

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Hilda Jaqueline de Fraga

**EDUCADOR@S SOCIAIS DE RUA:
labirintos dos (res)sentimentos do visível
e invisível da cidade de Porto Alegre**

Porto Alegre
2010

Hilda Jaqueline de Fraga

**EDUCADOR@S SOCIAIS DE RUA:
labirintos dos (res)sentimentos do visível
e invisível da cidade de Porto Alegre**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre
2010

Hilda Jaqueline de Fraga

**EDUCADOR@S SOCIAIS DE RUA:
labirintos dos (res)sentimentos do visível
e invisível da cidade de Porto Alegre**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em 12 mai. 2010.

Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado – Orientadora

Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamachi – UFRGS

Profa. Dra. Malvina do Amaral Dorneles – UFRGS

Prof. Dr. Thomas Josué Silva – UNIPAMPA

Profa. Dra. Eloisa Helena Capovilla Luz Ramos – UNISINOS

Dedico

Aos “manos da rua” do Jornal *Boca de Rua* e do *Aprendizes da Rua*, por me mostrarem a cidade invisível através de seus (res)sentimentos, auxiliando-me na jornada até aqui. Meu carinho e gratidão.

Aos educadores sociais de rua, que me ajudaram a tecer essa escrita com fios de suas memórias, num fazer coletivo que me permitiu entrar e sair dos labirintos dos (res)sentimentos do visível e invisível da cidade sem perder a esperança.

In memoriam

A minha saudosa avó, Hilda Correa da Silva, presença sempre marcante em minha vida, servindo de motivação nos momentos de realização deste trabalho. Dela herdei o nome e a maneira aguerrida de lutar e enfrentar os percalços da vida que se apresentam.

À querida segunda avó, Alda Kanitz, exemplo de mulher forte e espirituosa com quem compartilhei momentos de profunda alegria e carinho. Saudades de sua generosidade e energia amorosa.

A meu amigo e irmão Alca, morador de rua, espírita e trabalhador, pela companhia solidária nos encontros e oficinas no Parque da Redenção e pelas conversas cheias de esperança e sonhos.

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelos ensinamentos preciosos, pelo apoio, carinho e compreensão nos momentos mais difíceis.

A Roberto, amado amigo e companheiro, pela presença sempre espirituosa e amorosa nos momentos de alegria e de aflições desta caminhada e pelas trocas preciosas. A você, meu amor e admiração.

A meus sobrinhos Enzo e Ariela, que enchem de encantamento esse momento especial com sua chegada tão esperada.

Às Tias Rosa Clarinda, Valdiva, Natalina e Zulma, que mesmo distantes sempre torceram por mim.

A Helena, minha segunda mãe, pela atenção e amizade sinceras e pelas orações que muito ajudaram na conclusão deste trabalho.

Ao querido amigo e irmão Marion Machado Cunha, trabalhador-doutor, pela ajuda e preciosas orientações. Sem elas certamente não teria chegado até aqui. Minha eterna gratidão e reconhecimento.

A orientadora desta tese, Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado, por ter me acolhido generosamente e por acreditado nesse trabalho. Minha admiração.

Aos professores e colegas da linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, pelo acolhimento e solidariedade dispensada. Muito obrigada.

A todos os amigos e amigas que me acompanharam durante este trabalho e, através de gestos e palavras de carinho, me fortaleceram durante a caminhada.

Às amigas Marilene Krause e Meriane, minhas Ariadnes. Sem elas não teria me encontrado e aprendido com suas histórias e com os educadores sociais de rua.

À Profa. Dra. Malvina Amaral Dorneles, à Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, à Profa. Dra. Heloisa Elena Capovilla Ramos Luz e ao Prof. Dr. Thomas Josué Silva, pela inspiração e contribuição preciosa para a escrita da tese. Desejo-lhes um “caminhar em beleza”.

Aos colegas de área do Departamento de Ensino e Currículo Carla Beatriz Meinerz, Nilton Müllet e Fernando Seffner, pela amizade, compreensão e solidariedade.

A Ana Petersen, pelo ombro amigo e os sábios conselhos. Meu carinho e amizade.

Ao Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, pela compreensão e auxílio indispensáveis à conclusão da tese.

À CAPES, pelo incentivo dado à produção científica através da bolsa de pesquisa concedida, tornando possível a realização da pesquisa.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da UFRGS, pela disponibilidade afetuosa.

Aos demais profissionais dos espaços de trabalho em que realizei a pesquisa, pelo acolhimento e compreensão em sua realização. Minha admiração e respeito pela coragem em exercer sua ação educativa na cidade de Porto Alegre.

Aos moradores e moradoras dos bairros onde atuam os educadores sociais de rua, pelas conversas e encontros fundamentais durante a pesquisa que revelaram outros olhares à pesquisa e à pesquisadora sobre a cidade.

Ao Diretor da Fundação Municipal de Arte e Cultura de Gravataí – Fundarc, Sr. Amon Costa, pela compreensão e sensibilidade acerca da relevância deste trabalho ao disponibilizar os tempos necessários para a realização da pesquisa.

A todos aqueles que no plano do invisível me acompanharam nessa jornada, indicando os caminhos e servindo-me de fonte de inspiração.

“Não adianta, eu não sei ser só para mim.

Eu só sei ser com os outros.”

Alca

RESUMO

A pesquisa qualitativa realizada entre 2006 e 2009 origina a tese sobre os percursos de educador@s sociais de rua de Porto Alegre, RS. Toma como referência as memórias (res)sentimentos do visível e invisível da cidade, produzidas e sentidas por esses agentes cidadãos em tempos distintos das iniciativas das políticas públicas assistenciais e educativas junto a “meninos e meninas em situação de rua”. Os registros e as representações memoriais correspondem às políticas gestadas pelo Poder Público do município em finais do século XX e início do século XXI. No estudo analisam-se os (res)sentimentos carregados diariamente por esses profissionais em suas sacolas de memórias pessoais, e o que revelam acerca de suas entradas e saídas nos percursos políticos labirínticos da cidade. Para sua mostraçã, a Educação Patrimonial foi a metodologia empreendida para a reflexividade e a problematizaçã das relações e processos vividos pelos sujeitos de pesquisa em sua interlocuçã com a cidade, com as instâncias da gestã pública e as de prestaçã de serviçõs no período, na municipalidade, para a educaçã dessas infâncias em particular. Das sensibilidades das memórias narradas emergem outras fontes documentais, que não somente as escritas. São objetos e lugares implicados à tarefa diária do educador que revelam um educador de memórias (res)sentidas. De seus percursos originam-se elementos que contribuem para a rediscussã das políticas públicas adotadas para a aproximaçã e interaçã com este fenômeno urbano na contemporaneidade.

Palavras-chave: **Professor. Educaçã social. Educaçã Patrimonial. Memória. Políticas públicas. Porto Alegre (RS).**

ABSTRACT

The qualitative research carried out from 2006 until 2009 has originated the present thesis upon the routes of social street educators in Porto Alegre, State of Rio Grande do Sul. It takes as references the resentment memories of the city's visible and invisible, produced and felt by those city agents in distinct times of initiatives derived from assistance and educative public policies addressed to children and adolescents living in the streets. Registers and memory representations correspond to policies created by the municipal public power at the end of the 20th century and the beginning of the 21st one. The study aims to analyze the resentments carried day after day by these social street educators in their personal memories bags, and the contents that such resentments can reveal on their entrances and exits through the labyrinthine political routes in the city. In order to demonstrate those findings the Patrimonial Education was used as methodology aiming to bring some reflection and questioning about the relations and processes experienced by the subjects of research in their interlocution with the city, with public management instances and with service rendering instances at that time, within the municipality, in order to carry out those children and adolescents' education in particular. Some documental sources emerge from the sensitivity of the related memories, other than the written ones, consisting of objects and places implicit in the social street educators' daily task which reveal educators carrying resentment memories. Their routes originate some elements contributive to an updated discussion of the public policies adopted for the approaching and interaction with such contemporary urban phenomenon.

Keywords: Teacher. Social education. Patrimonial education. Memoria. Public policies. Porto Alegre (RS).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Oficina de Educação Patrimonial: objetos biográficos.....	21
Figura 2 – A Ressignificação dos Objetos Biográficos	24
Figura 3 – Objeto Biográfico Ressignificado: Lenço de Escoteiro	26
Figura 4 – Os Registros dos Percursos de Memórias Educadoras	27
Figura 5 – O Ponto de Partida: “tempos de sacola de memórias”	52
Figura 6 – O Relógio, Marcador dos Tempos da Cidade Visível.....	54
Figura 7 – O <i>Relatório Azul</i>	55
Figura 8 – “As Sinuosidades do Labirinto”	56
Figura 9 – Os Emaranhados dos Labirintos	58
Figura 10 – “Reeducando o Olhar: a lupa”	61
Figura 11 – A Infância Minotaurizada da Cidade.....	64
Figura 12 – O Labirinto e a Burocracia sos Dédalos	69
Figura 13 – Objetos Biográficos de Luiz.....	74
Figura 14 – Objeto Biográfico da Educadora Marisa Recebido de uma Criança de Rua .	75
Figura 15 – Objeto Biográfico do Educador Jorge: o lúdico na tarefa educativa	76
Figura 16 – Os Fios de Memórias (Res)Sentidas.....	77
Figura 17 – Fios de Vida e de Experiências Educadoras.....	81
Figura 18 – O Relógio sem Ponteiros: os tempos da cidade invisível.....	82
Figura 19 – As Lentes Para a Compreensão do (Res)Sentimentos do Labirinto	87
Figura 20 – Educador@S de Memórias (Res)Sentidas: compondo com o Labirinto	92
Figura 21 – O Mapa: Percursos Dos Educador@S De Memórias (Res)Sentidas	93
Figura 22 – A Escuta e os Registros das Memórias (Res)Sentimentos da Cidade e de Educador@S.....	97
Figura 23 – A Sacola e os Tempos dos (Res)Sentimentos.....	98
Figura 24 – Espaços (Res)Sentidos da Cidade: movimentos de memórias educadoras.....	101
Figura 25 – Memórias que se Cruzam nos Dédalos do Labirinto.....	103
Figura 26 – Escritas (Res)Sentidas da Cidade e da Educação.....	107
Figura 27 – Os (Res)Sentimentos de Infâncias que Escapam.....	110
Figura 28 – Os Tempos das Entradas r Saídas do Labirinto.....	111
Figura 29 – A Infância de Luiz.....	115
Figura 30 – O Engajamento Juvenil de Jorge na Cidade	120

Figura 31 – Marisa: uma infância cuidadora.....24

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: os fios do percurso.....	10
2 A HISTORIADORA, A GUARDADORA DE MEMÓRIAS.....	29
2.1 COGNICIDADE: APRENDENDO COM E SOBRE A CIDADE	36
2.2 COMPONDO O LABIRINTO...“TEMPOS DE SACOLA DE MEMÓRIAS”	43
3 O LABIRINTO E SEUS “EMARANHADOS”: os dédalos	58
4 EDUCADOR SOCIAL DE RUA: os fios, entre os vestígios e os indícios de (res)sentimentos... ..	77
5 O DÉDALOS, A SACOLA, A HISTORIADORA E OS EDUCADOR@S DE MEMÓRIAS (RES)SENTIDAS.....	90
5.1 (RES)SENTIMENTOS DO TRABALHO NO LABIRINTO	95
5.2 MEMÓRIAS (RES)SENTIDAS DE EDUCADOR@S DA E NA CIDADE	113
6 CONCLUSÃO: memórias (res)sentidas que nos fazem pensar.....	129
REFERÊNCIAS.....	135

1 INTRODUÇÃO

OS FIOS DO PERCURSO

A presente tese é resultado de longa caminhada que representa os percursos empreendidos de experiências acumuladas de uma historiadora e pesquisadora do campo da Educação. Sua proposta é compartilhar algumas das descobertas e aprendizagens realizadas nos estudos acadêmicos sobre a cultura de rua.

O intuito de meus estudos junto a essa cultura específica tem sido analisar os elementos constitutivos de ações educativas mediadas entre duas cidades que coexistem. As interlocuções conflitivas e ao mesmo tempo solidárias existentes entre ambas podem fazer dos espaços citadinos “espaços de revelação” que oferecem elementos à reflexividade em torno de um fenômeno social urbano que é fonte de atenção de educador@s sociais de rua,¹ caracterizado pela constante circulação de crianças e jovens nas metrópoles brasileiras, os chamados meninos /meninas de rua.²

A primeira corresponde à cidade visível higiênica e urbanisticamente planejada, onde a atuação de técnicos da área social e educacional é responsável pela tarefa de garantir contornos precisos e respostas eficientes aos efeitos do mal-estar social provocado pela mobilidade destas infâncias, mediante a criação de redes institucionais, com o objetivo de implementar projetos socioeducativos que garantam sua reinserção aos bens e serviços que disponibiliza.

À dinâmica desta cidade “aparentemente” ordenada contrapõe-se a cidade invisível,³ com seus espaços praticados reveladores da exclusão a que estão submetidas essas infâncias em zonas de interstícios da cidade reveladas pela ação de educador@s dispostos a percorrê-las. São espaços que defino como *locus* de um

¹ Ao longo deste texto uso o sinal @ para referir o gênero masculino e feminino dos sujeitos de pesquisa.

² Termo originário da década de 80. Contrapõe-se à expressão “menor”, que sinalizava para uma política legitimadora de um estigma com relação às infâncias pobres, no Brasil.

³ Dimensão de acordo com Calvino (1999), que concebe a cidade para além de um conceito geográfico, mas como símbolo complexo e inesgotável da existência humana.

cotidiano criado e reinventado diariamente por grupos sociais que, a sua maneira, buscam sobreviver à exclusão e à realidade de desigualdade em que estão mergulhados. São espaços praticados porque neles prevalecem as necessidades do vivido, e não as da ordem, e o controle dos espaços geometrizados pela ação técnica dos planejadores e gestores da cidade visível.

Desafiando a lógica urbana, sua racionalidade e aplicabilidade política, esses espaços apresentam os caminhos emaranhados de uma paisagem citadina que reflete as contradições sociais nela existentes, bem como apresenta estratégias que driblam os contratos sociais da cidade visível, ora mostrando, ora ocultando.

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente de grupos que, por não terem um próprio, devem se desembaraçar em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem de fazer com. Nesses estratégias de combate existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar regras de espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tecnicidade (CERTEAU, 2001, p. 79).

Para os pequenos ensaios desta mostra que se processa no cruzamento de dimensões do visível (os espaços públicos da cidade, as instituições e as ações das políticas públicas) e invisível da cidade (as artes do fazer da cultura de rua, seus rituais, contratos sociais e percepções), o fio condutor utilizado por mim tem sido a memória em sua relação delicada e problemática, no entanto reveladora, com a História.

A partir dos elementos que as aproximam e ao mesmo tempo as opõem, procuro estabelecer um percurso metodológico capaz de lançar prenúncios investigativos que possam, de acordo com Paoli, “fazer com que as experiências silenciadas, suprimidas ou privatizadas da população se reencontrem com a dimensão histórica” e, ao mesmo tempo, procuro constituir uma historiografia que explicita /mostre, segundo a autora, “o quanto o poder desorganizou a posse de um sentido das participações coletivas, destruindo a possibilidade de um espaço público diferenciado” (1991, p. 27).

Trata-se, aqui, de recuperar experiências tecidas por ações de quem educa e se educa na cidade anonimamente, às vezes imperceptivelmente, em meio à correria dos transeuntes, procurando, numa tarefa árdua, transformar o que representa para a maior parte da população o augúrio fatal em presságios mais favoráveis.

