonomia era justificada pelo discurso dos técnicos da instituição que alegavam que os educadores tinham dificuldades em estabelecer metas de atendimento, o que era necessário a participação direta dos técnicos da SEMCAD. Isso levou para

segundo plano a preocupação em garantir efetivamente o desenvolvimento da criança e do adolescente por intermédio da ação do educador social de rua. Assim, a ação educativa perdeu o sentido e prevaleceu o ato de abordar e encaminhar de imediato, não promovendo a reflexão e socialização necessária para a construção de uma nova perspectiva de vida das pessoas socialmente excluídas, na perspectiva de estimulá-los em seus aspectos volitivos, necessários à mudança significativa das condições de vida e vivenciar a cidadania de fato.

A implicação desse processo na identidade do educador resultou na impossibilidade da reposição da identidade pressuposta, segundo a proposta pedagógica criada com base na educação popular. Nesse sentido, o educador social de rua restringiu-se a executar as diretrizes indicadas pelos técnicos (supervisores, coordenadores e assistentes sociais) da instituição SEMCAD, alienando-os do sentido de seu trabalho educativo de referência na educação popular e conseqüentemente a perda do controle sobre o seu fazer e do potencial de minar as estruturas opressoras. Isso se intensificou com o reordenamento institucional da SEMCAD, quando ocorreu a transferência de responsabilidade da educação infantil à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e das ações de assistência social à Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS), dentre elas o Serviço de Educação Social de Rua.

No ano de 2007, a SEMTCAS sob orientação das normas e diretrizes da nova política de Assistência Social que criou o Centro Especializado em Assistência Social (CREAS), responsável pela política de proteção especial, e o Serviço de Educação Social de Rua passou a ser denominado de Serviço de Abordagem de Rua. Diante das mudanças que ainda se processam no reordenamento das políticas de assistência social no município, particularmente na área da proteção social, campo de atuação do educador social de rua, hoje agente de proteção social, pergunta-se: Quais são as conseqüências dessas mudanças sobre o seu agir e saberes historicamente construídos? Estaria passando por uma nova metamorfose de identidade ou à beira de sua extinção (morte)? Responder a essas questões requer um estudo mais aprofundado sobre as novas relações de poder que se estabelecem no contexto de um capitalismo desorganizado e que demandam a configuração de novas identidades profissionais.

## Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Jovens e educadores de rua: Itinerários poéticos que se cruzam pelas ruas de Teresina**. Fortaleza, 2004. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAPTISTA, Mariza Todescan. Identidade profissional: questões atuais. In: DUNKER, Christian Ingo L.; PASSOS, Maria Consuelo. (Org.). **Uma psicologia que se interroga: ensaios**. São Paulo: Edicon, 2002, p. 145-154.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 27 ed.; tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BONFIM, Washington; OLIVEIRA, Marysol; NASCIMENTO, Irismar. **Descentralização, Participação e Esfera Pública: Reflexões sobre a literatura a partir do caso de Teresina**. Teresina: 2002.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** 18 anos. 4ª Ed. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos - Presidência da República, 2008.

**CADERNOS NUPEC,** Teresina, v. 1, Especial - out. 1999.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. A categoria identidade desvelando o processo de construção do "eu". In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Org.). **Temas em psicologia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-29.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. A construção histórica, social e cultural do psiquismo humano. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. (Org.). **Psicologia da educação: saberes e vivências.** Teresina: EdUFPI, 2004, p. 15-43.

CIAMPA, Antonio da Costa. Políticas de identidades e identidades políticas. In: DUNKER, Christian Ingo L.; PASSOS, Maria Consuelo. (Org.). **Uma psicologia que se interroga:** ensaios. São Paulo: Edicon, 2002. p.133-144.

CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos de. Legislação e políticas para a criança e o adolescente e a PNAD. In: **Prevenção ao uso indevido de drogas:** Curso de Capacitação para Conselheiros Municipais. Brasília: Presidência da República, Secretaria Nacional Antidrogas, 2008.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma pedagogia da presença.** Brasília: 1991.

DEMO, Pedro. **Pobreza política.** 5. ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 1996.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GATTI, Bernadete A. Tendências da Pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALLI, Eliandra F.A; CHAVES, S.M. **Concepções e práticas em formação de professores:** diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Antonio Carlos; VOLPI, Mário. **Histórico da questão do menor no Brasil. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (Regional Norte).** Disponível em: [www.1proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/conselho\\_tutelares/usu\\_sdoxc/historico\\_do\\_menor\\_amencar.doc](http://www.1proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/conselho_tutelares/usu_sdoxc/historico_do_menor_amencar.doc). Acesso em 17 mai. 2008.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua:** análise e sistematização de uma experiência vivida. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GREGORI, Maria Filomena; SILVA, Cátia Ainda Pereira da. **Meninos de rua e instituições:** tramas, disputas e desmanches. São Paulo: Contexto, 2002.

HABERMAS, **Para a reconstrução do materialismo histórico.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Identidade. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia Social Contemporânea**: livro texto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LAPLANTINE, François. A especificidade da prática antropológica. In: LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: editora Brasiliense, 1999.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari Nilza Ferrari de. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Psi-revista de psicologia social e institucional**, Londrina-Pr, v. 2, n. 1, Jun./2000. Disponível em: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>]. Acesso em: 12 out. 2008.

LEMOS, Mirian Pereira e GIUGLIANE, Silvia. Paica-Rua, (Org.). **Meninos e Meninas em situação de rua**: políticas integradas para a garantia de direitos. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002.

LIMA, Antônia Jesuíta e SANTOS, Maria das Graças Vidigal. **Crianças e adolescentes em situação de rua**. Teresina: EdUFPI, 2004.

OLIVIERA, Walter Ferreira de. **Educação social de rua**: bases históricas, políticas e pedagógicas. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos** (ISSN 0104-5970 versão impressa), Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n1/07.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2008.

PEREIRA, Suely Coelho. **O papel do educador social de rua em Teresina**. 2001. Monografia (Especialização em Supervisão Escolar) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente. **Projeto de atendimento à crianças e adolescente em situação de risco pessoal e social**. Teresina, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente. **Projeto Ser Cidadão**: Educação Social de Rua - um serviço de inclusão social à criança e adolescente em situação de rua. SEMCAD. Teresina: abril, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente. **Projeto vem pra casa criança** (Proposta Preliminar). Teresina, 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente. **Relatório do curso de Formação de Educadores Sociais**. Teresina: Centro EMATER, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente. **Educação de rua**: uma mudança de conteúdo, de metodologia e de espaço. SEMCAD. Teresina: 2000.

**Romantismo**. Disponível: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Romantismo>. Acesso: 27 de out. 2008.

SANTOS, Elder Cerqueira. **Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua**. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUSA, Valdivino Alves de. **História da educação**. Disponível: <http://www.artigos.com/artigos/educacao/historia-da-educacao-310/artigo/>. Acesso em 16 fev. 2009.