

A formação de educadores sociais e agentes voluntários internacionais em projetos sócio-comunitários: A contribuição do pensamento de Paulo Freire

Alexandre Magno Tavares da Silva¹

RESUMO:

Este artigo aborda algumas experiências e reflexões que estão sendo realizadas por educadores(as) e voluntários que atuam em Projetos Sócio-Comunitários no atendimento a crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza e exclusão social na região do agreste pernambucano. Partindo das reflexões de Paulo Freire tomaremos o 'Protagonismo Juvenil' enquanto prática e categoria sócio-educativa para refletir em torno do lugar que o mesmo ocupa no processo formativo de educadores e educadoras sociais, como também de voluntários sociais nos espaços não-escolares. Esta discussão aponta para a necessidade de mirar, olhar e tematizar uma série de experiências sócio-educativas que se desenrolam no cotidiano social dos países do 'Terceiro Mundo' e que, apesar de carregadas de significados e potencialidades (de enfrentamento de uma realidade negadora da vida), correm o risco de passarem despercebidas aos olhares acadêmicos, não atendo esses contextos enquanto espaços de produção de saberes e competências. Por outro lado, está se tornando intensa a participação de jovens vindos de Projetos de Voluntariado Internacional, sobretudo da Alemanha, que durante meses vão interagindo com projetos sócio-comunitários. Se o protagonismo infanto-juvenil está alterando a concepção e formação dos educadores sociais a nível teórico-metodológico, este quadro também influi significativamente na formação e concepção do trabalho voluntário voltado a possibilitar que esta experiência intercultural contribua no sentido de construir uma sociedade justa e solidária.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos Comunitários – Protagonismo Infanto-Juvenil – Formação de Educadores

ABSTRACT:

This article discusses some experiences and reflections arising from the work of educators and volunteers engaged in social-communitary projects for attendance of children and juveniles in situation of poverty and social exclusion in the Brazils northeastern region called *agreste pernambucano*. Based on cogitations of Paulo Freire we will concentrate on 'juvenile protagonism' as social educational category and practice in order to discuss its place in the formative process of social educators as well as social volunteers in non-scholar environments. This discussion points to the necessity to focus and bring up a series of experiences in social education which are evolving in common social life in countries of the 'Third World' and which – albeit charged with significations and potentials (for confronting a life negating reality) – are risking to pass unregarded by the academic attention that doesn't perceive these contexts as spaces for the production of knowledge and competences. On the other side, there is an increasing participation of young people from the international voluntariat, especially also from Germany, who interact during months in social-communitary projects. If the infant-juvenile protagonism is changing the theoretical and methodological foundations of social educational training and work, this frame also influences significantly the theory and practice of such voluntary social work ought to make possible that this intercultural experience may contribute to construct an equitable and solidary society.

KEY WORDS: social-communitary projects - Paulo Freire

INTRODUÇÃO

¹ Prof. Dr. Em Ciências da Educação pela Johann Wolfgang Goethe Universität (Alemanha); Docente pesquisador na área de Fundamentos da Educação na UFPE - Caruaru; colaborador no COMVIVA; coordenação do Observatório dos Mov. Sociais e da Educação Popular e Intercultural (CAA/UFPE); Participante no Grupo de Pesquisa Educação Popular e Paradigma Indiciário (UFPB); Coordenador do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais Educação Popular e Intercultural (CAA/UFPE) – E-mail: tavesmagno@uol.com.br

Nos últimos anos tem-se percebido um aumento significativo do engajamento de jovens e adultos que, inquietos diante da situação de pobreza e marginalização, vão tentando dar sua parcela de contribuição no elaborar estratégias de compreensão e intervenção neste quadro. Podemos exemplificar a multiplicação dos espaços de participação popular: nos Projetos Sócio-Educativos, Observatórios da Cidadania, Conselhos Municipais de Direito, Movimentos Sociais e Populares, etc. muitos desses jovens e adultos atuam em projetos sócio-comunitários, que cada vez mais tornam-se alvos de pesquisas e programas extensionistas de universidades.

Se por um lado a produção de conhecimentos no espaço acadêmico está carregada de possibilidades teóricas de interpretação e análise da estrutura social² (sobretudo quanto aos elementos geradores das condições de marginalização e empobrecimento da maior parte da população e as respostas viabilizadas pela sociedade civil organizada), por outro lado torna-se necessário que este espaço acadêmico conheça de que forma está ocorrendo o processo de dar-se conta da realidade social, da produção de saberes nas práticas cotidianas, sugeridas pelos próprios educadores e educadoras sociais; torna-se necessário precisamente para possibilitar um reconhecimento e visualização do papel desses atores sociais (que atuam em espaços não-escolares, projetos sociais, de desenvolvimento, etc.) enquanto sujeitos históricos, produtores de saberes e conhecimentos, cuja experiência educativa é construída sobretudo com a colaboração da atuação das crianças, adolescentes e jovens na teia dos acontecimentos no cotidiano social (cf. GRACIANI 1997).

Esta situação exige do espaço acadêmico um revisitar das formas:

- de aprender com as experiências cotidianas,
- de atuar junto às comunidades,
- de dialogar com os espaços escolares e não-escolares,
- no exercício de planejamento, execução e divulgação das pesquisas científicas,
- na montagem dos projetos extensionistas, e especialmente
- do compromisso ético enquanto acadêmicos, junto aos mais empobrecidos e marginalizados.