Os primeiros ensaios rumo a esta experimentação sensível se efetivaram de fato com o ingresso no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Mestrado em Educação, quando desenvolvi uma pesquisa tratando das memórias de um grupo de moradores de rua do jornal *Boca de Rua*. Delas, busquei extrair elementos para a rediscussão da educação da e na cidade ao acompanhar suas artes do fazer num dos espaços públicos do município de Porto Alegre, RS – o Parque da Redenção.

A partir da interlocução com as memórias deste grupo em um espaço de lazer e, ao mesmo tempo, de perambulação dessas infâncias e de suas interações diárias com a lógica visível do cenário urbano, a cidade se revelou como um constante devir histórico. E um projeto sempre inacabado,⁴ sempre por se fazer, em que eventos relacionados à história política dos modelos de intervenção educativa desenvolvidos no Brasil e direcionados a essas infâncias se tramam e se entrelaçam às vozes das bocas da rua, à gestão⁵ política desta cidade, enquanto questão urbana, educativa e, também, enquanto lugar de memórias.

As memórias, no caso do grupo pesquisado, encontram-se amalgamadas às mentalidades e práticas políticas historicamente pautadas por um discurso e uma prática educativa alicerçados na necessidade de sua institucionalização e enclausuramento (a exemplo das Fundações de Bem-Estar do Menor – FEBEMs, dos Lares de Meninos e outros espaços institucionais criados com esse objetivo) e, mais recentemente, pela defesa de seus direitos e de outros modos de intervenção socioeducativa que visam ao efeito contrário, sua desinstitucionalização, como forma provocativa para a tomada de consciência, por parte da sociedade civil e do próprio Poder Público, com relação a esta problemática. Demonstra o quanto elas se movem, embora as tentativas de apreensão e silenciamentos, por entre os escombros e cicatrizes históricas e sociais das cidades brasileiras, dentre elas Porto Alegre.

Enveredar por estes caminhos significou o deslocamento de meus interesses

⁴ Perspectiva desenvolvida por Giner (2004) e também por Balandier (2000), que inspiram o entendimento da cidade como processo em constante movimento e transformação.

⁵ A palavra *gestão* é utilizada nesta tese sob duas perspectivas: para se referir tanto às iniciativas organizacionais e administrativas de gerenciamento político, urbano, educativo e cultural da cidade quanto para tratar dos movimentos de sociabilidades, saberes /fazeres e sensibilidades urbanas que nela se efetivam, processam, problematizando-a como espaço de existência.

de pesquisadora para espaços de escuta, de representações e registros de reminiscências evocadas e narradas por estes sujeitos sociais que vivem a cidade e a concebem de forma distinta, a partir de suas condições materiais de existência e de seu universo sociocultural.

As denúncias políticas das *bocas de rua* guiaram a pesquisa na direção dos emaranhados da cidade, dos becos, das ruas e esconderijos em que são gestados movimentos de uma memória refutada que se apresenta de forma involuntária, isto é, a partir de seus próprios matizes e camadas, resistindo às tentativas de apreensão e apropriação pela narrativa histórica oficial.

Uma dimensão da memória que tem sido ignorada pela historiografia por se tratar de rememorações que dizem respeito às dimensões afetivas e descontínuas de experiências humanas, sociais e políticas que se referem à exclusão e a acontecimentos dolorosos e traumáticos. Memórias involuntárias porque num movimento de resistência à captura pela história irrompem de “[...] um passado mais-que-morto para assombrar nosso presente concebido, contra todas as evidências, segundo os cânones da ideologia do progresso” (SEIXAS, 2001, p. 48). Ao acompanhar estas memórias, pude me aproximar de uma parte da história das políticas de Educação da e na cidade composta por múltiplos fios e tramas sinuosas de experiências memoriais complexas. Por meio de seus indícios e vestígios, algumas pistas emergem acerca das estruturas políticas cidadinas às quais estão engendradas. Emergem do cotidiano destas infâncias que habitam, narram e constroem sentidos nos vários espaços da urbe.⁶

As interações educativas com as *bocas da rua* por meio dos objetos, representações e lugares da cidade ressignificados por suas biografias revelaram à historiadora outros percursos memoriais. Mais precisamente os que tratam de uma memória centrada nas emoções ligadas aos (res)sentimentos e às questões sensíveis relacionadas a este sentimento constituído por situações de exclusão matizadas por dor, ódio, impotência e hostilidade. São aspectos que fazem parte da história e evidenciam sua relação em específico com a política, a percepção de sua aplicabilidade e seus resultados na gestão da cidade, a partir das vozes e registros destes grupos sociais.

Para as leituras e análises das “evidências” dessas memórias coletadas e

⁶ Palavra que deriva do latim *urbes* e quer dizer cidade.

guardadas sobre os (res)sentimentos políticos denunciados pelas *bocas de rua*, o caminho metodológico escolhido foi pautado nas contribuições da metodologia de Educação Patrimonial, concebendo-a como uma perspectiva etnográfica que toma como ponto de partida para as análises das vivências dos grupos urbanos a materialidade de objetos e os lugares da cidade nas e das quais suas narrativas biográficas e rituais diários se entrelaçam e se ressignificam.

Uma vez utilizada para a análise dos movimentos urbanos da cultura de rua, a metodologia de Educação Patrimonial faz emergir, de acordo com Giner:

Etnografía multisituada o multi-local (multi-sited) que se distingue por poseer un objeto de estudio que no puede ser explicado etnográficamente si se realiza trabajo de campo intensivo en un solo lugar; desarrolla consecuentemente una ‘etnográfica móvil’ que se desenvuelve en ‘múltiples lugares’ [...] para examinar la circulación de los significados culturales, los objetos y las identidades en un tiempo-espacio difuso.

Las etnografías ‘multisituadas’ definen a sus objetos de estudio a través de diversas técnicas que consisten básicamente en seguir el movimiento, planificado o espontáneo, y trazar la relación entre diversos aspectos de un fenómeno cultural complejo [...] (2004, p. 47).

Tal abordagem etnográfica possibilita a explicitação de um patrimônio humano cujos deslocamentos e produções de sentidos levam à compreensão das interações desta cultura de rua conceituada como “um conjunto de comportamentos, valores, visões de mundo, percepções que agregam aspectos interacionais” que, politicamente, dizem respeito às “estratégias de sobrevivência e rotinas cotidianas de uma população que estabelece nas grandes cidades uma rede de relações e interações simbólicas próprias” (LEMOS, 2002, p. 21).

A cultura de rua na relação com a cidade visível mostra cruzamentos e bifurcações que problematizam para além de um espaço superficial e racionalista, mas também existencial.

Ao me debruçar sobre as memórias (res)sentimentos e seus suportes a partir da metodologia de Educação Patrimonial, este patrimônio humano apresenta interações políticas que constituem um labirinto; nelas se encontram imersas a

cidade e essas infâncias, apresentando-me os primeiros dédalos⁷ de um mundo político a ser analisado com maior profundidade.

Por meio desta percepção do espaço citadino, as *bocas de rua* possibilitaram entender um pouco mais sobre o que mostram e o que ocultam as sinuosidades desse labirinto e o quanto é preciso primeiramente nos perder a fim de adentrarmos seus meandros, manter pactos secretos, e experimentar muitas vezes passagens sem saída, o que exige, segundo uma perspectiva benjaminiana destacada por Mattos (1992, p. 154) “toda uma educação”.

A iniciação nos espaços visíveis e invisíveis da cidade partiu dos dédalos que configuram os movimentos destes caminhantes ordinários e suas experiências (res)sentidas⁸ produzidas pelas políticas de gestão educativa da cidade. De seus indícios retirei questionamentos que indicaram novos percursos na direção dos outros caminhos que compõem as sinuosidades do labirinto político prenunciado pelas *bocas da rua*.

Esses prenúncios levaram à necessidade curiosa de perscrutar as evidências históricas relativas ao tratamento dispensado pelo político⁹ com vistas à educação e à integração dessas infâncias em momentos específicos da organização e do gerenciamento das políticas públicas municipais, com destaque a Porto Alegre, cenário da primeira imersão na cultura de rua, e às políticas nela desenvolvidas.

Sob o prisma dessa memória, outras evidências se agregaram às minhas discussões até então abrangendo os fazeres/saberes de sujeitos sociais específicos cuja sensibilidade e universo cultural passam a se tramar historicamente na ação das políticas públicas estabelecidas para mediar o contato com este fenômeno urbano, em nosso país e nessa cidade em particular.

Tais sensibilidades correspondem aos deslocamentos efetivados por

⁷ A palavra dédalos refere-se, para efeito de compreensão, ao corpo de técnicos cujo saber constitui e fornece a sustentação ao labirinto político em que estão inseridos os educadores sociais de rua, como também aos caminhos percorridos politicamente e que constituem os labirintos.

⁸ O termo é utilizado em seu significado “sentir novamente”, o que remete as experiências e sentimentos dos processos muitas vezes dolorosos e conflitantes, que se repetem todos os dias na prática do educador social de rua. Esse conceito será mais desenvolvido no capítulo 3.

⁹ O político tratado aqui compreende as dimensões da gestão pública, os que ingressam nessa estrutura como porta-vozes das soluções das demandas sociais ao Estado brasileiro e seus gestores técnicos.

trabalhadores em Educação que deram origem a uma “pedagogia das calçadas”¹⁰ e, por conta disso, passaram a ser designados como educador@s sociais de rua.

Com base em minha experiência anterior com a cultura de rua, passei a delinear a intenção de dar continuidade a meus estudos.

Ao realizar uma pesquisa qualitativa centrada nas memórias (res)sentidas do dia-a-dia do mundo do trabalho de educador@s que, ao mesmo tempo, educam e se educam na cidade a partir de seus processos vividos e das emoções compartilhadas acerca de seus fazeres, a intenção é contribuir de alguma forma para o estabelecimento de uma perspectiva de gestão política educativa que considere os conteúdos das experiências desses educador@s como um elemento importante para a rediscussão da cidade, tanto em seus aspectos educativos quanto nos urbanos.

Nesta pesquisa, Porto Alegre mostra-se nas dimensões enquanto cidade: visível e invisível. Ora se apresenta como portadora de uma política com características ainda higienistas, mediante as tentativas de estabelecer fronteiras nítidas entre o centro e a periferia, ora mostra os limites de uma gestão urbana mediante pulsões sociais que são resultado do acirramento da disputa pelo direito à cidade de grupos marginalizados e invisibilizados até então.

Referidas dimensões são frutos de processos de migração e de embates sociais, atravessadas por questões de gênero, classe, etnia e raça, e o mundo do trabalho. A esta arquitetura correspondem outros elementos que a potencializam enquanto espaço de constantes conflitos entre o concebido e o vivido da dinâmica urbana de uma cidade, matizadas pelos escombros de projetos habitacionais, exemplificados pelas moradias populares nas zonas periféricas.

As heranças de um modelo de cidade organizada por cordões de separação e esquadramento do espaço urbano com vistas ao isolamento e à contenção resultam na inexistência de espaços de sociabilidade, cultura e lazer para os bairros periféricos. A criação de alternativas para as relações de pertencimento, diante dos interditos desse modelo de cidade e de seus projetos urbanísticos, se apresenta por meio de iniciativas de instituições nem sempre oriundas do Estado, como as associações comunitárias, culturais, educativas e de inserção social. Tais aspectos

¹⁰ Ver SILVA; MILITO, 1995. Nesta tese o termo “pedagogia ou pedagógico” é utilizado para se referir às ações e propostas que constituem as políticas públicas formais da cidade de Porto Alegre a serem desenvolvidas pelos educadores sociais de rua.

oriundos de desdobramentos históricos e políticos da cidade de Porto Alegre encontram-se presentes na atualidade, nas realidades de atuação dos educador@s sociais de rua e em suas biografias enquanto cidadãos urbanos, apresentadas nesta tese.

A partir das reflexões iniciais, passo a compartilhar os percursos trilhados por mim neste labirinto, que possibilitaram acessar novas aprendizagens por meio do encontro com as memórias de três educador@s sociais de rua de Porto Alegre, que se desdobram em tempos e espaços políticos distintos em que os processos de se fazer educador da e na cidade se desenvolvem em meio aos prenúncios políticos preconizados neste município, tendo como marcos contextualizadores as políticas públicas implantadas nas décadas de 90 do século recém findo e as que emergem a partir de 2007, na Porto Alegre do século XXI.

Apesar de os fios e os indícios das memórias dos educador@s pesquisados serem desenvolvidos em diferentes espaços e tempos políticos da cidade, elas se cruzam, muitas vezes se complementando e/ou antagonizando, e mostram o quanto a cidade e seus caminhos políticos podem ser labirínticos e imprecisos. Entretanto, não menos esperançosos, se considerarmos os lampejos luminosos dessas memórias que a revelam como um espaço de produção de sentidos onde as diferentes percepções e práticas de seus agentes¹¹ fazem parte de sua feitura múltipla.

O ponto de partida para esse empreendimento é uma sacola em que os objetos ressignificados por mim após o rompimento com o grupo *Bocas de Rua* e suas aprendizagens sinalizaram para essa aventura na direção dos outros dédalos implicados nas interações dos percursos políticos desta interface da história da Educação brasileira. Seus significados permitem as primeiras aproximações com as origens políticas desses trabalhadores em Educação e suas lutas pela defesa e garantia dos direitos de meninos /meninas em situação de rua.

Para trilhar e compreender os percursos que constituem o labirinto que envolve as políticas públicas desenvolvidas no país e em Porto Alegre, procurei seguir os vestígios que marcam a mediação desses trabalhadores na cidade.

Para a aproximação com as memórias educadoras (res)sentidas de quem tem a tarefa de concretizar experiências educativas na cidade de Porto Alegre, retomo os

¹¹ O termo *agente* é usado para abranger todos os integrantes do contexto citadino e do espaço da pesquisa, que interagem com os educadores.

contornos da intenção central da pesquisa¹² que se apresenta no seguinte problema:

Quais são as contribuições dos (res)sentimentos das experiências dos educador@s sociais de rua pelo visível e invisível da cidade para a rediscussão das políticas públicas desenvolvidas em Porto Alegre?

Com esta intenção, aproximei-me dos universos e contextos culturais que situam o lugar social e político de onde partem essas memórias educadoras, tramando-as aos meandros dos processos que passaram a delinear sua ação como educador@s da e na cidade. Meu exercício de rememoração foi acompanhado por objetos biográficos¹³ e lugares de memória matizados por emoções e experiências compartilhadas compostas por fios do passado e do presente, isto é, em diferentes momentos da história política da cidade.

Essa mostração se movimentou, e ainda se movimenta na atualidade, tendo em vista que o grupo investigado é formado por um ex-educador de rua e por dois educador@s que ainda atuam em um Programa desenvolvido pela municipalidade de Porto Alegre. Suas lembranças são compartilhadas com a pesquisadora e somadas a sua “sacola de memórias”.

Retomar esta sacola de memórias significou revitalizar os (res)sentimentos vividos pela educadora-pesquisadora diante dos impedimentos que fazem parte dessa interação educativa em sua relação com as demais estruturas e ações políticas da cidade. A imersão no campo de pesquisa tem como referência uma sacola que me acompanhou no Mestrado e serviu primeiramente para guardar as memórias (res)sentidas das infâncias do grupo do *Jornal Boca de Rua*. No Doutorado, ela se ressignifica a partir das relações estabelecidas e construídas com os educador@s sociais de rua de Porto Alegre, transformando-se em “tempos da sacola de memórias”.

A imersão nos tempos da sacola de memórias das experiências dos três profissionais vai desenovelando fios de memórias da cidade e dos educador@s para, logo em seguida, expor as tramas e os dramas dos emaranhados do labirinto

¹² Do problema reconstruo o objetivo geral da pesquisa, tal como o apresento no final do capítulo 2.

¹³ Objetos tomados sob a perspectiva de Bosi (1998), que no trabalho com a memória são incorporados aos percursos dos sujeitos, representando suas experiências vividas. No caso dessa pesquisa com os educadores sociais de rua, trata-se de objetos biográficos ligados às memórias (res)sentidas de processos de se fazer educador da e na cidade em meio à gestão das políticas públicas.

político e dos dédalos deste trabalho educativo junto à cidade, os moradores dos bairros abordados, os educador@s e as instituições.

A busca dos fios dos percursos das memórias (res)sentidas desses trabalhadores em Educação deu-se inicialmente pelos meandros da cidade visível, isto é, pelos caminhos prescritos da Instituição Mantenedora que gerencia atualmente os planejamentos de um Programa criado em 2007, em Porto Alegre, para o atendimento à infância e à adolescência em situação de rua.

O Programa consiste em uma segunda etapa de implantação de políticas públicas nesse âmbito, resultante de mudanças na configuração administrativa da cidade. Ele surge tendo como uma de suas diretrizes a descentralização das ações de proteção e cuidado a esses grupos em situação de vulnerabilidade social.

A criação de espaços de atuação educativa, estabelecidos em diversos pontos da cidade com base na distribuição regional do Orçamento Participativo Municipal, tem como proposta balizadora a efetivação de iniciativas entre o Poder Público e a sociedade civil visando à territorialização do atendimento nos bairros considerados “críticos”, dos quais fazem parte dois dos educador@s pesquisados.

As tentativas de aproximação via a institucionalidade foram aos poucos revelando à pesquisadora tensionamentos e impedimentos para o acesso e a delimitação do campo de pesquisa, inicialmente projetado para se efetivar no espaço de atuação desses trabalhadores em Educação, localizado no centro da cidade. Isso provocou um redimensionamento do movimento de aproximação aos sujeitos.

Diante dos efeitos dessa relação, a pesquisadora movimentou-se pelas dimensões que compõem e escapam a essa institucionalidade. A forma encontrada para chegar até os “tempos da sacola de memórias” dos educador@s sociais de rua foi novamente o percurso pelo invisível da cidade. Esta inevitabilidade acarretou em outros caminhos e entradas, que significaram o deslocamento até as realidades em que essas memórias se concretizam, mostrando seus antagonismos e práticas.

Nesse sentido, o foco da pesquisa se movimentou do centro da cidade para uma de suas periferias, rompendo com a vigilância da burocracia da instituição e também com o engodo das prorrogações dos tempos. Examinar não a política pública, e sim seus efeitos e desdobramentos surge como necessidade e tem o aval

exigido pela pesquisa na disponibilidade dos educador@s em dela participar.¹⁴

Os novos rumos sinalizaram outras direções, permitindo o encontro com mais uma das memórias educadoras. Misturando-se aos fios dos diferentes “tempos da sacola de memórias”, os processos vividos de um ex-educador social de rua se somam à pesquisa, apresentando as sinuosidades das primeiras ações das políticas públicas relacionadas à Educação Social de Rua, concretizadas pela Administração Municipal em Porto Alegre no período que se estende de 1994 a 2004.

Os fios dessas memórias educadoras foram desenvolvidos em seus movimentos constantes pela cidade visível e invisível mesclados por matizes de memórias individuais e coletivas reveladoras dos percursos da cotidianidade do trabalho de educação da e na cidade, evidenciando seus limites e possibilidades.

A coleta de dados, realizada em forma de oficinas sobre os percursos dos tempos e dos processos vividos das “sacolas de memórias” dos educador@s, ocorreu nos diversos espaços da cidade em que eles se movimentam: praças, ruas, casas de comércio, sinaleiras, esquinas, calçadas e locais de trabalho e residência. Para isso, foram feitas entrevistas e oficinas de Educação Patrimonial em que surgem objetos biográficos dos “tempos da sacola de memórias” sob forma de narrativas de experiências e sensibilidades que permitem o entendimento das tramas e dos dramas do político em seus movimentos e emaranhados, como forma de os sujeitos falarem acerca de sua própria historicidade.

¹⁴ Como afirma Belinger (1988), “se queres saber da saúde do trabalhador pergunta ao trabalhador!”.



Figura 1 – Oficina de Educação Patrimonial: objetos biográficos
Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de Educação Patrimonial com o educador social de rua.

Em seu conjunto metodológico, a presente tese apresenta as tessituras de aprendizagens que foram compartilhadas generosa e dramaticamente no ano de 2009, durante o convívio cotidiano com essas memórias educadoras (res)sentidas, após o tempo da espera para a realização da pesquisa. Seus relatos comovedores atravessam a cidade com a densidade de seus matizes e percursos. Para a mostra dessas memórias, o percurso da metodologia de Educação Patrimonial está embasado na discussão sobre as recentes contribuições de pesquisadores ao tema, como uma metodologia disposta a dialogar com diferentes realidades sociais tomando como fonte de conhecimento a cultura material e imaterial.

Autores como Horta e Grumberg afirmam que “seus pressupostos se aplicam a qualquer evidência ou manifestação cultural e a qualquer grupo social” (1999, p. 6). A utilização da metodologia a evidencia como uma etnografia capaz de possibilitar a reflexão em torno de temáticas urbanas, partindo de registros e sensibilidades que auxiliam no entendimento da dinâmica social dos movimentos educativos realizados na cidade, seus embates e enfrentamentos.

Articulada a esta concepção está a ampliação dos espaços de interação da

metodologia restrita a museus, arquivos e memoriais, aspectos que o percurso problematiza ao revelar outros lugares de memória em que se movem os (res)sentimentos sociais e políticos expostos pelas biografias dos educador@s sociais de rua.

Ao se apropriar de outros indícios que não se encontram em lugares de memórias institucionalizados, porque carregados cotidianamente por memórias educadoras que fazem da perambulação sua prática diária, a metodologia se estabelece como um instrumento para a interlocução entre aprendizagens culturais que, segundo alguns estudiosos,

[...] desvelam as condições da existência humana, captando-a a partir da nossa própria prática social. Constitui-se, na verdade, em um despertar, uma aprendizagem da e para a liberdade. A dimensão política da Educação Patrimonial permite ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória espaço-temporal em que está inserido (MACHADO; DAL BO, 2000, p. 269).

A característica peculiar dos indícios dessas condições de existência humana, ligada ao universo cultural dos educador@s sociais de rua, convocou o deslocamento do olhar da pesquisadora na direção dos espaços da cidade visível e invisível ainda por descobrir, e cuja profundidade demonstra que a cidade, para além de seu urbanismo disciplinador, é também onde seus agentes produzem e criam sentidos, porque se apresenta

[...] como um símbolo inesgotável da existência humana, como o lugar que deveria e deverá ser o do cidadão: daquele que habita a cidade. Para muito além de um mapa, a cidade tem o sentido de uma rede a permitir o traçado de múltiplos fios que se emaranham em vozes e significações, e é como um texto a sugerir muitas leituras que a cidade pode oferecer suas imagens e sentidos em dispersão (DIETZSCH, set./dez. 2006, p. 10).

O espaço citadino reflete, por meio dos objetos biográficos coletados e ressignificados pelos sujeitos de pesquisa,¹⁵ um ambiente onde tecidos comunicacionais culturais se cruzam, se tramam com múltiplos fios de memórias educativas, atribuindo novos sentidos à feitura humana dos agentes urbanos, o que

¹⁵ Para se referir aos educadores sociais de rua que participam desta pesquisa.

pressupõe a utilização de um conceito de cultura semiótico.¹⁶ Em se tratando desta pesquisa, a metodologia de Educação Patrimonial considerou, ao sustentar sua intenção teórico-prática, por meio desta conceituação de cultura, não somente a materialidade dos artefatos culturais que acompanham os percursos individuais e coletivos dos educador@s, mas, também, as narrativas e os contextos sociais e culturais em que essas memórias e suas sensibilidades atuam e se expressam, a fim de buscar alargar os universos discursivos elaborados pela experiência humana com respeito a suas práticas sociais.

Os desdobramentos da proposta metodológica de investigação contemplam a observação, a descrição densa e o registro minucioso dos ambientes e das ambiências em que atuam e/ou atuaram os educador@s pesquisados, inicialmente a partir de visitas ao espaço escolhido para a pesquisa, a fim de conhecer o campo com o intuito de obter informações quanto à organização estrutural e educativa do espaço onde se desdobram os fazeres /saberes dos educador@s. Nesta etapa foram feitas anotações de campo, entrevistas abertas e de análise de fontes escritas.

Após o período exploratório, o segundo momento consistiu em acompanhar o grupo nas abordagens com meninos /meninas em situação de rua em alguns pontos de circulação atendidos pelo atual Programa para, assim, conhecer os percursos e as interações das práticas educativas estabelecidas nos lugares em que essas memórias se movimentam e/ou se movimentaram. Ao realizar o diálogo com os educador@s sociais de rua e seus objetos biográficos, pude apreender e coletar os primeiros indícios dessas experiências educativas.

Para a andarilhagem, os “tempos da sacola de memórias” de minha experiência anterior como historiadora da cidade e educadora permitiram retirar as bases para a interação com as memórias educadoras: o diário de campo para as anotações sobre o observado, uma máquina fotográfica para o registro dos momentos das oficinas, um gravador e meus objetos biográficos, agora ressignificados, (res)sentidos por mim e pelos sujeitos de pesquisa nas oficinas de Educação Patrimonial, permitindo captar as densidades das narrativas trazidas pelos objetos de suas sacolas de memória.

O trabalho nas oficinas com as memórias dos artefatos culturais e as

¹⁶ Conceito apresentado por Geertz (1989) em sua obra *A interpretação das culturas*. De acordo com o autor, essa conceituação permite constatar de várias formas, inclusive nos artefatos culturais, os fluxos das ações sociais e suas articulações com os contextos socioculturais dos indivíduos.

narrativas dos sujeitos de pesquisa referentes à cultura material e imaterial, revitalizados pelos participantes, configura a análise de suas relações com as práticas sociais desenvolvidas, com as instituições, a cidade e com o político e seus desdobramentos na gestão educativa no contato com a cultura de rua.

Os dados elaborados durante as oficinas foram obtidos por meio dos pressupostos da Educação Patrimonial, que correspondem às etapas de Identificação - Observação, Registro, Exploração e Apropriação (GRUNBERG, 2000). A etapa de Identificação corresponde à observação e análise de artefatos para o desenvolvimento da percepção visual e simbólica por meio de atividades de experimentação, mediação, onde é feito o reconhecimento das muitas tramas, textos e contextos aos quais estão relacionados os objetos e registros.

As formas de registro utilizadas procuraram abarcar a multiplicidade de expressões do percebido, do evocado pelos percursos coletivos e individuais, tanto dos objetos inseridos nos contextos socioculturais como das práticas educativas dos sujeitos. Os dados estão registrados por meio de desenho, descrição oral e escrita, fotos e exposição.



Figura 2 – A ressignificação dos objetos biográficos

Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de Educação Patrimonial com o educador social de rua.

A exploração dos conteúdos apresentados pelos objetos biográficos da

pesquisadora e dos educador@s sociais de rua foi seguida do levantamento e da análise de problemáticas, hipóteses, questionamentos, avaliação do percebido, do expressado e socializado como forma de compor os percursos da pesquisa. Isso permitiu a recriação de trajetórias individuais e coletivas e releituras propiciadas pelo envolvimento afetivo e o compartilhamento de ideias e descobertas, desenvolvendo a capacidade de expressão das éticas e estéticas e a valorização de experiências e seus artefatos culturais.

Embora passem quase despercebidos por grande parte da população, e até mesmo pelas políticas públicas dos quais são os porta-vozes, os educador@s sociais de rua nos fazem pensar acerca do fazer educativo na cidade, e esse pensar permite que as pessoas tocadas por seus vestígios e indícios transitem pelo labirinto político em que as interações se efetivam, seja como pesquisadores ou como cidadãos unidos da crítica necessária para resistir ao poder mortífero de suas armadilhas, encontrando possibilidades de saídas mais esperançosas. Um empreendimento investigativo um tanto quanto audacioso talvez, mas que, apesar de tudo, representa ao menos uma tentativa no sentido de buscar mostrar a possibilidade de desembaraçar alguns nós desses emaranhados.

Sendo assim, para compartilhar a aventura, sigo os fios desse percurso no segundo capítulo, denominado **A historiadora, a guardadora de memórias**, onde apresento os processos que orientam e subsidiam a elaboração do percurso como uma historiadora atenta aos eventos do cotidiano urbano, as aprendizagens com e sobre a cidade que me levariam, mais tarde, quando da pesquisa para o Mestrado, a percorrer caminhos historiográficos de uma história política sobre os (res)sentimentos socialmente construídos nos espaços da cidade de Porto Alegre relativos às experiências do grupo do Jornal *Boca de Rua*.

Dos indícios guardados em uma sacola acerca do convívio com seus integrantes, a tese delinea o percurso do labirinto político das interações educativas entre a cidade visível e invisível para, no terceiro capítulo, apresentar **O labirinto e seus emaranhados: os dédalos**, relativos ao desenvolvimento das políticas públicas educativas direcionadas a esta população no Brasil e em Porto Alegre, articulando-as ao trabalho realizado por educador@s sociais de rua desta cidade junto a essas infâncias.

Neste capítulo, a análise dos emaranhados dos dédalos que abarcam o dia-a-

dia dos educador@s parte do mito do Labirinto e das figuras a ele relacionadas. O mito, enquanto metáfora para a compreensão das realidades dos educador@s, se potencializa à medida que seus percursos se entrelaçam às memórias das *bocas da rua* e dos moradores dos bairros em que atuam, mostrando os dramas cotidianos de uma cidade. As memórias desses agentes nos emaranhados do labirinto auxiliam na compreensão dos períodos de uma história que se debruça sobre as atuações passadas e atuais dos educador@s sociais de rua, no contexto dessa cidade, seus embates e conflitos na contemporaneidade.



Figura 3 – Objeto biográfico ressignificado: Lenço de Escoteiro

Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de Educação Patrimonial com o educador social de rua.

Os ensaios pelo labirinto me permitiram a reeducação do olhar sobre a cidade e sobre os percursos que posteriormente percorri, orientada pelas memórias educadoras dos sujeitos de pesquisa. Dessa experiência apresento os vestígios, os objetos do que significou a aventura, por meio dos significados atribuídos por agentes da cidade que a ela se engajam como educador@s.

O quarto capítulo, com título **Educador social de rua: os fios e os indícios de (res)sentimentos**, apresenta o entrelaçamento entre as origens desse educador

na história da Educação brasileira e seus desafios atuais a partir dos processos vividos pelos educador@s em sua interlocução com os demais agentes da cidade: os moradores e os gestores do Poder Público, mostrando os (res)sentimentos movimentados por suas práticas cotidianas, seus embates, limites e reflexões por meio da lógica comunicacional e das sensibilidades que os fios e os objetos biográficos dessas memórias movimentam junto à cidade, às instituições e aos habitantes que acompanham seus fazeres\saberes. Dessa aproximação, um educador de memórias (res)sentidas emerge como protagonista de uma ação educativa que fornece elementos para a compreensão de sua tarefa diária e as sensibilidades de seu olhar sobre o trabalho que realiza.