² Com referenciais psicológicos, filosóficos, econômicos, sociológicos, antropológicos etc.

1. Adolescentes e jovens enquanto protagonistas no espaço social: o para que e o para quem.

Embora se perceba a importância dos adolescentes e jovens em seu papel ativo dentro da estrutura social, estes ainda não foram reconhecidos plenamente enquanto sujeitos históricos e sociais, continuando sendo excluídos das formas ativas de participação social e política³. Uma das causas para esta postura decorre da imagem construída sobre a infância e a juventude ao longo da história (sobretudo sua ausência como função ativa dentro da História da Educação), que muitas vezes está enraizada em um olhar sociocêntrico por parte do mundo adulto⁴. Por outro lado há também a falta de conhecimento em torno da produção de saberes e competências desses adolescentes e jovens que nas suas experiências de vida no cotidiano social, i.e. no mundo da escola, da comunidade, da família, do trabalho, etc (cf. SILVA 2001, p.12-13), tecem novas formas de olhar, interpretar e agir e cujo resultado está cada vez mais fazendo parte das iniciativas de formação dos educadores e educadoras sociais. Como exemplo podem ser citados os vários grupos de discussão sobre políticas públicas em alguns municípios do agreste pernambucano e que estão exigindo dos educadores sociais uma discussão em torno na necessidade de um maior interagir com os adolescentes e jovens dentro dessas questões, como também uma participação propositiva dos educadores e educadoras junto aos conselhos municipais na área de saúde, educação, assistência social, desenvolvimento sustentável, etc.

A conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente⁵ contribuiu significativamente para a reconstrução da imagem em torno das crianças, adolescentes e jovens, passando a serem vistos de Objetos (passivos) a Sujeitos Sociais (ativos) nas ações sócio-educativas, entretanto ainda se precisa trilhar um longo caminho, sobretudo no revisitar alguns paradigmas e conceitos no campo pedagógico e sociológico, para dar conta desta nova realidade.

Esta mudança de olhar encontra na categoria Protagonismo um elemento favorável para o entendimento e a efetivação, não apenas dos direitos fundamentais

³ „[...] el concepto de niño es un concepto culturalmente construido y por ello mismo no es universalizable en su formación ni homogeneizable; no puede por ello ser dogmático pues es por naturaleza evolutivo y sobre-determinado por los procesos socio-culturales y económico-políticos. [...] Tenemos que reconocer que las culturas dominantes nos imponen una ideología del niño que es funcional a los proyectos sociales, económicos y políticos de la dominación“ (SCHIBOTTO 1990, p. 363s).

⁴ „Naquele momento, uma versão marginalizadora e preconceituosa das crianças das classes populares agudizava-se e tornava-se hegemônica, não só no cenário nacional mas em todos os países do então chamado Terceiro Mundo, de tal modo que a infância pobre e fracasso na escola pública apareciam como elementos de um inseparável e quase insuperável problema social“ (KRAMER / LEITE 2001, p. 15).

⁵ Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que garantiu os direitos das crianças e adolescentes no Brasil.

das crianças, adolescentes e jovens (que está resumido no artigo 4º do Documento⁶), mas para dar-se conta do protagonismo implícito no cotidiano das lutas populares em suas diversas formas de manifestação. Nesse sentido, o resgate, o entendimento, a tematização em torno da criança, do adolescente e do jovem enquanto sujeitos históricos e sociais, passa necessariamente pelo conhecimento e discussão em torno da presença desse protagonismo também nas lutas populares. Este protagonismo na experiência da América Latina está assentado em um tripé, sendo as bases: (a) Teologia da Libertação, (b) Pedagogia Libertadora, (c) Surgimento dos Movimentos Sociais organizados.

Protagonismo infanto-juvenil: referência no protagonismo das classes populares.

Para falar sobre o protagonismo infanto-juvenil gostaríamos de tomar como referência dois aspectos específicos: (1ª.) A situação de exclusão social na qual crianças e adolescentes estão inseridos, (2ª.) As estratégias de enfrentamento por parte das classes populares.

Segundo os dados do Atlas da exclusão social no Brasil (CAMPOS et al. 2003), a exclusão social no Brasil é mais acentuada nas regiões do Norte e do Nordeste. Contando com 28% da população nacional, o Nordeste abriga 72,1% do total de municípios brasileiros com maior índice de exclusão. No Nordeste, especialmente, 60% da população vivem abaixo da linha de pobreza – 32% abaixo da linha de indigência – contra 20% na região Sudeste, onde apenas 6,8% da população vivem abaixo da linha de indigência. Em virtude da elevada incidência de pobreza no Nordeste, a região, apesar de abrigar apenas 29% da população brasileira, responde por mais da metade – 51% – dos pobres do País.

Assim, nossa pobreza é em grande medida, um problema nordestino, embora esteja presente em todo o território nacional. O acúmulo de renda por parte da minoria mais rica é apontado como algumas das causas desta situação, não apenas no Brasil mas em vários países do „Terceiro Mundo“. Diante desta realidade, nas pequenas comunidades situadas na periferia das grandes cidades, podem ser vistos diversos exemplos de estratégia de sobrevivência, através da atuação das pessoas no setor

⁶ „É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária“ (BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990).

informal da economia. A nível mundial a Organização Internacional do Trabalho, ao se referir sobre o conceito e impactos do setor informal, aponta o caráter do trabalho familiar, a pouca produtividade tecnológica e habilidade de trabalho, o ritmo intensivo, um desenvolvimento à margem dos processos sistemáticos de formação para o trabalho e sem regulação oficial pelas leis trabalhistas⁷.