Figura 4 – Os registros dos percursos de memórias educadoras
Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de Educação Patrimonial com a educadora social de rua.

O quinto capítulo, intitulado ***Os Dédalos, a Sacola, a Historiadora e os Educador@s de Memórias (res)sentidas...***, retoma a tese em seu conjunto e desenrola, além das memórias profissionais, os contextos em que as biografias pessoais do educador@s se revelam. Elas são articuladas aos desdobramentos de uma metodologia que toma como seus referenciais analíticos os registros de memórias de educador@s /cidadãos, que são memórias da cidade.

Memórias da cidade reveladoras dos universos culturais e sociais de onde se originam esses educador@s que habitam a cidade e nela constroem percepções acerca do político e do social.

Alguns prenúncios são sinalizados pelos educador@s de memórias (res)sentidas no labirinto para uma concepção e mentalidade política mais ampla e sensível acerca desta problemática social.

2 A HISTORIADORA, A GUARDADORA DE MEMÓRIAS...

A cidade é feita de lugares e pensamentos. De lugares e emoções. É feita de gente. Porque vendo bem, a cidade é o produto das atitudes de quem a usufrui. Gente concreta, nas situações cotidianas que constroem o mistério de viver (PACHECO, 1996, p. 176).

Situar os movimentos que compõem o cotidiano dos educador@s sociais de rua em sua interlocução com as infâncias de rua pressupõe retomar experiências que foram constituindo a caminhada de uma historiadora e guardadora de memórias, que repercute em uma percepção particular acerca da cidade, uma vez que implica debruçar-se sobre ela, observando os movimentos de práticas sociais, emoções e sentimentos de gente concreta que nela constroi o mistério de viver, como destaca Pacheco no excerto acima transcrito.

Somente são perceptíveis ao historiador do cotidiano, segundo Duprot (*apud* CERTEAU, 2000, p. 31), pois a ele interessa perscrutar o invisível.

Aquilo que encharca de vida a “urbe” e ao mesmo tempo a tensiona, lhe dá sentido e existência. A importância do cotidiano como ponto de partida para a análise dos movimentos urbanos na contemporaneidade se dá à medida que o fazer diário de seus agentes apresenta cenários, registros e narrativas que levam a compreendê-la para além de sua conformação urbanística e aparente transparência. Para o historiador do cotidiano, a aventura consiste em ensaiar horizontes investigativos na direção daquilo que a cidade que é o objeto de análise oculta e ao mesmo tempo revela acerca dos dramas diários em que se movimentam seus habitantes.

Esses pequenos fragmentos de lembranças de processos vividos se atualizam permanentemente no presente e dizem respeito à memória individual e coletiva. A memória considerada como possibilidade de re colocação na história das situações escondidas que habitam na sociedade profunda, na sensibilidade (HALBWACHS, 1990, p. 67-68).

Os primeiros ensaios que me fariam enveredar por esta dimensão da história cotidiana, mais tarde influenciada pelas contribuições teóricas da *História dos Annales*, ocorreram de forma empírica, isto é, com base nas impressões das memórias de minha infância em Gravataí, RS, a cidade que serviu de laboratório

para minhas incursões iniciais pelo cotidiano e que aprendi a desvendar um pouco, por meio das sensibilidades de dois trabalhadores: meu pai, operário de uma das principais indústrias do município, em franco desenvolvimento industrial na década de 1970, e minha avó, uma agente sanitária que lidava todos os dias em um Posto de Saúde com a precária situação da Saúde Pública na qual se encontrava grande parte da população trabalhadora que havia se deslocado para a região em busca de melhores oportunidades de emprego e trabalho.

O ponto de referência de onde partem minhas incursões é, portanto, a realidade de uma família de trabalhadores, moradores de um dos primeiros bairros operários de Gravataí, localizado em uma de suas zonas periféricas. A partir deste lugar social e, mais tarde, com o ingresso no universo escolar, construí minhas concepções e leituras de mundo.

As primeiras entradas neste universo cotidiano complexo se deram a partir das histórias que me foram contadas por minha avó. Desde pequenina à fase adulta, sempre tive interesse em ouvir histórias, embaladas por sua narrativa doce e risonha. Cada vez que adentrava seu quarto, nosso refúgio, era como se estivesse em um lugar onde o imaginário trazia à luz personagens carregados de multiplicidades capazes de produzir em mim um efeito de mistério e encantamento.

Hoje, percebo que estas histórias eram crônicas do cotidiano de uma cidade ainda pequena, onde todos se conheciam. Minha fascinação consistia em entrar em contato com esses seres, que mais me pareciam entidades, ligados a dramas e episódios pitorescos, reveladores de um conteúdo tragicômico.

A partir do cotidiano narrado eu mergulhava nos lugares e tempos que transcorriam, simultaneamente, ao lugar e tempo daquele quarto, contemplados apenas à distância, uma vez que seus percursos correspondiam a um outro cenário: o centro urbano. O centro com suas ruas amplas, calçadas, e com infra-estrutura invejável, planejado somente para os mesmos protagonistas das histórias contadas por minha avó. A zona central era seu território, seu domínio.

Recordo-me das sensações de prazer e desconforto que os constantes rituais de saída e de entrada daquele quarto me reportavam, acerca do imaginário que o constituía. Representava um rito de passagem constante entre o concebido e o vivido, mencionados por Lefebvre (1997, p. 28) em sua obra biográfica intitulada *Tempos equívocos*. O concebido, caracterizado por uma racionalidade política, dotada de um sistema coerente de conhecimentos técnicos de um urbanismo

higienizador, herdado da modernidade, passa a ser considerado como ciência e arte de administrar a cidade com o objetivo de fornecer-lhe os contornos e limites precisos, encarregados de produzir significados e de dar ordem e lugar às coisas. Sob sua ótica emerge a meus olhos a cidade visível e sua arquitetura pedagógica.

Em contraposição, o vivido de uma cidade invisível à linearidade dos tempos e espaços organizados na região central de Gravataí, reveladora das artes do fazer cotidiano de identidades fluidas e formas de existência plurais dispersas e descontínuas que dizem respeito ao mundo periférico de um bairro localizado à margem do centro.

Sobre essa compreensão, inspirado em Foucault, Certeau conduz a uma apreensão fundante:

A cidade serve de baliza ou marco totalizador e quase mítico para as estratégias sócio-econômicas e políticas, a vida urbana deixa sempre mais remontar aquilo que o projeto urbanístico dela excluía. A linguagem do poder 'se urbaniza', mas a cidade se vê entregue a movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico (2001, p. 174).

Nesta realidade marcada pelo concebido e o vivido da cidade coexistem tanto a busca pela ordem quanto a presença da ambivalência, destacadas por Bauman (1999, p. 14) como elementos marcantes da gestão política e educativa das cidades surgidas sob a égide do pensamento político moderno. O contraste entre ambas as formas de perceber, conceber e viver a cidade deflagrava para mim desde cedo as contradições existentes nas duas realidades (centro e periferia).

Nós, os periféricos, lidávamos no dia-a-dia de um bairro com as mais variadas dificuldades: falta de água, saneamento básico, transporte coletivo e falta de acesso à participação nas questões relativas à melhoria de qualidade de vida para a população trabalhadora. Desde muito cedo, a aprendizagem, enquanto periféricos, reforçava os limites entre um lugar e outro. Entretanto, a demarcação dos dois mundos, na prática, não se mostrava tão nítida e definida devido à fluidez da dinâmica urbana.

Contrariando as tecnologias geometrizes das políticas públicas, a população periférica encontrava formas de burlar as fronteiras e as demarcações, deslocando-se constantemente ao centro, fosse para pagar contas, fazer compras ou levar seus filhos ao médico ou a um passeio.

Nos momentos em que a periferia e o centro da cidade se misturavam, os lugares e personagens narrados por minha avó iam ganhando formas e rostos por meio dos primeiros passeios pela cidade com meu pai, que me permitiram adentrar seus labirintos e me aproximar de seus personagens, até então distantes.

Era costume de meu pai convidar-me para andar pela cidade, encontrar seus amigos da infância e jogar um pouco de “conversa fora”. Os passeios não tinham um percurso definido. Tudo dependia do desenrolar da conversa e do inusitado dos encontros. Segurando sempre a mão de meu pai, eu escutava curiosa a conversa com “Seu” Rui Fonseca, dono de uma loja de fazendas, que sempre me dava balas. Às vezes, falavam sobre as partidas de futebol de várzea e dos tempos da Aldeia,¹⁷ em que tudo era mais pacato e o centro era chamado de Vila.

O próximo local a ser visitado era às vezes a “*Esquina das Novidades*”, prédio antigo onde, no início do século passado, funcionara uma tulha de farinha de mandioca. Lá ficávamos sabendo das últimas novidades de produtos e mercadorias que haviam chegado. Era mais uma hora de conversa.

De vez em quando, durante nossas andanças, encontrávamos com uma figura pitoresca, “Camarão”, o único fotógrafo da cidade. Tinha esse apelido porque era alemão e seu rosto sempre parecia vermelho. Suas “lentes” registravam os principais acontecimentos da sociedade gravataiense, possibilitando-lhe, assim, estar sempre bem informado de tudo o que acontecia.

Muito da memória da cidade pôde ser registrada para a posteridade graças ao trabalho desse morador, como ficaria sabendo mais tarde.

Guiada pela mão de meu pai, mergulhava aos poucos na multiplicidade de memórias narradas por seus agentes nos diferentes lugares da cidade que percorríamos ao perambular pelos dois mundos que nela transcorriam simultâneos. Ambos mostravam suas contradições, mas também suas poéticas de existência, e, por meio de minhas percepções, tomava consciência da pluralidade de estéticas e de práticas culturais configuradas em ambos os cenários: centro e periferia.

A revelação deste cotidiano como parte da história da cidade e como um dos lugares privilegiados das lutas sociais e de reivindicação do direito ao espaço cidadão ocorreu mais efetivamente quando ingressei em dois espaços institucionais extremamente importantes para minha formação profissional. O primeiro deles, a

¹⁷ Designação que se reporta ao nome dado quando de sua fundação, Aldeia Nossa Senhora dos Anjos.

Universidade, ocorreu quando me inseri como aluna do Curso de Licenciatura em História, que me oportunizou o encontro com produções de uma corrente historiográfica que se desenvolve no século XX a partir da Escola dos Annales.¹⁸

Uma das características desta Escola está na reflexão dos historiadores, tanto em relação a sua área de estudos como sobre suas formas de trabalho e fontes de investigação que retiraram a história de seu isolamento disciplinar, uma vez que possibilitou formas de pensar e produzir conhecimento histórico a partir da abertura às problemáticas e às metodologias existentes em outras ciências sociais, levando os historiadores a realizar um movimento interdisciplinar.

A influência dos Annales fez com que a História assumisse a questão do social, procurando entender a sociedade, as formas de sociabilidade nos diversos tempos vividos pelo homem, que se caracteriza por ser um ser social. Assim, a grande contribuição historiográfica dos *Annales* em sua primeira geração foi a possibilidade de um diálogo entre a História e as Ciências Sociais, rompendo uma barreira invisível e ao mesmo tempo sólida, legitimada por uma História tradicional, factual, excessivamente preocupada com os acontecimentos advinda do século XIX. O alargamento das perspectivas de estudos no campo da História provocado pela Escola do Annales em seu diálogo com outras áreas de conhecimento, entre elas a Sociologia e a Antropologia, potencializa-se a partir de sua segunda geração de historiadores, cujas contribuições incorporaram as discussões, a cultura em suas representações racionais e imaginárias, os mitos, o público e o privado, as sociabilidades e a memória.

Diante dos novos rumos lançados por esta corrente historiográfica, a cidade, seus indivíduos, suas sociabilidades, reminiscências e produções culturais e simbólicas passam a ser o foco de atenção dos historiadores, e também de antropólogos e sociólogos, numa indicação de “que não se tratava mais de investigar culturas alhures, mas de empreender uma aventura a mundos que se apresentam próximos de nós como possibilidades reflexivas para um reajuste de nossos hábitos retóricos” (GEERTZ, 1989, p. 29).

¹⁸ Escola formada por historiadores franceses que criticaram as bases do pensamento positivista preponderante na História, vista até então como uma sucessão de fatos ligados aos grandes acontecimentos e personalidades.

A influência desse debate, que ocorria entre professores e alunos do Curso de História e caracterizava o trânsito para uma perspectiva da História voltada ao social, repercutiu em minha inserção profissional no Museu Municipal de Gravataí, Museu Agostinho Martha, como integrante de uma equipe de historiadores que vinha realizando um trabalho nesse sentido por meio de projetos que consideravam como fontes para o conhecimento dos processos históricos que marcaram o desenvolvimento urbano do município – além dos documentos escritos – o patrimônio cultural¹⁹ da comunidade, expresso por monumentos, lugares e artefatos de seu cotidiano, ressignificados pelas evocações das lembranças de seus cidadãos comuns.

Ao operar com as dimensões da História e da memória, considerando esta última como matéria-prima da primeira, a equipe permitia situar no tempo e no espaço esses testemunhos, acompanhados dos registros ligados à cultura material e imaterial. Este é o lugar de onde partiam suas falas e experiências, considerando os bens patrimoniais como suportes de informações, no presente, sobre os diferentes períodos históricos políticos e sociais da cidade de Gravataí e suas implicações na vida cidadina.

Desta forma, a cidade passou a ser encarada como um objeto de estudo histórico, um documento a ser lido por meio de seus vestígios e dos significados a eles atribuídos, mediante a memória de mulheres e homens que, anonimamente, participam de sua tecitura histórica. As aproximações com os bens patrimoniais apresentados pelos percursos dessas memórias, uma vez confrontadas com documentos oficiais, acrescentavam outros matizes à narrativa histórica mostrando o quanto se pode, por meio delas, compreender o presente a partir das reconstruções que os indivíduos realizam acerca do passado (SANTOS, 2003, p. 5).

Ao transitar pela cidade indo a locais onde se encontravam essas memórias e seus vestígios, a historiadora foi se tornando também uma guardadora de memórias. Tal processo levou-me “a descobrir o mundo da vida que nos é cotidianamente familiar e, portanto, cientificamente desconhecido” (MORIN, 2000, p. 20).

Das perambulações pela cidade e do que passei a guardar do patrimônio

¹⁹ Conceito primeiramente considerado por mim neste momento com base nas contribuições de estudiosos desta área, entre eles Maria de Lourdes Parreira Horta (2000, p. 29), como um conjunto de bens e valores tangíveis (materiais) e intangíveis (imateriais) expressos em palavras, objetos, rituais, hábitos e costumes compartilhados por toda uma comunidade. É um conceito que passo a redimensionar posteriormente, no contato com os sujeitos da pesquisa.

cultural explicitado por estas outras vozes era possível extrair não só informações sobre suas características funcionais, históricas e arquitetônicas, mas também questões relacionadas aos impactos das políticas públicas de gestão da cidade colocadas em prática em momentos pontuais da história do município nas diferentes realidades sociais.

Tais políticas se caracterizam por uma intervenção no espaço citadino centralizador, verticalizado e arbitrário que, segundo Castells, revela uma posição tradicional presente, na maioria das vezes, nas cidades em que “as decisões básicas foram tomadas sem olhar as consequências sobre a vida cotidiana dos habitantes” (2000, p. 102).