Diante deste quadro pode-se verificar que quem tem jeito, corta cabelo, ou cozinha, faz docinhos para vender fora, costura, faz pequenos artesanatos, bijuterias, faz serviço de reparação em aparelhos eletrodomésticos, serviços de pintura, corte e costura, restauração de móveis e utensílios domésticos, serviços de reparo em residências, lavagem de roupas etc. No vasto mundo da economia informal proliferam as atividades que muitas vezes escapam ao controle do sistema político-educativo e econômico. Assim, milhares de pessoas em diversas partes do Brasil e do mundo vivem/sobrevivem destas estratégias, espaços criados, alguns conquistados e/ou mantidos sob pressão e/ou „aliança“ com o sistema.⁸

Neste processo é freqüente a presença de adolescentes e jovens⁹. Para muitos desses sujeitos poucas são as oportunidades criadas para que possam refletir sobre suas condições e experiências de vida enquanto trabalhadores ou iniciantes no mundo do trabalho.

As experiências nas quais estão inseridos estão recheadas de representações; é preciso ouvi-las, possibilitar-lhes a palavra. Deixá-los falar do jeito que vivem e/ou sobrevivem, contar suas histórias, dizer como vêem o mundo, como percebem a realidade, seja na zona rural seja na urbana, apontarem as situações de exploração e como estão construindo estratégias de enfrentamento¹⁰.

⁷ „Der informelle Sektor basiert in dieser Sicht auf einheimischem Kapital und lokalen Ressourcen, Familienarbeit, arbeitsintensiver, angepaßter, aber wenig produktiver Technologie und beruflichen Fertigkeiten, die außerhalb des formellen Schulsystems erworben werden. Informelle Betriebe sind klein (weniger als fünf Beschäftigte), agieren am Rande der Legalität und ohne arbeitsrechtliche Regelungen, und sie sind von den dynamischen Bereichen des formellen Sektors weitgehend losgelöst“ (ILO 1972, p. 6; KLEIN / TOKMAN 1988, p. 206).

⁸ Muitos desses espaços não oferecem apenas a possibilidade de gerar renda como também de formação alternativa para o trabalho; considerando que o acesso às agências formais de preparação para o mundo do trabalho é praticamente impossível para a maior parte da população.

⁹ Segundo dados da Organização Mundial do Trabalho publicado pelo UNICEF (1997), o número de crianças trabalhadoras no mundo está entre 100 e 200 milhões. Deste número cerca de 73% são compostos por meninas e meninos com idade de 10 a 14 anos.

¹⁰ „A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de *uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão“ (VIGOTSKI 1999, p. 34)

Eles e elas têm seus anseios, esperanças e projetos; e abrem pequenas „brechas“ dentro do sistema socio-político-econômico, criando elementos para que possam permanecer dentro da vida. Entre esses elementos está a inserção nos movimentos sociais populares, nos quais pouco a pouco vão criando formas de identificar seus saberes e expressões de competências, numa forma de protagonismo. Ao falar sobre esta inserção do adolescente e o jovem enquanto Sujeitos Sociais, CUSSIANOVICH (1999), aponta o protagonismo como importante categoria na história sócio-cultural da criança e destaca seus cinco elementos importantes:

- Protagonismo como um Direito Humano;
- Protagonismo como expressão de solidariedade;
- Protagonismo é independente de idade;
- Protagonismo enquanto conceito e eixo prático da participação;
- Protagonismo enquanto exercício de organização.

Aqui, quer se entender o protagonismo dos adolescentes e jovens como expressão de suas críticas sobre estrutura social criando formas e soluções para seus problemas.

Entre los factores que han permitido la emergencia de ciertas expresiones de protagonismo de los niños y adolescentes trabajadores en América Latina podemos señalar: - La irrupción de las organizaciones populares como actores sociales; el protagonismo de la mujer popular organizada en la vida cotidiana de las poblaciones; los movimientos sociales en favor de la infancia en los últimos 15 años y su impacto en la defensa de los derechos del niño; las germinales experiencias de organización de los niños trabajadores de la década de 70 como el Manthoc en Perú, etc. y el esfuerzo por acompañar estas experiencias con una reflexión teórica. (MNNATSOP 1997, p. 90)

Dentro do processo da luta pela sobrevivência, adolescentes e jovens, sobretudo em países do „Terceiro Mundo“, vão elaborando e expressando diferentes formas de verem a si mesmos e o mundo que os cerca. Neste processo, o debate latino-americano sobre o protagonismo infanto-juvenil vem ganhando gradativamente seu espaço e possui seus primeiros momentos concretos nos fins dos anos 70¹¹.

Este protagonismo possui suas raízes sobretudo no protagonismo das classes populares organizadas na América Latina e está ligado, como aludimos acima, às novas correntes pedagógicas que se concretizam:

- na pedagogia da Libertação;
- no surgimento dos movimentos sociais;

¹¹ Como exemplo podemos citar o *Movimiento de Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos MANTHOC*, do Peru, que nasceu dentro do movimento da juventude trabalhadora em 1976.