Os elementos educativos retirados das constatações fornecidas pelos registros e vestígios deste patrimônio cultural, até então invisibilizado por uma gestão política da memória elogiosa e ufanista dos efeitos do progresso, acabaram por inserir a questão urbana nas ações educativas do Museu Agostinho Martha. Desta forma, a cidade passou a ser para mim um espaço educativo de onde partem temáticas abordando os problemas que afetam não só o passado, mas o presente da população, com o objetivo de propiciar a análise e a reflexão em torno das consequências de um modelo político específico e das implicações educativas de sua arquitetura pedagógica na ação e percepção da cidade por seus cidadãos.

Conceber a cidade como espaço educativo significa reconhecer o imenso repertório de conhecimentos que ela oferece por meio das práticas sociais, culturais e afetivas de seus agentes, convertendo-os em possibilidades para pensar a atuação política de sua gestão urbana e educativa e, ainda, para expor seus limites, dilemas, contradições e possibilidades. Significa mover-se como historiador por territórios contestados da urbe, historicamente esvaziados e negligenciados em seu sentido de denúncia, ao mesmo tempo política e educativa, resultante de um modelo de sociedade citadina que tem como origem os primeiros núcleos urbanos que se organizam na modernidade a partir de um referencial europeu, branco e industrial.

Desta primeira imersão e entendimento que passei a ter sobre a cidade surgem aprendizagens que marcam os primeiros trânsitos pelo visível e o invisível que a constituem e permitem acompanhar, posteriormente, as memórias das *bocas da rua* e dos educador@s sociais de rua. As aprendizagens levaram à necessidade de compreender os meandros históricos da origem e formação deste espaço urbano ao qual estão ligados os percursos desses educador@s e das infâncias de rua no

presente, uma vez que ambos são frutos de uma proposta de urbanidade²⁰ que antecede sua atuação na contemporaneidade.

Para compor e apresentar o contexto político em que se movimentam hodiernamente, é necessário compreender como a concepção de cidade, da qual somos herdeiros, foi estruturando e organizando uma política urbana definidora de lugares e tecnologias de gerenciamento das sociabilidades errantes²¹ que repercutem, de alguma forma, na relação educativa efetivada pelos educadores sociais de rua na cidade de Porto Alegre, evidenciando seus conflitos e dilemas.

2.1 COGNICIDADE: APRENDENDO COM E SOBRE A CIDADE

A atenção dispensada pelas políticas públicas e por seus gestores aos movimentos de nomadismo nos centros urbanos não é recente. Ela vem de muito longe e está atrelada às raízes históricas de um projeto de cidade e sociedade colocado em prática a partir da modernidade.

Para chegar até os caminhos sinuosos hoje trilhados pelos educador@s sociais junto à cultura de rua é preciso, antes, realizar uma aproximação com as origens das estruturas políticas que deram sustentação ao modelo de cidade que evidencia sinais de sua crise enquanto realização humana e esfera democrática capaz de garantir a todos o direito a cidadania. É uma crise que, segundo Granel e Vila, “corresponde à crise da cidade, à crise das instituições e à crise dos valores democráticos” (2003, p. 18-19). A ela estão ligados os percursos das infâncias de rua e o desafio diário do trabalho realizado pelos educador@s sociais de rua, uma vez que seus movimentos educativos expõem, tensionam e problematizam um mundo político cujas estruturas se encontram imbricadas a uma forma específica de desenvolvimento urbano que se configura quando as primeiras cidades europeias passaram a servir como modelo unificador e elemento pedagógico para sustentar um ideal civilizatório a ser seguido por todas as sociedades da época como garantia

²⁰ Palavra cujo sentido e aplicabilidade auxiliou na constituição da mentalidade urbana que passou a referenciar a cidade como espaço de civilidade, polidez, comedimento e bons modos; portanto, de vigilância e controle.

²¹ De acordo com Maffesoli (2001), são sociabilidades que, devido a sua constante mobilidade, passam a gerar desconforto para os organizadores do Estado, diante da necessidade de sedentarização e fixação da sociedade moderna.

de seguridade, bem comum e progresso.

Com base nessas premissas, a partir dos séculos XVII e XVIII as cidades retomam sua importância como espaços de afirmação que se reorganizam em pleno processo de industrialização e de crescimento populacional.

Nesta esteira de mudanças radicais no âmbito econômico e social organiza-se uma nova visão e aplicação do político, tornando a cidade o lócus por excelência de suas atuações e modulações, buscando conferir formas e contornos precisos para o gerenciamento, ao mesmo tempo, do espaço citadino e dos movimentos das sociabilidades que dela passam a fazer parte.

Para este intento, o poder político estatal fez uso da aplicabilidade de conhecimentos técnicos oriundos de vários campos das ciências, entre elas o Urbanismo, que passa a ser visto como a ciência incumbida de fornecer coerência aos percursos prescritos pela nova cartografia urbana com vistas a redimensionar o papel dos centros urbanos e as necessidades apresentadas pelas novas demandas sociais.²² À esta intervenção política mais incisiva no cotidiano da cidade corresponde o fortalecimento do Estado, que passa a dispor de um corpo de técnicos que têm como principal tarefa auxiliar na consolidação de fronteiras e unidade política.

Desta realidade de constante mobilidade de uma sociedade capitalista ainda em construção, o esforço político do Estado na gestão dos grandes centros urbanos passa a se centrar na tentativa de fixar toda e qualquer subjetividade nômade, revelando seu interesse na disciplinarização, no controle, na limpeza e na pureza do social, uma vez que, segundo Maffesoli,

[...] o nomadismo é totalmente antitético com relação à forma de Estado moderna. Esta se preocupa constantemente em suprimir o que considera a sobrevivência de um modo de vida arcaico. Fixar significa a possibilidade de dominar (1997, p. 24).

Ante a nova mentalidade urbana caracterizada pela sedentarização, a unificação de um poder urbano tem como proposta respaldar a configuração política. O objetivo é fazer com que a cidade passe a funcionar como um corpo coerente e homogêneo, capaz de consolidar um ideal de nação, atendendo a uma necessidade não só econômica, mas também social, tendo em vista que ela concorre como um

²² Segundo Foucault (1996), neste momento a cidade surge como cenário de aplicação de um poder disciplinar com objetivo de dar ordem e coerência à vida urbana que surge com a industrialização.

lugar não só de mercado, mas também com a função política de produção de mecanismos de regulação do gerenciamento da vida urbana.

Em decorrência desta regulação, gerenciar a cidade passa a ser não somente uma questão econômica, mas também política e social, a partir da ênfase em uma noção sanitária cuja intervenção se torna pautada numa proposta de ordenamento e esquadramento da cidade, caracterizado pela higienização de espaços e grupos da população considerados geradores de riscos sociais, um cenário de constantes mudanças e deslocamentos populacionais.

Em tal panorama, os efeitos políticos do modelo de urbanização acirram as desigualdades sociais ao mesmo tempo em que legitimam tecnologias do controle, identificação e territorialização²³ que passam a ter como foco as dinâmicas sociais da população pobre. A cidade industrial torna-se palco de rebeliões urbanas que representam a reivindicação do direito à cidade por parte dos novos segmentos sociais.

A ameaça ao novo sistema político não vem apenas das revoltas camponesas; as contradições e enfrentamentos efetivam-se nas zonas urbanas. A concepção higienista do político estatal e das classes sociais abastadas vivifica-se como a única forma de organização do existir e do sentido da cidade.

Sob o discurso de seguridade e proteção aos novos valores morais de uma classe burguesa em ascensão, o aparelho estatal, com auxílio das ciências do Direito e da Medicina, instaura intervenções pontuais no espaço urbano por meio de suas modulações políticas, visando reafirmar o ideal iluminista de uma cidade limpa, planejada e segura como forma de atenuar e gerenciar os conflitos sociais causados pelo inchaço das cidades e pela constante migração e perambulação de indivíduos que não se ajustam à lógica cidadina, caracterizada pela ideia de sedentarização e pela inserção de seus habitantes nas novas configurações do mundo do trabalho.

É no interior deste marco teórico que se constituiu a questão urbana na primeira metade do século passado: a questão sanitária, onde a técnica a serviço da boa finalidade de modificar melhorando o ambiente urbano compõe o meio formador do bom trabalhador e do bom cidadão tanto física como moralmente, ao menos em termos do observável: seu comportamento (BRESCIANI, 1997, p. 15).

²³ Todas as vezes que esse termo for utilizado será no sentido proposto por Silva (2001), o de abordá-lo como uma forma de gestão do espaço citadino e implica apreender, delatar, identificar o estrangeiro em seu aparecer inapropriado em territórios em que desconhece os códigos de autoconhecimento dos habitantes do *locus* em questão.

Surge a necessidade do esquadramento desta população urbana e dos espaços sociais como resposta eficiente à inquietude provocada por deslocamentos e pontos de tensão sociais que começam a fazer parte do tecido urbano a partir deste momento.

O primeiro espaço a ser higienizado é a rua, considerada como espaço público e, portanto, passa a ser alvo de vigilância e controle, assumindo uma função única de circulação. Na cidade que se redesenha não há espaço para a perambulação, manifestação urbana perturbadora da ordem.

A rua, uma vez patrulhada por um corpo de técnicos a serviço do Estado, passa a ser um espaço vigiado em que a vagabundagem é severamente punida e controlada.

A pobreza ligada à perambulação e às práticas de trabalho informais nas grandes cidades é vista como sinônimo de risco e perigo à ordem social. Gestar a cidade significa pensá-la e organizá-la de tal forma que seus habitantes sintam tranquilidade e segurança com relação a esses grupos sociais, a fim de cultivar-lhes a sensação de que tudo está em seu lugar, e se ainda não está não demorará a estar. A intenção política consiste em imprimir à cidade uma racionalidade capaz de se estender pedagogicamente a seus espaços, permitindo justificar-se enquanto espaço organizador, gerenciador das ações e movimentos do político e do humano.

Desta forma, passa a vigorar a nova ordem política, ganhando legitimidade por meio da difusão de medos urbanos,²⁴ alimentando o imaginário cotidiano citadino e justificando a geometrização do espaço social mediante a criação de cordões de isolamento para assegurar o distanciamento e a separação entre os cidadãos “bem nascidos” e aqueles que passam a ser considerados “o refugo”: desempregados, desocupados, vagabundos e fantasmas sem documento. A esta geometrização corresponde a divisão da urbe em bairros centrais e periféricos e a ampliação das ruas como forma de fornecer maior visibilidade aos gestores públicos acerca das movimentações que nelas se processam. Isto dá origem a outro medo urbano: o medo do contato (SENNETT, 2003).

A disseminação da pedagogia do medo e do contato passa a ser incorporada ao cotidiano das sensibilidades dos habitantes da urbe, repercutindo em uma atenção mais incisiva por parte de um conjunto de instituições totais de cunho

²⁴ Ver FOUCAULT, 1996.

educacional e assistencial criadas pelo Estado, que tomam para si a tarefa de governar e gerenciar as infâncias, principalmente aquelas oriundas das camadas mais pobres da população.

Ao processo pedagógico colocado em prática com propósitos de urbanização higiênica associa-se um modelo educacional com a mesma característica. Surgem as escolas, educandários e instituições filantrópicas em decorrência da preocupação pedagógica acerca da governabilidade das infâncias que representa, segundo Áries (1981), a tomada de consciência por parte da família, da sociedade e do Estado a respeito das especificidades e da importância desta etapa da vida para a formação do ideal do “gentil-homem”, capaz de viver em sociedade e manter seu funcionamento.

Neste contexto são produzidos espaços para a educação das infâncias, sejam elas da nobreza ou das camadas mais pobres.

Diante dos contornos delineados em torno do universo infantil, as infâncias desvalidas tornam-se alvo de preocupação pedagógica ao serem consideradas como ameaças futuras ao ideal de sociedade pautada no objetivo de conter os riscos e a imprevisibilidade de todo movimento que caracterize uma tentativa de nomadismo. A atenção dispensada a essas infâncias explicita as iniciativas políticas colocadas em prática na tentativa de conter o medo causado pela perambulação, seus recuos, redundâncias e múltiplas digressões (MAFFESOLI, 1997, p. 24).

Em uma sociedade marcada pelo controle e disciplinarização dos espaços e corpos sociais há de se criar, portanto, lugares para a contenção e a educação das infâncias desassistidas, produzidas por pulsões sociais marcadas pela desigualdade. A cidade passa, então, a nutrir a gênese de um (res)sentimento político e social com relação a uma problemática urbana que surge de suas próprias contradições e limitações enquanto projeto de realização coletiva. Para essas infâncias, em particular, são delineados outros percursos pedagógicos que justificam, mais tarde, nos séculos XIX e XX, sua efetiva institucionalização e tutela pelo Estado como tentativa e possibilidade de “reintegração” a uma sociedade que, embora sob um discurso politicamente correto, as considera apenas como uma questão e problema de gerenciamento urbano, e não uma temática, questão, problema ou presença de sujeitos sociais.

Os dispositivos políticos criados para “dar conta” e respostas eficientes ao gerenciamento dessas infâncias que se delineiam com a cidade moderna se

aperfeiçoam à medida que os vestígios da pedagogia higienizadora são silenciados e invisibilizados por uma gestão política da memória cidadina estrategicamente utilizada para esvaziar todo o conteúdo de denúncia política trazido pelas realidades sociais conflitantes, de onde emergem essas infâncias e outras problemáticas.

Nesse sentido, as implicações políticas de um modelo de gestão da memória com base na criação, pelo Estado, de instituições de salvaguarda²⁵ (com o objetivo de evocar, por meio de seus bens patrimoniais, a narrativa histórica elogiosa de uma cidade harmônica e homogênea) assumem o papel de fundamentar o caráter moral e pedagógico da formação de uma identidade nacional. Além disso, auxiliam ainda no ocultamento dos embates políticos dessas zonas obscuras da história da gestão urbana e educativa da cidade, referendada aos percursos de seus caminhantes ordinários, em que a proporção cada vez maior nos grandes centros, na atualidade, leva a ter consciência de que, embora as tentativas de controle e gerenciamento pelo político,

[...] as memórias dessas infâncias sobreviveram aos sismos da história; eles pululam, transformando nossas ruas em florestas e nossas fronteiras dogmáticas. [...] eles possuem lugares, quando nós achamos que os prendemos (MICHELET *apud* CERTEAU, 2001, p. 194).

Prova disso é a efervescência da perambulação dessas infâncias nas cidades contemporâneas após séculos de tentativas políticas na direção de sua disciplinarização e controle institucional como possibilidade para a reinserção ao direito de usufruir a vida da e na cidade, o que expõe o drama atual em que estão imersos esses meninos /meninas de rua, e também o desafio que se apresenta aos educador@s sociais responsáveis por estabelecer uma ação educativa em meio a uma memória cidadina advinda de (res)sentimentos historicamente construídos com relação às infâncias pobres, como resultado de uma concepção de cidade normativa e higienista.

Uma memória que, inscrita na contramão da cidade visível, fornece elementos para o entendimento dos movimentos diários em que estão imbricados os saberes /fazeres destes dois agentes citadinos, os meninos /meninas de rua e os

²⁵ Segundo Possamai (2000, p. 20-21), uma das características do mundo moderno foi a busca frenética por vestígios do passado, que repercute na criação de Lugares de Memórias que têm como função estabelecer o sentimento de pertencimento a uma nação, a um território e/ou a uma cidade.

educador@s sociais de rua, somente compreensíveis a quem se dispõe a trilhar percursos historiográficos em busca de vestígios que permitam compor as realidades em que estão mergulhados ambos os caminhantes.