- na Teologia da Libertação;
- na organização de adolescentes e jovens trabalhadores.

Dentro desta perspectiva, surge um novo olhar em torno da adolescência e da juventude, de perceber que por exemplo, a luta pelos Direitos não é monopólio exclusivo dos adultos, que adolescentes e jovens estão a cada dia construindo a necessidade de refletirem sobre suas experiências de vida. Antes uma das grandes motivações eram as condições de trabalho, e hoje outros focos foram descobertos, como é o caso da luta pela produção cultural, políticas públicas e sociais, lazer, moradia, etc. Nesse sentido, podemos abaixo destacar algumas características desse protagonismo¹².

- Participação em ações que dizem respeito a problemas relativos ao bem comum, na escola (grêmios estudantis, conteúdos escolares cada vez mais relacionados à experiência de vida dos adolescentes e jovens), na comunidade ou na sociedade mais ampla – como exemplo podemos citar a iniciativa de uma professora de História em uma escola pública da cidade de Caruaru que estimulou seus alunos a escreverem a história do bairro no qual a escola está localizada. Nesta ação os alunos passaram a conhecer melhor as necessidades, avanços e as histórias dos personagens do bairro;
- Participação na organização e planejamento das atividades, no que envolve o conhecimento relacionado, da execução, dos resultados – como exemplo podemos citar a participação de educandos e educandas na elaboração dos programas de atividades sócio-educativas (oficinas de arte, música, artesanato, horticultura, etc.);
- Passagem da mensagem da cidadania criando acontecimentos em que a criança e os adolescentes ocupam uma posição de centralidade – Como por exemplo nas oficinas da cidadania realizadas em vários bairros da cidade de Caruaru (Vila Kennedy, Vila Pe. Inácio, Cedro, Morro Bom Jesus, COHAB III), nas quais os(as) adolescentes e jovens partilharam os diversos olhares em torno dos bairros em suas histórias, necessidades e possibilidades de enfrentamento da falta de condições de vida (carta ao prefeito, elaboração de um informativo sobre cidadania, etc.);
- Formar superior de educação para a cidadania não por palavras, mas pelo curso dos acontecimentos – p. ex. através da participação de educandos e educandas em seminários e fóruns municipais de defesa dos direitos da criança e do adolescente, participação nas manifestações públicas como GRITOS DOS EXCLUÍDOS ou CAMPANHAS DA FRATERNIDADE, etc.;

¹² „[...] hablar de protagonismo infantil, de organización de los niños trabajadores, de los niños como sujeto y movimiento social significa romper con los esquemas dominantes, con prenociones y prejuicios fuertemente enraizados. Significa poner de cabeza la relación entre adulto y niño, proyectar un modelo de niñez totalmente diferente, en fin cuestionar radicalmente „la exaltación de la infancia como período de protección y preparación a la vida“ exaltación que „permite privatizar al niño, confinarlo al ámbito de la familia, de la pequeña vecindad; permite oír su tono de voz para no escuchar el mensaje de su palabra“ (Alejandro Cussiánovich: *Algunas notas sobre los niños como sujeto social*; documento del MANTHOC não publicado).

- Protagonismo concebe o adolescente e o jovem como fonte de iniciativa, que é ação; como fonte de liberdade, que é opção; e como fonte de compromissos, que é responsabilidade – p. ex. na participação de assembléias avaliativas nos projetos sócio-comunitários, na montagem de informativos, jornais, encontros de formação exclusivo para os adolescentes e jovens, etc.;
- É um tipo de intervenção no contexto social para responder problemas reais em que a criança e o adolescente são atores principais.

Os aspectos citados acima surgiram do diálogo entre educadores sociais e educandos(as) nos vários momentos de partilha de saberes dentro dos espaços escolares e não-escolares.¹³

2. Dando-se conta da rua enquanto espaço de atuação

Refletindo sobre a leitura do protagonismo infanto-juvenil enquanto elemento na formação dos educadores sociais e de participantes em programa de voluntariado internacional, partimos de uma das idéias do pensador Paulo Freire em torno do **dar-se conta** da criança, do adolescente e dos jovens como sujeitos sociais e culturais.

Nesse processo de **dar-se conta**, podemos destacar alguns cenários, cujos elementos e acontecimentos presentes, favorecem a discussão e análise dos adolescentes e jovens em condições de pobreza como sujeitos sociais e protagonistas. Estes cenários são de importância fundamental no processo do dar-se conta do educador e da educadora social e do voluntário em torno da experiência do protagonismo.

Podemos destacar alguns cenários importantes desta trama:

- Nas condições de vida;
- Na experiência de vida junto aos educadores dentro dos *Movimentos Sociais Populares*;

Em suas condições de vida

Não se pode discutir sobre protagonismo infanto-juvenil no que se refere ao seu *dar-se conta*, sem uma atenção ao processo sócio-histórico da sociedade globalizada e capitalista, sobretudo o desenrolar dos acontecimentos na sociedade brasileira¹⁴. A participação coercitiva sobretudo dos adolescentes e jovens brasileiros

¹³ Entre esses momentos podemos citar os Encontros Nacionais do Movimento de Meninos e Meninas de Rua, dos Seminários da Pastoral do Menor da CNBB, dos cursos de formação de educadores sociais, dos encontros de formação para meninos e meninas em projetos comunitários etc.

¹⁴ „Diferentemente do caso europeu, a expansão capitalista brasileira, no século XIX não incorporou suficientemente os grupos proletários adultos disponíveis nas cidades, nem os liberados pelos setores produtivos estagnados, como na agricultura. Ao contrário, desarticulou a produção rural e a pequena

no mundo do trabalho, teria que extravasar das fábricas para os espaços públicos, transformando-se, com isso, os filhos dos trabalhadores em „meninos e meninas **NA e DE** rua“.¹⁵

Atualmente eles estão nas ruas e praças das grandes e pequenas cidades, tanto na zona rural como na urbana. Na andarilhagem pelas ruas, vão fazendo de tudo: produzem pequenos objetos, catam lixo (papel, vidros, latas etc.), vendem bombons, flores, santinhos e bugigangas, engraxam sapatos, lavam e tomam conta de automóveis em estacionamentos etc. Elas e eles se viram. Jogam futebol, brincam de esconder. Dormem na calçada, fogem da polícia. Estão nas ruas.

A Rua, adolescentes e jovens

Nas ruas, muitas vezes dormem, trabalham, amam, roubam, comem, andam sem rumo, brincam, apanham, vivem e morrem. A rua aparece como um espaço, em que muitas vezes é possível retirar aquilo que lhes foi tirado e negado pela estrutura social. São estas cenas que podem ser vistas ao se caminhar pelas ruas tanto dos grandes centros urbanos, como também das pequenas cidades situadas nas áreas rurais, dando, assim, o sinal de que a presença de adolescentes e jovens presentes nas ruas não é mais um fenômeno característico dos grandes centros urbanos.

Entretanto, pensa-se muitas vezes que estar na rua é estar fora da casa, portanto sem laços familiares; é estar fora do mercado de trabalho. Nesse sentido, a rua sempre é pensada como um ‚*estar fora*‘. Esta mesma lógica representa as crianças, adolescentes e jovens. São chamados de: „*pivetes, moleques, trombadinhas; cheira cola, menores de rua, marginal, malandro, meninos e meninas de rua, pibes, riesgo cien, gurises, chiquilines, callejeros, petisos, piranhas, pajeros fruteros, polilas, guambras, gamines, chinos, pelaos, chiquillos, cipotes, quinchos, güirros, bichos, patojos, chavos, pelones, palomos, etc*“ (LIEBEL 1994, p. 14).

Embora a experiência nas ruas possua uma marca de extrema marginalização, os que transitam por ela não podem ser tomados enquanto ‚*fora*‘ da realidade. Estar na rua não significa de modo algum a não existência de outros referenciais (sobretudo de família, de casa, de escola, da comunidade), muito pelo

indústria familiar, desestabilizando a vida das populações ligadas a essas atividades e incrementando a migração interna, em busca de oportunidades, que a cidade não tinha condição de oferecer satisfatoriamente“ (SILVA 2001 p.14).

¹⁵ O conceito de Meninos e Meninas de Rua é um dos mais ambíguos e de difícil manejo analítico-operativo, pois abarca um conjunto de situações muito diferenciadas (ver SCHIBOTTO 1990, p. 176).

contrário, pode significar de início, no processo de aprendizagem que nela se desenrola, a busca de alternativas à precariedade desses espaços (da família, da casa e da escola). Essa aprendizagem possui muitas vezes um caráter contraditório do qual os educadores sociais e voluntários precisam estar atentos para não terem uma visão idealista e romântica da rua, como também não deixar de aproveitar os saberes que nela são produzidos e que são base para a construção de uma proposta sócio-educativa que venha a transformar a vida desses meninos e meninas (A mesma enxada que pode trazer a opressão para o trabalhador do campo, pode ser transformada em uma ferramenta de luta e transformação social).

3. Paulo Freire e os educadores sociais: possibilidades de uma proposta alter(n)ativa no mirar a criança e o adolescente enquanto protagonistas na ação sócio-educativa.

No início dos anos 80 eram poucas as oportunidades ou reflexões que pudessem ajudar os educadores sociais a refletirem suas práticas e construir uma proposta educativa centrada na necessidade dos educandos e educandas. Foi aí que em meados de 1983, Paulo Freire se encontrava com Educadores e Educadoras Sociais que atuam no atendimento a crianças e adolescentes em situação de pobreza no Brasil; o momento era o de refletir e construir com o educador (que tanto influenciou as propostas alternativas de atendimento à criança e ao adolescente), novas possibilidades de enfrentamento da situação de marginalização na qual as crianças, adolescentes e jovens se encontravam. Naquela ocasião ele chamava atenção para a construção de uma nova postura educativa dos educadores e educadoras sociais no trabalho junto as crianças, adolescentes e jovens que pouco a pouco se descobriam enquanto sujeitos sociais e protagonistas na ação sócio-educativa.