Em se tratando da realidade brasileira, e especificamente da cidade de Porto Alegre, esta memória mostra o quanto seus contornos, na atualidade, não são mais tão precisos, nítidos e claros.

Para isso, há que se seguir os prenúncios indicados pelas memórias comovedoras daqueles que sentiram os efeitos de um projeto político ligado a um fragmento da História da Educação do Brasil que se refere às políticas públicas direcionadas às infâncias de rua em momentos pontuais da história do desenvolvimento econômico e urbano das cidades brasileiras para, por meio delas, iniciar a aproximação com os emaranhados dos percursos políticos em que se movimentam na atualidade os educador@s de rua na cidade de Porto Alegre.

2.2 COMPONDO O LABIRINTO... “TEMPOS DE SACOLA DE MEMÓRIAS”

Compor os percursos dos educador@s sociais de rua investigados pela pesquisa com a intenção de chegar até o cotidiano de suas práticas é tarefa bem difícil. Com uma das dificuldades tem-se que esta empreitada representa o contato com a densidade e a sinuosidade de uma memória política arbitrária e reducionista que sempre julgou possível conter os “supostos riscos” que a infância de rua representa para alguns segmentos da sociedade interessados em seu enclausuramento e/ou extermínio.

Os riscos, entretanto, “apesar de serem riscos, têm história pra contar”.²⁶

Assim, a partir das histórias contadas por alguns desses riscos, a pesquisa foi delineando sua proposta na intenção de conseguir subsídios que a preparam para a perambulação nos emaranhados das políticas públicas efetivadas por educador@s sociais de rua na cidade de Porto Alegre.

Para conseguir os subsídios, ao contrário de algumas pesquisas sobre o assunto, as fontes iniciais foram os objetos trazidos por um grupo de moradores de

²⁶ Frase dita por um dos jovens participantes do grupo do Jornal *Boca de Rua* em uma das oficinas de Educação Patrimonial sobre as memórias de sua infância na rua.

rua que, nesta cidade, integram o Jornal *Boca de Rua*, com que tive contato durante minha pesquisa de Mestrado. Os objetos foram guardados em uma sacola que, primeiramente, teve caráter utilitário: levar e guardar materiais para os encontros com o Grupo, e posteriormente, a partir da ressignificação de seus conteúdos, se transformou em uma “sacola de memórias”.

Os subsídios coletados serviram para a efetivação de um trabalho educativo que procurou retirar das experiências do Grupo elementos reflexivos para repensar a cidade e as iniciativas no campo da Educação por meio das sensibilidades produzidas pelas memórias biográficas.

A partir de oficinas semanais de Educação Patrimonial, algumas realizadas ao ar livre e outras em alguns espaços fechados do Parque da Redenção,²⁷ mantive uma convivência com os integrantes do jornal *Boca de Rua* que se estendeu por quatro anos.

Os registros proporcionados pela “sacola de memórias” relacionam-se às memórias de um grupo de moradores de rua cuja infância está ligada à formação da antiga “Turma do Cachorrinho”,²⁸ que na década de 1980 passou a ocupar as imediações da praça próxima ao Colégio Rosário, uma das escolas tradicionais da cidade. Da convivência, eles compartilharam suas experiências e aprendizagens iniciais neste espaço público. Em 2002, já adolescentes, começam a narrar e registrar suas memórias no jornal alternativo criado com o auxílio de uma organização não-governamental denominada Agência Livre para a Informação, Cidadania e Educação (ALICE), ligada ao Grupo RBS. Por meio deste trabalho, socializam suas vivências da infância e o que ainda vivem nas ruas de Porto Alegre, na condição de moradores de rua, mesmo continuando “analfabetos”.

Ao acompanhar os percursos dessas infâncias a partir das leituras dos conteúdos contidos na “sacola de memórias” foi sinalizada uma nova perspectiva de abordagem sobre experiências cotidianas na cidade. Paulatinamente, as densidades das narrativas foram redimensionando meu olhar como historiadora sobre essa dimensão, considerada por Certeau como “universos em que sobrevivem, burlando a vigilância de mecanismos de controle, práticas microbianas, singulares e plurais

²⁷ Dentre os espaços fechados onde se realizaram os encontros estão aqueles fornecidos pela parceria com a direção do Auditório Araújo Vianna e com a Coordenação do Orquidário Municipal. Ambas cederam durante um bom tempo uma de suas salas para as oficinas com o Grupo.

²⁸ Nome dado ao Grupo porque a praça em que dormiam e guardavam carros na infância era, segundo eles, onde é vendido o melhor lanche da cidade: o cachorro-quente do Rosário.

que o sistema urbanístico deveria administrar ou suprimir” (2001, p. 175).

A nova perspectiva me levou ao contato com dimensões de situações vividas por grupos urbanos socialmente excluídos que dizem respeito a acontecimentos dolorosos, traumáticos e violentos a se repetir diariamente nas cidades brasileiras, acontecimentos que, em se tratando do dia-a-dia da cultura de rua, tiram da obscuridade uma parte exilada da história das políticas públicas utilizadas para “educar” e “proteger” essas infâncias.

Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar, mas que estão ali antes como histórias a espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim, simbolizações enquistadas na dor (CERTEAU, 2001, p. 189).

As descobertas de fragmentos das histórias das *bocas da rua* direcionam para uma historiografia que recentemente tem se interessado por estudos que recuperam testemunhos de uma memória que se refere a percursos de emoções ligadas aos (res)sentimentos, em particular as memórias originárias de situações vividas decorrentes de processos e ações políticas, caracterizadas por violência, perseguição e discriminação²⁹ de grupos sociais. Esses processos buscam “*apagar rastros*”, indícios e vestígios que fazem parte de uma interface sombria, inquietante e, ao mesmo tempo, terrífica da História.

Com base na abordagem sobre a memória ligada a esse sentimento em específico, explicitada pelas recordações infantis do Grupo *Boca de Rua*, pude ter acesso aos matizes apresentados pela discussão de alguns historiadores que enveredam por caminhos tortuosos.

Insinua-se ao campo da História o papel das emoções, sensibilidades e percepções sociais narradas e representadas por experiências individuais e coletivas gestadas e sentidas.

Dentre os aspectos sinalizados por essa historiografia recente, destaco as contribuições para a análise das origens de políticas públicas e as implicações também pedagógicas, às vezes claras, em outras sutis, pautadas por mecanismos

²⁹ Alguns desses estudos têm se debruçado em acontecimentos traumáticos e violentos sobre nazismo, perseguições políticas de ditaduras militares no Brasil e na Europa e genocídios de minorias étnicas. Esta dimensão da história tem sua origem após o período traumático da Segunda Guerra Mundial em que, diante do vazio causado pela tragédia e a crise do pensamento do homem iluminista, sucumbida pela potência arrasadora da guerra, a discussão em torno desta face obscura e violenta da história da humanidade é trazida para a historiografia mediante estudos de Silva (2003), com base em testemunhos dos sobreviventes a “*Shoah*” – palavra de origem hebraica usada para se referir ao Holocausto.

de exclusão e controle de práticas culturais urbanas. Esse matiz explicita a atual fragilidade dos contornos previamente delineados por uma mentalidade política de caráter higienista e sedentário, situando-se em uma proposta de simplificação e amenização da complexidade presente no entorno social no qual se originam esses movimentos urbanos.

No caso dos (res)sentimentos que envolvem a interação político-pedagógica dos gestores públicos, colocada hoje como algo necessário, a comunidade citadina e as infâncias de rua nas grandes capitais, entre elas Porto Alegre, tratam de utilizar os registros e narrativas dos fragmentos anunciados por essa história para, por meio dela, compor os percursos tortuosos e, na verdade, labirínticos que configuram os movimentos das políticas públicas educativas da e na cidade que, desenvolvidas por educador@s sociais de rua, envolvem grupos de meninos /meninas de rua. Tal empreendimento subentende enveredar por outros lugares de memórias ainda não definidos, enquanto tais, pelas políticas oficiais de gestão da memória.

Estes lugares estão imbricados a uma cognicidade – isto é, um repertório de conhecimentos, saberes/fazeres e sentimentos originados das mazelas e conflitos citadinos – que se refere a uma parte obscura e cinzenta da história da Educação no Brasil. Problematiza os processos pedagógicos violentos e estigmatizantes que fazem parte do cotidiano da cidade.

Nesse sentido, mediante os registros desses lugares de memória não-institucionalizados, pode-se constatar a preocupação do gerenciamento político de uma questão urbana, juntamente com a preocupação pedagógica responsável por estabelecer referenciais para a construção de uma percepção social e política acerca deste fenômeno urbano.

Perscrutar caminhos desconhecidos em que emergem os (res)sentimentos dessas infâncias e de educador@s pressupõe o deslocamento na direção de sensibilidades e camadas de memórias que mostram o quanto o político, em sua acepção mais forte, enquanto “forma”, tem buscado determinar a vida social, ou seja, “limitá-la, estrangê-la, permitido-lhe ao mesmo tempo existir” (MAFESSOLI, 1997, p. 29-31). Por outro lado, o autor destaca o quanto “o mesmo em sua duplicidade e drama”, expressos por suas mais variadas modulações, as acirra e as faz aflorar com maior intensidade na atualidade.

São exemplos algumas evocações das memórias coletadas em minha “sacola de memórias” – e ressignificadas pelo Grupo *Boca de Rua* – relativas às

experiências dolorosas do passado e do presente entrelaçadas a esses “lugares outros” de memória. Ao dar visibilidade a esses espaços, os conteúdos oferecidos tensionam as formas e as percepções de uma lógica cotidiana urbana caracterizada por zonas de interdito.

Os objetos e lugares ligados às *bocas de rua* revitalizam a tradição de um modelo político cuja cognicidade de práticas e aprendizagens socioculturais encontrou legitimidade para sua atuação na pedagogia do medo do contato e do medo urbano, que foi construída historicamente em torno dessas infâncias.

Uma historiografia sob esse prisma sinaliza, portanto, para a atualidade da memória que não cessa de irromper em macro e micro escala destacando os elementos de que a relação História-memória tem em grande parte se distanciado. E ainda:

Diz respeito a uma dimensão vulnerável, afetiva, múltipla e, por vezes, evanescente como o lampejo de uma sombra fugidia. Memória sediada nessa zona cinzenta de difícil apreensão situada no limite do intangível, como diz Claudine Haroche ao se referir aos mecanismos políticos que suscitam e encorajam ou toleram um certo tipo de valores, sentimentos, traços de personalidade que perseguem objetivos muitas vezes insidiosos, quando não explicitamente violentos (BRESCIANE & NAXARA, 2001, p. 11).

A aproximação com o campo teórico dessa “outra memória”, que faz alusão à gestão de sentimentos associados às memórias (res)sentimento, levou-me a considerar aspectos comunicados por esse Grupo que se referem às vivências em instituições e espaços urbanos marcados por rancores, fantasmas da morte, medo, revolta, hostilidades ocultas, impotência e impossibilidades, emoções que constituem sensibilidades urbanas e formas de sentir e expressar a cidade invisibilizadas por uma história restrita à aproximação e à produção mediante o enfoque baseado em uma memória voluntária que, segundo Seixas, é capturada pela História e só pode existir em função dela e sob sua vigilância, ignorando percursos da memória indicados por dimensões afetivas, sensíveis e descontínuas das experiências humanas, na imbricação com o social e o político (2001, p. 37-58).

De acordo com a autora citada, a memória voluntária corresponde, a partir das contribuições de Proust, um de seus críticos, à tecitura de uma memória uniforme e em grande medida enganadora, pois opera com imagens que, apesar de representarem a vida, nada guardam dela, porque puramente operação intelectual e

simplesmente memória dos fatos.

Diante dessa visão, a relação memória-História, em que a primeira é incorporada pela segunda como matéria-prima, certamente provocou, no interior da historiografia tradicional, mudanças que não podem ser ignoradas, haja vista que possibilitaram a inserção de experiências marginais ou historicamente localizadas fora das zonas de fronteira da História oficial ou dominante.

Entretanto, outro aspecto tem sido considerado por estudiosos que enveredam pelos territórios dessas discussões partindo das instigantes observações proustianas sobre o assunto e que se faz importante salientar: a questão de que a memória, sob esse prisma, passa a existir teoricamente de fato apenas sob os contornos e refletores próprios da História. Segundo Seixas (2001, p. 41), essa posição remete a uma reflexão e postura mais atenta e descentrada sobre a memória.

Complementado a ideia da autora, tal postura é ainda mais necessária quando se trata, em particular, de realizar pesquisas em campos investigativos cujos meandros, para serem compreendidos, exigem do historiador a composição de uma historiografia que se debruça sobre indícios de (res)sentimentos individuais e coletivos construídos por uma história política, apresentados muitas vezes por meio de outras fontes e metodologias que não as usuais ao campo da História.

Ao chamar atenção sobre essa questão, trago elementos das contribuições já colocadas por outros pesquisadores acerca dessa perspectiva singular de interesse histórico a que reportam os conteúdos contidos nos “tempos de sacola de memórias”.

O primeiro deles é que as sensibilidades narradas pelas memórias (res)sentidas podem vir acompanhadas de outras fontes documentais que não somente as escritas, como bem demonstraram as experiências (res)sentidas das *bocas da rua*, tanto aquelas guardadas por meio de objetos e lugares da cidade onde essa memória transita e/ou transitou como as coletadas posteriormente, com os educador@s sujeitos da pesquisa.

Captá-la é somente possível por meio da aproximação com outros sentidos atribuídos a eles, pela densidade do vivido de uma memória involuntária que conduz o historiador a lugares muitas vezes desconcertantes, imprevisíveis, traumáticos e labirínticos, mas que, de alguma forma, estão ligados a estes sentimentos e permanecem como registros concretos de uma memória que se potencializa

permanentemente no presente, mediante os efeitos dolorosos e conflitantes que desencadeia.

As evocações desses registros dizem respeito à memória involuntária, que corresponde ao universo em que se encontram reminiscências plurais carregadas de fortes sentimentos e emoções que irrompem e invadem a cena pública, reivindicando o reconhecimento e a articulação que a racionalidade histórica é impotente para exprimir, mas que atualizam, no presente, vivências remotas (o nomadismo é um deles) que se projetam em direção ao futuro.

À memória involuntária está relacionada a necessidade de a memória ser considerada por seus próprios prismas e matizes (SEIXAS, 2001, p. 46-47), o que leva à inserção, ao campo da História, do papel das emoções e das sensibilidades. Considerá-la indica o rompimento do hábito da História de transitar por caminhos seguros e não tão desconhecidos, uma oportunidade oferecida pela memória involuntária.

Romper o “gelo” do hábito utilizando a perspectiva anunciada por Proust é percorrer os caminhos que enveredam por outras escrituras e fontes, no sentido de movimentar-se pela cidade como historiador por espaços que são também contestados e desqualificados pela História³⁰ porque oferecem outros suportes considerados como documentos de análise, de estudo e pesquisas sobre as memórias (res)sentimentos.