A partir daquele momento, educadores/as embarcavam num processo de elaboração/criação constante de suas vidas, de suas práticas; vendo e revendo, fazendo e refazendo princípios educativos voltados a um atendimento não paternalista, mas sobretudo libertador. Esse processo procura tomar como ponto de partida o Pensar a Prática do cotidiano tanto nas situações de Rua, como dentro dos Projetos Sócio-Comunitários. Nesta convivência, educadores e educadoras iam construindo

condições para efetivar situações grupais autênticas em que se pudessem captar as expectativas, histórias de vida, valores etc., através da real participação da Meninada¹⁶.

Passados vinte e quatro anos, a participação ativa das crianças, adolescentes e jovens (sobretudo os dois últimos) no processo educativo vem se tornando um elemento presente e que vem colaborando, levantando novos olhares em torno da formação do/a educador/a social, e dos voluntários, no sentido de perceberem a necessidade de se identificarem com as necessidades dos adolescentes e jovens, sem perder sua individualidade, buscarem com eles e elas as propostas para suas inquietações do *„existir no mundo“*, fazendo a história com as crianças, os adolescentes e os jovens.

Necessário se torna o educador e a educadora perceberem que a Rua não é só medo e também não é só brincadeira. As crianças, adolescentes e jovens, efetivamente, tem de se *„virar“*, aprender a se *„safar“* e a se *„sustentar“*. Conquistar o ponto de venda, travar relações amigáveis ou não, com outras crianças (e mesmo com adultos) que com ela disputam o espaço, se inserir ou não em atividades ilícitas, lidar com a pressão dos órgãos repressivos, lidar com a identidade marginal criada, que ela sente no olhar das pessoas. Por outro lado na sociedade capitalista industrial, a rua deixa de ser um lugar comum, espaço geral de sociabilidade para se restringir a um espaço monofuncional destinado a circulação. O espaço de socialização livre da rua é substituído pelo das instituições, sobretudo, da escola.

Procurando se dar conta da cotidianidade de vida nas ruas

Para enfrentar este espaço resta sobretudo aos adolescentes e jovens desenvolverem estratégias de sobrevivência. Como destacou Paulo Freire em sua conversa com os educadores e educadoras sociais,

Quem vive sob o ataque generalizado, metido num terreno como esse, ou inventa manhas de defesa, entre elas a da „insensibilidade“, ou não sobrevive. Para sobreviver tem que robustecer a pele, a mente, a

¹⁶ Como ilustração tem-se os vários seminários organizados em várias regiões do Brasil por vários educadores e coordenadores de projetos sócio-comunitários. Surgia também o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor, e aqui no agreste pernambucano o MACA, *Movimento de Apoio às Crianças e Adolescentes*, cuja atividade principal era a de realizar um intercâmbio entre educadores e educadoras, no qual as experiências cotidianas do atendimento eram pensadas com o apoio de leituras no campo da educação particular. Educadores partilhavam e aprofundavam as experiências no campo da educação artística, da escolarização, da horticultura e criação de pequenos animais, da orientação e iniciação profissional, etc. Os encontros ocorriam dentro dos projetos sócio-comunitários o que dava oportunidade aos educadores em pensar em uma prática concretamente vivenciada.

emocionalidade. É preciso, então entender o jogo de manhas fundamentais, que são as expressões das resistências, que as crianças têm que criar para poderem sobreviver enquanto presenças no mundo. (FREIRE 1985, p. 20)

É preciso, sobretudo entender a cotidianidade da rua, a cotidianidade do perambular dessas crianças, adolescentes e jovens. Os autores alemães Manfred Liebel e Uwe von Dücker (acadêmicos militantes na causa da criança e do adolescente, sobretudo em países da América Central e Latina), apontam significativas contribuições para analisar e discutir a rua enquanto espaço que possibilita a geração de propostas educativas que tomam as crianças e adolescentes como atores sociais. No caso de Uwe von Dücker (1996), ele destaca que o importante é que as crianças e adolescentes se tornem totais participantes na construção de sua *nova vida*. Se queremos tirá-los das ruas é preciso que elas participem ativamente no desenrolar desse processo.

Enquanto as condições sócio-econômica da sociedade não mudarem essencialmente, a construção de uma proposta de trabalho social precisa ter como ponto de partida a vida real, das condições dadas, dos saberes instituídos pelo grupo, e a proposta pode ser orientada nas seguintes teses: (a) a criança, o adolescente e o jovem devem aprender a sobreviver de forma humana no espaço da rua, (b) o adulto precisa estar junto e assumir seu papel de acompanhante e animador, (c) o adulto deve entender a experiência de vida das crianças, adolescentes e jovens nas ruas, (d) o adulto deve estar preparado para aprender com as crianças, os adolescentes e jovens e por último (e) a criança, o adolescente e o jovem precisam participar plena e ativamente na construção de suas vidas.¹⁷

4. Uma outra pedagogia é possível

Nesse sentido, para os educadores, educadoras, voluntários e voluntárias sociais, o entendimento da dinâmica da rua é fundamental. Destaca-se aqui a necessidade de problematizar o cotidiano desta meninada nas ruas. Sobre este aspecto, Paulo Freire destaca que „a ação de educar tem necessariamente um ponto

¹⁷„Die vom Kind auf der Straße erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen sollen ihm erhalten bleiben (a) Das Kind soll menschliches Überleben auf der Straße erlernen; (b) Der Erwachsene soll hierbei die Rolle des Begleiters und "Animators" übernehmen; (c) Der Erwachsene soll versuchen, aus dem Verständnis einer Arbeit mit dem Kind zu dem Verständnis eines Lebens mit dem Kind zu gelangen; (d) Der Erwachsene soll sich bereitfinden, von und mit dem Kindern zu lernen; (e) Das Kind muß an dem Aufbau eines ‚neuen Lebens‘ voll beteiligt sein“. (DÜCKER 1996, p.195)

de partida que é o de ter a compreensão da criança, do adolescente e do jovem em sua própria cotidianidade, enquanto uma certa classe social, seus valores, aspirações, medos, etc. [...] é importante que se compreenda, por exemplo, o que é que se está dando dentro desta cotidianidade“ (FREIRE 1985, p. 20).