Ao fazer menção aos objetos e lugares narrados e ressignificados como documentos que permitem ao historiador interessado neste tema realizar uma escuta sensível sobre os textos e contextos em que as situações de violência e discriminação são vividas pelos sujeitos, chamo a atenção para a importância de se considerar as contribuições da área do patrimônio cultural. A partir do diálogo com a História, esta área do conhecimento tem introduzido os bens culturais³¹ em seus debates, considerando-os um ponto de partida para leituras e compreensões sobre a cidade. Nos debates são enfatizados seus aspectos políticos, econômicos e sociais, e ainda a gestão política, específica do campo da memória, que também exerce uma função educativa na cidade uma vez que seus registros educam para a gestão de

³⁰ Ver FRAGA, Hilda Jaqueline de. A cidade como documento de Ensino em História. In: POSSAMAI, Zita (Org.). *Leituras da Cidade II* (no prelo).

³¹ Segundo Horta (1999), bens e valores materiais e imateriais repassados por herança de geração a geração e que dizem sobre a trajetória de uma comunidade e seus acontecimentos históricos. Nesse sentido, o patrimônio cultural se manifesta por meio de um conjunto de bens culturais que, uma vez compartilhados pela comunidade, adquirem sentidos.

sensibilidades a respeito dos movimentos sociais e culturais que a acompanham.

Dentre as outras aprendizagens oferecidas pelos vestígios das *bocas da rua* contidos nos “tempos de sacola de memórias” foi possível descobrir que os (res)sentimentos podem se expressar visível ou invisivelmente no dia-a-dia cidadão, em locais, bens culturais e práticas do fazer. Portanto, as emoções que dizem respeito a essa dimensão da memória podem ser acompanhadas e materializadas por registros às vezes concretos que reportam as experiências traumáticas muito próximas de nós.

Ao retomar os percursos memoriais que ligam minhas lembranças como pesquisadora às emoções compartilhadas com o Grupo, a História com base nos (res)sentimentos passa a tomar caminhos mais amplos, que não se restringem aos estudos que lhe deram origem em que a atenção tem se centrado nos processos político-traumáticos referentes a eventos violentos mundiais, e até mesmo nacionais. Eles levam a observação e o interesse mais atento aos pequenos eventos, mas nem por isso menos importantes, que violentamente se desdobram cotidiana e ininterruptamente, alguns até mesmo já interiorizados e naturalizados pela dinâmica urbana, vivenciados muitas vezes pelos educador@s sociais de rua.

Acerca desses acontecimentos é que passei a me interessar por registros coletados pelo Grupo, retirados dos lixos da cidade e guardados nessa sacola. Tal interesse tornou-me uma historiadora e guardadora de memórias (res)sentimentos do visível e invisível da cidade.

E a que corresponde o trabalho de uma historiadora dos (res)sentimentos? Qual seria sua tarefa ao se aproximar das emoções relacionadas a esse sentimento e a seus registros?

Para responder a esses questionamentos que passaram a atravessar a pesquisa, foi preciso encontrar elementos não com a pretensão de definir um determinado perfil de historiador, mas simplesmente para oferecer, de alguma maneira, pequenos indícios sobre ao que essa perspectiva de abordagem da História corresponde na tarefa investigativa.

Sem sombra de dúvida, de acordo com Gagnebin (2001, p. 90-91), é Walter Benjamin quem melhor oferece elementos em uma de suas obras, “*O Narrador*”, que alude, diante das ruínas e reflexões de uma Europa destruída pela Primeira Guerra Mundial, o fim da narração tradicional enaltecida dos grandes feitos tecnológicos e racionais da humanidade. A autora destaca que nessa obra o filósofo

alemão lança a ideia em torno de outra narrativa surgida nos escombros deixados por catástrofes somente interessantes ao historiador disposto a coletar, tal qual um catador de lixo, os detritos e os cacos, movido pela pobreza, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder.

Desta forma, o historiador dos (res)sentimentos é uma espécie de “narrador sucateiro” interessado em compor investigações com o que é considerado lixo e refugio sem importância pela maioria. Seu desejo é, justamente, por meio das sobras insignificantes a um primeiro olhar desatento, de retirar sentidos sobre fatos que a narrativa oficial insiste em não lembrar. Porque, associadas aos sofrimentos, as traumáticas experiências cotidianas, das quais temos vergonha ou temor, dizem respeito àqueles que não têm nome e, por isso, recebem denominação generalizante, a exemplo da utilizada para designar a infância de rua como menor, infrator, delinquente, vagabundo, entre outros tantos usados para apagar qualquer menção de sua passagem.

O trabalho desse historiador e sua função política no presente colocam outro desafio, não menos difícil: o de ser, ao mesmo tempo, aquele que narra e que testemunha as manifestações (res)sentidas inerentes a essa mostração.

E em que consiste para o historiador-narrador colocar-se na posição igualmente de testemunha? De acordo com Gagnebin,

Consiste em ser aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro, não por culpabilidade ou compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa tomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repetir infinitamente, mas ousar esboçar outra história, a inventar o presente (2001, p. 93).

Portanto, narrar e testemunhar as emoções dolorosas das *bocas da rua*, e mais tarde aquelas relativas à prática diária dos educador@s sociais de rua de Porto Alegre, representou, de alguma forma, ser afetada por suas ambiências que se referem, de acordo com Maffesoli (1997), a ambientes pelos quais se pode compreender o indivíduo em interação. Neste caso, a rua e os espaços da cidade de Porto Alegre onde as infâncias de rua e os educador@s interagem.

Tal ambiência é também afetual, uma vez que permite a aproximação com sentimentos e emoções compartilhados que constituem a base do “estar-junto” de todo agrupamento social relacionados à sobrevivência nesse espaço público, às

passagens pela institucionalidade (casas de acolhimento, internatos etc.) e por espaços não-institucionalizados (praças, mocós, parques, marquises, casas abandonadas, rodoviárias etc.) e os desafios de ser educador social de rua da e na cidade.



Figura 5 – O ponto de partida: “Tempos de sacola de memórias”
Fonte: Produzida por SILVA, Roberto Santos, 2008.

As relações da historiadora com os movimentos deste patrimônio humano apresentam fragmentos, flashes de contextos políticos, que se transformam em novos percursos investigativos. O universo patrimonial da sacola, considerado por alguns apenas lixo, serviu de ponto de partida para nova aventura em outras ambiências que enveredaram na direção dos (res)sentimentos gestados pelas políticas públicas adotadas no Brasil. Apesar de suas origens repressivas e violentas, elas acabam por criar as condições para os movimentos de atuação de um trabalhador em Educação que passa a fazer da cidade e suas relações sociais o sentido de sua atuação educativa em meio a embates e conflitos inerentes a sua profissão.

Segundo Ansart (2001, p. 29), uma análise com base em indícios que se diferenciam dos comumente usados pela grande história política remete a uma tarefa delicada que diz respeito aos estudos sobre as concepções e percepções sociais da vida cotidiana geradores de ódios e incompreensões coletivas.

Alguns vestígios do que significou, e ainda significa no presente, esse embate surgem de forma sutil dentre os objetos memoriais guardados em minha sacola de memórias. Cada um deles reporta aspectos do mundo político que a pesquisa passa a perscrutar com o objetivo de desnovelar, a partir de seus indícios, as memórias educadoras que dele fazem parte. Não com a intenção de apreendê-las em sua totalidade, o que seria impossível, mas no intuito de compreender, simplesmente compreender, os universos complexos em que elas se movimentam, procurando estabelecer relações menos cegas, obtendo, talvez, maior clareza acerca dos (res)sentimentos que as envolvem (BALANDIER, 2000, p. 32-35).

Dentre os objetos que representam tais emoções e sua articulação com o político, destaco um carimbo que reporta ao saber médico, em vista da identidade de seu ex-proprietário, e que revitaliza interfaces da função deste estatuto de saber engajado às políticas públicas sanitárias no Brasil e no mundo em finais do século XIX e no início do século XX. A concepção sanitária oriunda do campo da Medicina, apesar de promover avanços no âmbito da Saúde Pública, esteve igualmente atrelada a processos de medicalização dos espaços e corpos sociais urbanos³² em períodos precisos da organização do espaço urbano brasileiro, bem como à criação de espaços de confinamento baseados em critérios biologicistas, potencializadores do mito da periculosidade das infâncias pobres, muitas vezes denunciado pelas lembranças de algumas *bocas da rua*³³ recuperadas junto aos objetos:

Sempre agradeço a Deus, que me deu o sofrimento de enxergar. Eu acho que a pior coisa que tem é a dor. A dor é a pior coisa que tem no mundo, e o preconceito da alta sociedade e o racismo. O preconceito derruba a gente, é ruim (Lúcio).

A cidade é cruel. A cidade só é boa prá os grãfinos, porque quando chega um menino de rua eles já ficam olhando achando que é ladrão, criminoso (Ricardo).

Associado a essas memórias destaca-se outro objeto retirado da sacola, compondo percursos políticos por ela revitalizados: o relógio, marcador dos tempos precisos da cidade visível e suas instituições, estas concebidas pela sociedade

³² Ver FOUCAULT, 1996.

³³ Nos relatos, os nomes dos dois moradores são fictícios.

disciplinar para apreender infâncias que, na verdade, escapam³⁴ à linearidade de ritmos pedagógicos e aos contornos de uma proposta educativa de caráter repressor.

Como exemplo tem-se as crises posteriores das instituições totais no Brasil, entre elas as FEBEMs – Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor, nos anos 90 do século passado na cidade de São Paulo, mesmo após as mudanças jurídicas promulgadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.³⁵



Figura 6 – O relógio, marcador dos tempos da cidade visível

Fonte: Produzida por SILVA, Roberto Santos, 2008.

Do movimento (res)sentido dessas infâncias institucionalizadas emerge um terceiro objeto significativo junto aos anteriores: o livro *Relatório Azul*, registro de uma memória política construída pela ação e denúncia de vários movimentos sociais e pelo engajamento de vários profissionais, dentre eles os educador@s sociais, visando à desinstitucionalização das infâncias em situação de vulnerabilidade social

³⁴ A utilização de “infâncias que nos escapam” para me referir às crianças em situação de rua é inspirada no título do livro de Leni Vieira Dornelles, *Infâncias que nos escapam: da infância de rua a infância cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

³⁵ Uma análise das rebeliões em São Paulo é realizada em artigo de Sales (2003).

e à garantia de seus direitos a educação, cultura, lazer, saúde, moradia e convívio familiar. Esse livro representa indícios de uma nova etapa das políticas públicas que começa a se delinear nos finais do século passado no Brasil, no esforço de instaurar uma concepção política acerca da criança vista como sujeito de direitos que necessita ter assegurado seu desenvolvimento integral e sua formação cidadã.

Os objetos e seus sentidos passam a configurar caminhos desafiadores e embaralhados de memórias que aludem à imagem de um labirinto com seus múltiplos dédalos, entradas e saídas. As impressões e sensações comunicadas pelos primeiros dédalos oferecidos pelos indícios e objetos vão auxiliando na composição de um labirinto que representa as complexas ambiências em que se gestaram, e ainda se gestam, as políticas direcionadas às infâncias de rua.

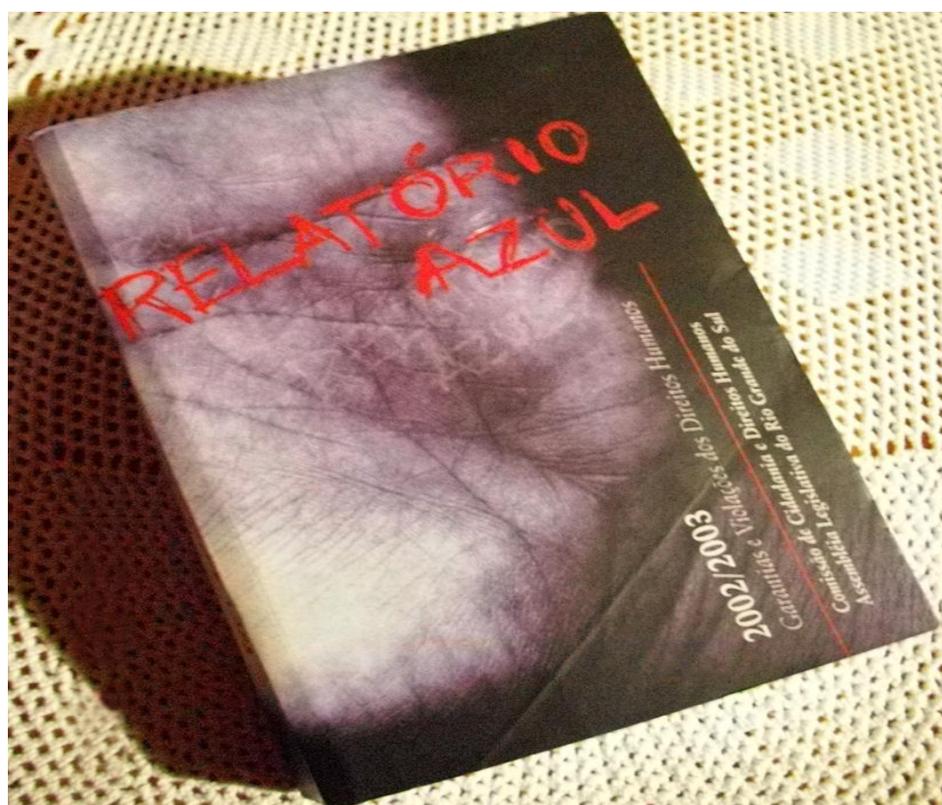


Figura 7 – O Relatório Azul

Fonte: Produzida por SILVA, Roberto Santos, 2008.

Partindo da análise desses objetos como bens patrimoniais carregados de sentidos e atribuições, reveladores dos diversos momentos políticos dos quais fazem parte os educador@s sociais de rua, começa a se apresentar uma

psicogeografia³⁶ que compõe os rumos da pesquisa formada por múltiplos lugares, experiências e movimentos educativos que se apresentam à pesquisadora.

Com o movimento de tecitura que se direciona por rastros deixados por esses trabalhadores e trabalhadoras em Educação, tenho como **objetivo geral** realizar uma análise sobre o que os (res)sentimentos carregados diariamente por esses profissionais em sua “sacola de memórias” pessoais revelam acerca de suas entradas e saídas pelos percursos políticos labirínticos da cidade.