Dentro desta mesma reflexão, é possível problematizar e tematizar a rua tomando-a como ponto de partida e não de chegada, enquanto espaço onde é possível construir uma proposta pedagógica, a chamada *Pedagogia da Rua* (Straßenpädagogik), que nasce do processo da educação popular e de um entendimento da andarilhagem das crianças, adolescentes e jovens pelas ruas, e as estratégias encontradas por eles para enfrentar a situação de marginalidade. Um dos princípios básicos para isso, como aponta Dücker (1996), é a criança, o adolescente e o jovem problematizarem, tematizarem a vivência nas ruas. Eles devem refletir a própria experiência de vida e aprender a formular possibilidades de intervenção, com o apoio e presença dos educadores nas ruas¹⁸.

A partir dos aspectos já colocados, consideramos que o entendimento por parte dos educadores, educadoras e voluntários sociais, de que o trabalho educativo a ser feito com as crianças, adolescentes e jovens é de caráter político, ideológico e pedagógico. Isto torna-se condição fundamental para que os mesmos percebam que a problemática das crianças, adolescentes e jovens marginalizados não pode ficar apenas resumida a uma ocupação de trabalho produtivo, uma formação profissional, uma atividade de atendimento, escolarização, que muitas vezes pode significar um paternalismo, assistencialismo, sem haver uma reflexão em torno dos acontecimentos do cotidiano. Por detrás da vida de sofrimento e miséria em que vivem as crianças e adolescentes marginalizados, existe um mundo que gera certos valores, certas crenças, certos fazeres, e a própria forma como essas crianças e esses adolescentes elaboram os instrumentos de sobrevivência.

Por estarem nas ruas, becos e praças cometendo as mais diversas *‘trelas’*, as crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza, estão em um mundo que não é o mundo do educador, e inevitavelmente, há um choque que leva o educador a

¹⁸ „Viele lateinamerikanische Straßenpädagogen haben über *educación popular* zu einem neuen Bewußtsein gefunden und die zum Grundprinzip einer „Erziehung auf der Straße“, einer vom Lebensfeld des Kindes ausgehenden Pädagogik erhoben: für die auf der Straße lebenden Kinder soll die Straße „Lernstoff“ bleiben und die „Problematik“ eines menschlichen Lebens auf der Straße ständig thematisiert werden. Ihre „Lebenssituation“ soll ihnen „bewußt“ und nicht ausgeklammert werden, und schließlich zum Inhalt allen Lernens werden. Sie sollen reflektieren und selbst neue Lösungen formulieren lernen, wobei die Straßenpädagogen die Rolle der „Provozierenden“ oder „Animierenden“ einnehmen“ (DÜCKER 1996, p.47; ver também LIEBEL 1994, p. 94-99).

se colocar numa postura de querer converter o mundo dos meninos e meninas de rua sem antes haver um processo reflexivo e crítico. Para Paulo Freire, „quando se pensa em converter o outro é porque temos um ponto de partida, que é o seguinte: onde se está é melhor, o que a gente é, é melhor, senão não haveria porque converter o outro“ (FREIRE 1985, p. 12).

No trabalho sócio educativo dentro de projetos sócio-comunitários, os educadores, educadoras e voluntários devem colaborar no sentido de as crianças, adolescentes e jovens chegarem „a entender, em termos críticos, a razão de ser de sua luta; precisam entender a sua andarilhagem pelas ruas das cidades, [...] só mudam quando se assumem na vida em que vivem. Quer dizer, não mudam definitivamente mas se preparam para mudar“ (ibid.).

Ainda segundo Freire, esta tarefa, para o educador enquanto facilitador do processo educativo, não é fácil, pois

demanda sensibilidade social e histórica (...) ao lado do entendimento cientificamente rigoroso da realidade que ensina ao educador a compreender certas formas de comportamento de pura rebeldia ou de outro fatalismo entre os oprimidos para, com eles, tentar a sua superação (...) pois o nosso amor por esses meninos negados no seu direito de ser, só se expressa autenticamente quando nosso sonho é o de criar um mundo diferente.(ibid., p. 13)

Os(as) educadores(as) e voluntários(as) indo para além da cotidianidade

O compreender a cotidianidade não é um simples conversar com os educandos sobre as atividades desenvolvidas, mas especialmente dar-se conta do educando, *„o ir além dele“*. O perguntar-se quem é essa criança, adolescente e jovem e o que ela significa para o educador, educadora, voluntário e voluntária. Para Freire, nesse momento, a mente da menina muda de atitude, muda de postura, muda de posição com relação ao comportamento da mente no normal, no cotidiano. Quer dizer, a mente se enquadra numa posição de quem quer conhecer.

Nesse sentido, é preciso imergir no cotidiano do educando (da criança, do adolescente e jovem de rua, que está diante do educador confeccionando um objeto, realizando uma atividade de escolarização, horta, arte, lazer, esporte, etc). Entretanto, jamais poderemos ficar nele. Devemos mergulhar no mundo cotidiano para sair dele com a menina, numa compreensão destes enquanto participantes de uma classe social, com seus valores, aspirações, medos etc. Acreditamos, portanto, que todos

esses elementos devem estar presentes nos princípios que orientam uma proposta formativa para educadores, educadoras sociais e voluntários sociais.

Considerações finais

Resta agora, tentar perceber, na prática histórica de um projeto de atendimento sócio-comunitário, a aplicabilidade destes elementos pensados por Paulo Freire e por outros pensadores, comprometidos com a elaboração de uma prática educativa direcionada à transformação da realidade com os oprimidos.

Sabe-se, contudo, como Paulo Freire, que as práticas libertadoras estão sujeitas a limites, e é a própria experiência que ensina, pois „muitas vezes se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. Há limites econômicos, limites ideológicos, sociais, limites históricos“ (FREIRE 1985, p. 22).

O autor apresenta um grande desafio no sentido de possibilitar a construção de elementos que compõem um novo olhar dos educadores, educadoras e voluntários em relação às crianças, adolescentes e jovens, sobretudo aqueles que estão em situação de extrema pobreza. Considerando que esta reflexão esteve baseada na experiência junto a educadores e educadoras sociais no agreste pernambucano queremos concluir esta nossa reflexão deixando algumas questões:

- Quais seriam as implicações deste texto para os agentes de desenvolvimento (voluntários ou não), que estão vindo para a América Latina afim de colaborar no processo do trabalho social em projetos sociais e comunitários em ONGs, Movimentos Sociais e Comunitários, Associações Rurais e Urbanas, etc.?
- Quais as implicações do protagonismo infanto-juvenil, como também dos sujeitos envolvidos em movimentos sociais, comunitários, ONGs, Projetos Sociais, etc, para a formação e acompanhamento desses agentes do desenvolvimento?
- Que concepção de diálogo intercultural poderá ser construída a partir desta nova ótica de relacionamento com os oprimidos e excluídos da sociedade?

Referências bibliográficas

- ALVAREZ, Carlos Gonzales. **Bewusstseinsarbeit mit arbeitenden Kindern**. In: DEWES / HOLM **Neue Methoden der Arbeit mit Armen** – Am Beispiel Straßenkinder und arbeitende Kinder. Frankfurt, 1996
- BRASIL, Câmara dos Deputados: **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. 1990
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis. 2000
- CAMPOS, André et alii (Orgs.) **Atlas da exclusão social no Brasil**. 2 Vol. São Paulo. 2003
- CONGRESSO NACIONAL. Relatório Final da Comissão mista especial destinada a estudar as causas estruturais e conjunturais das desigualdades sociais e apresentar soluções legislativas para erradicar a pobreza e marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais. Brasília. 1999
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Infância, juventude e política social no Brasil**. In: **Brasil: Criança Urgente: A lei 8069/90**. O que é preciso saber sobre os novos direitos da criança e do adolescente. São Paulo, 1990 p. 38-41)
- CUSSIÁNOVICH, Alejandro. Was ist Protagonismus? In: LIEBEL, Manfred; OVERWIEN, Bernd / RECKNAGEL, Albert (Orgs.): **Was Kinder könn(t)en** – Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. Frankfurt, 1990. p. 39-53.
- DEWES, Jürgen / HOLM, Karin (Orgs.): **Neue Methoden der Arbeit mit Armen**. Am Beispiel Straßenkinder und arbeitende Kinder. Frankfurt. 1996
- DÜCKER, Uwer von: In extremer Armut, in extremem Reichtum und auf der Straße lebende und arbeitende Kinder bei Entwicklung eigenständiger Kulturmerkmale. In: DEWES / HOLM, Frankfurt, 1996 p. 53
- FREIRE, Paulo ¹⁰. **Educação e Mudança**. São Paulo. 1985
- GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua**. São Paulo. 1997
- KRAMER, Sonia / LEITE, Isabel (Orgs.) ⁵. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo. 2001
- LIEBEL, Manfred. **Mala Onda** – Wir wollen nicht überleben, sondern leben. Frankfurt. 1990
- LIEBEL, Manfred. „**Wir sind die Gegenwart**“. Kinderarbeit und Kinderbewegung in Lateinamerika. Frankfurt. 1994
- LIEBEL, Manfred. **Kinderbewegungen in Lateinamerika**. In: DEWES / HOLM. Frankfurt p. 78. 1996
- MNNATSOP. **Ninos trabajadores y protagonismo de la infancia**. Lima. 1997
- SADER, Emir. Democracia é coisa de gente grande?. In: SADER, Emir et alii. **Fogo no pavilhão, uma proposta de liberdade para o menor**. São Paulo. 1987
- SCHIBOTTO, Giorgi. **Niños Trabajadores** – Construyendo una identidad. Lima. 1990
- SILVA, Alexandre Magno Tavares da. A Experiência de vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza no cotidiano social: ser protagonistas? In: Revista Interfaces de Saberes, p. 11-28. (2001):
- VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. 1999