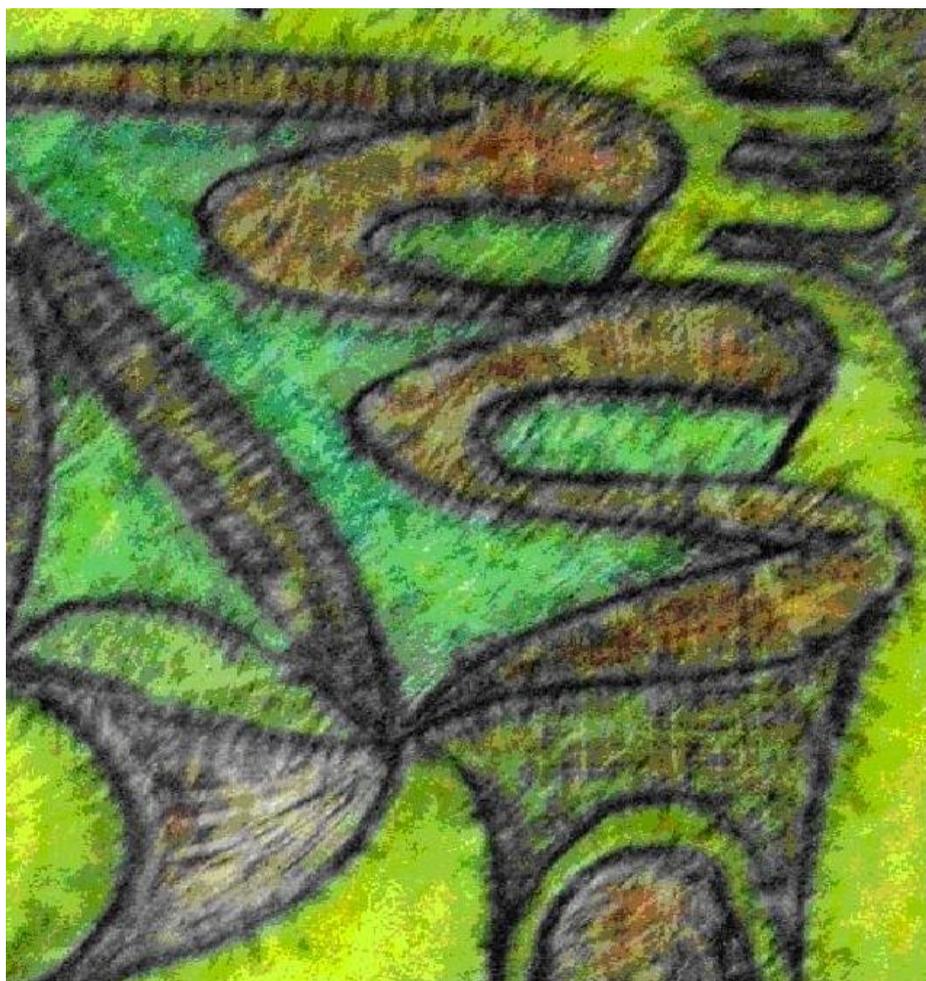


Figura 8 – “As sinuosidades do labirinto”
Fonte: Produzida por SILVA, Roberto Santos, 2008.

A figura do labirinto como metáfora para a aproximação e análise do mundo político no qual se encontram inseridos os educador@s sugere como referência inspiradora para a exploração e compreensão das implosões políticas que atingem o urbano e o modelo político de gestão da vida da e na cidade aquilo que alguns

³⁶ Psicogeografia: Geografia que retrata espaços vividos, e também sentidos, isto é, que não se restringe ao espaço geográfico.

autores têm anunciado em suas contribuições teóricas sobre o assunto: a retomada das grandes narrações herdadas do passado fundador, “os mitos que, periodicamente, esclareceram o modo com que uma época se liga ao homem na História e o coloca à prova, opondo-lhe seus próprios enigmas e desafios” (BALANDIER, 2000, p. 10).

É a partir das incursões aos primeiros meandros revelados pelos “tempos de sacola de memórias”³⁷ que os percursos emaranhados desse labirinto se mostram, comunicando sobre seus dédalos iniciais para, a partir deles, chegar até a realidade dos educador@s sociais de rua, percorrendo-os e observando suas memórias, movimentos de instabilidade e aspectos que envolvem a cidade, a Educação e suas políticas de gestão. Portanto, a composição do labirinto e suas interações políticas apresentam percursos que se entrelaçam às instituições gerenciadoras das políticas públicas, suas práticas educativas e os educador@s sociais como gestores e mediadores das interlocuções entre o Poder Público e seus técnicos com os territórios da cidade nos quais se deslocam para novas relações com meninos/meninas de rua.

Percorrer seus dédalos é penetrar em zonas de rupturas e continuidades; é deparar-se com a plasticidade do político que o labirinto expressa em si ao se mover constantemente sob outras formas, mantendo o que lhe dá origem, a digressão, e o que justifica sua função, procurar administrá-la da melhor forma possível.

Para não se perder em suas incertezas, desesperanças e maus presságios é preciso se fazer acompanhar de um bom fio. O bom fio representa a razão crítica e a reflexividade trazidas por registros de uma memória da Educação que aproxima os (res)sentimentos da cultura de rua, da cidade, das instituições e dos educador@s que nela começam a atuar pedagogicamente, inscrevendo-se na História da Educação brasileira e de cidades como Porto Alegre.

³⁷ Designação que se potencializa a partir das ressignificações dos objetos biográficos compartilhados pelos educador@s sociais de rua sobre seus percursos educativos pelos labirintos políticos da cidade de Porto Alegre.

3 O LABIRINTO E SEUS “EMARANHADOS”: OS DÉDALOS

Mergulhar nos dédalos que constituem o labirinto de suas interações políticas implica um convite para o qual a presente tese se propõe. Representa seguir indícios que levam aos emaranhados de uma memória sinuosa, articulada às diretrizes educativas efetivadas no Brasil e na especificidade da cidade de Porto Alegre. Essas relações permitem a inserção no movimento de gestão da cidade no que diz respeito à circulação das infâncias de rua, das infâncias pobres.

Acompanhar as memórias educadoras que no presente se deslocam pelos emaranhados políticos de Porto Alegre consiste em perambular por cenários em ruínas e ao mesmo tempo em construção, que refletem relações conflitivas entre a cidade e as infâncias de rua. Evocar as dimensões que constituem esse labirinto exige a revitalização de uma memória que remete a uma tela como metáfora inspiradora para o andar cuidadoso em seus emaranhados.



Figura 9 – Os emaranhados dos labirintos
Fonte: FRAGA, Hilda Jaqueline de³⁸

³⁸ A tela, mais do que uma presente que recebi de um morador de rua que encontrei uma única vez durante uma oficina de Educação Patrimonial no Parque da Redenção com o Grupo *Boca de Rua*, potencializa o labirinto em que estão inseridos os (res)sentimentos cotidianos dos educador@s sociais de rua presentes nos meandros do visível e invisível da cidade.

A tela anunciada pelos “tempos de sacola de memórias” foi presenteada por um morador de rua que encontrei uma única vez em uma das tardes de oficina com o Grupo *Boca de Rua*, no Parque da Redenção. Por meio dela começam a se mostrar interações de um labirinto político que servem de pano de fundo para a aproximação com os educador@s sociais de rua.

A escolha desta tela como metáfora desencadeadora da problemática da tese é explicitada pelas dinâmicas dos dramas e das tramas dos processos vividos anunciados pela educadora social de rua,³⁹ inserida nos contextos da cidade visível e invisível pelo Programa desenvolvido atualmente na municipalidade de Porto Alegre, em uma das oficinas⁴⁰ de Educação Patrimonial realizadas:

Essa tela aqui representa tudo para mim. Ela representa as vielas às quais sempre me refiro. São alguns bairros que a gente entra num emaranhado que não sabemos para onde vamos (Entrevista com Marisa).

À sensação desconfortante da educadora que o percorre, observa e indaga sobre as estratégias possíveis para não se perder em suas ilusórias saídas mesclam-se impressões e sensações comunicadas pelas formas labirínticas da tela, que serve como metáfora para as discussões que envolvem a cidade e a Educação em suas relações com a ação dos educador@s sociais em tempos tão confusos e tão imprecisos como o que se está a viver hoje.

A obra do morador de rua, em se tratando do cotidiano dos educador@s sociais, revitaliza a sensação desconfortante sentida pelos habitantes e o Poder Público nas grandes capitais contemporâneas, entre elas Porto Alegre, diante da efervescência da circulação de crianças nos centros urbanos, cujo fluxo, segundo Craidy, “expressa um movimento de exclusão social mais amplo que se manifesta de forma particular na infância, por ser ela o elo mais frágil” (1998, p. 22). Percorrer seus caminhos é deparar-se com os dramas de uma cidade na qual as respostas políticas a esse fenômeno urbano já não são tão claras e simples.

É possível apreender essa dinâmica na narrativa do educador social Luiz, que

³⁹ Como o objetivo de preservar a identidade dos educadores sociais de rua, utilizo nomes fictícios. O mesmo ocorre com os nomes de moradores dos bairros, entrevistados e inseridos na tese.

⁴⁰ Para a coleta de dados sobre os percursos dos tempos e dos processos vividos das sacolas de memórias dos educador@s foram realizadas oficinas de Educação Patrimonial nos diversos espaços da cidade em que eles se movimentam: praças, ruas, casas de comércio, sinaleiras, esquinas e calçadas.

atuou em uma instituição responsável pelo serviço de retaguarda⁴¹ das políticas públicas iniciais na cidade durante o período de 1995 a 1999.

Essa questão do enfrentamento, de todos os dias tu matares um leão, todos os dias tu matares um leão, todos os dias tu matares um leão! É tu contra a sociedade, e tu vives nessa sociedade. Eu saio de lá e venho para a minha casa! Eu circulo em dois mundos! E eu ao mesmo tempo me solidarizo com as duas senhoras que cruzam a rua para o outro lado, como também me solidarizo com eles. Eu entendo os dois lados. E daqui a pouco eu, como um socialista convicto ideologicamente, também começo a pensar qual é o meu papel ali dentro daquela instituição (Entrevista de Luiz).

Os desafios apresentados pela metáfora do labirinto destacados pelas memórias deste educador social de rua são apenas perceptíveis para a análise das interações educativas de programas e instituições ligadas às infâncias de rua se associados aos dois outros mitos e figuras que lhe dão sentido e existência: o mito do Minotauro e de Dédalo, referendados por Balandier (2000, p. 33). As duas figuras unidas pelo labirinto são as que melhor fornecem as condições para o entendimento do atual estado político no qual se encontram as realidades sociais de atuação dos educador@s sociais de rua nos grandes centros urbanos.

Embrenhar-se nos labirintos dos (res)sentimentos carregados pelas “sacolas de memórias” dos educador@s sociais de rua requer esmiuçar os elementos que ambas as figuras na atualidade oferecem, para uma incursão mais atenta, visando investigar primeiramente as origens da engenhosidade de dispositivos e de saberes técnicos usados para a criação de lugares e ações educativas direcionadas às infâncias de rua brasileiras com o objetivo de assegurar a contenção e o controle de “uma identidade móvel, fluída, que incorporou os muitos fragmentos que – no espaço temporário de suas relações possíveis com seu eu ou com o outro – se ‘veste’ ou se ‘traveste’ de acordo com as circunstâncias” (CANEVACCI, 2005, p. 34).

Na empreitada por entre as memórias apresentadas pelos dédalos do labirinto, recupero mais um dos objetos de minha sacola.

⁴¹ Serviços realizados por instituições a fim de oferecer atividades socioeducativas para meninos /meninas de rua em Porto Alegre.



Figura 10 – “Reeducando o olhar: a Lupa”
Fonte: Produzida por SILVA, Roberto Santos, 2008.

A lupa remete à atenção necessária para a realização de um andar cuidadoso e meticuloso por entre as reentrâncias dos dédalos do labirinto, apresentado por Luiz, retirando do silêncio aspectos desconsiderados pela memória das políticas educativas gestadas em Porto Alegre.

Como instrumento analítico, a lupa representa o anúncio anteriormente feito pelas *bocas da rua* para uma reeducação do olhar, para apreender os matizes às vezes claros, às vezes obscuros das cognicidades apresentadas por esse labirinto, que sinalizam para questões socioeducativas que fazem parte da cidade e, portanto, dela se originam.

Ao fazer uso novamente do conceito de cognicidade, busco chamar atenção para os tensionamentos entre aprendizagens e sensibilidades que se movimentam pelo visível e invisível da cidade, referendando-a como espaço de sua elaboração e expressão, resultantes das dinâmicas de sua própria concepção de gestão urbana e educativa. Reconhecê-la como conhecimento oriundo da experimentação cotidiana urbana dos diferentes agentes citadinos e do Poder Público é aproximar-se da tecitura de ações preconizadas por homens e mulheres em sua relação com as

instituições, o mundo do trabalho, da cultura, da natureza, do político e das relações sociais (MOLL, 2002, p. 23-24), como mostra um dos educador@s ao relatar sobre as condições em que se dava seu trabalho em uma instituição de retaguarda:

A gente na retaguarda começava a trabalhar às 7h30min, com banho e café da manhã. Então os guris chegavam da rua e a primeira coisa era o banho. Depois o café da manhã e as atividades. Ao meio-dia era dado o almoço. Tinha os guris que chegavam ao meio-dia. Muitos passam a noite acordados e aí o horário é outro. Então tem também o banho da tarde para os que chegam à tarde para as atividades. Às 15h, 16h30min, 17h. Era uma coisa de relação surrealista. Era a janta e aí, depois, às 17h30min, era um tapinha nas costas, volta pra marquise e amanhã a gente se vê de novo (Entrevista com Luiz).

O relato acerca dos dédalos do labirinto, feito por Luiz, apresenta as práticas desenvolvidas pela engenhosidade das políticas públicas institucionais. Além disso, oferece a possibilidade de compreender como se efetua a atuação dessa cognicidade que diz respeito à cidade visível e o que ela revela acerca dos (res)sentimentos engendrados pela violência dos movimentos dos emaranhados de seus dédalos em se tratando das infâncias de rua e das práticas educativas dos educador@s sociais na cidade.

A sagacidade desse engendramento se mostra quando o educador Jorge aborda o seguinte tema: Em que consiste a proposta do Programa do qual faz parte?

A ideia não é extrair ninguém da rua. A ideia é trabalhar em conjunto, fortalecendo seus vínculos sociais e familiares e da comunidade, visando a esse retorno dele (Entrevista com Jorge).

Os percursos dessa cognicidade são tangenciados pelo que compreendem os (res)sentimentos do visível e invisível da cidade, ou seja, as dinâmicas que envolvem as políticas públicas, os conhecimentos e as intervenções educativas delas originadas, e o invisível.

As infâncias de rua, foco de sua atenção, demonstram a plasticidade de uma política que busca ocultar seus reais enfrentamentos e também a fragilidade de seus anúncios, uma vez que coloca a impossibilidade de um fortalecimento efetivo de infâncias que nos escapam.

Com o objetivo de entender os desdobramentos e as implicações da cognicidade impressa nos movimentos políticos dos dédalos da gestão municipal de

Porto Alegre, faz-se importante trabalhar os significados do mito usado e as figuras a ele relacionadas no presente, explicitando como se entrelaça e se potencializa à medida que vai incorporando os registros de um passado recente da história brasileira relacionada ao tema e aos percursos que levam às ações desses trabalhadores em Educação em capitais como Porto Alegre.

De acordo como o mito grego, o labirinto é elaborado a partir da constatação de uma transgressão, de algo que escapa ao controle e à vigilância de um poder político centralizador e autoritário. No mito, este poder é encarnado pelo Rei Minos, soberano que, diante da traição de sua esposa com um touro branco sagrado, deflagrada pelo nascimento de uma criatura metade homem, metade touro, recorre a Dédalo, engenhoso arquiteto, tentando encontrar uma solução para a figura hedionda.

Nesse contexto, surge a figura mitológica do Minotauro como uma ameaça ao prestígio da autoridade do rei diante de seu povo.

A imagem do Minotauro, associada aos emaranhados dos dédalos das memórias das políticas públicas direcionadas às infâncias de rua colocadas em prática no Brasil, e particularmente em Porto Alegre, faz emergir uma “infância minotaurizada” que traduz o drama de infâncias negadas em sua existência, uma vez que o único percurso a ela apresentado pelos labirintos da cidade visível é a necessidade da luta constante pela sobrevivência em meio à violência urbana a que está exposta diariamente, como bem exemplifica a memória dramática de uma das *bocas da rua*:

“Meu nome é Luciano Felipe da Luz⁴² e nasci no dia 25 de dezembro. Por isso alguém me disse que eu sou Filho da Luz. Devo ser, mesmo, porque sou um sobrevivente. Tenho HIV, já levei tiro na cabeça, facada e fui atropelado 12 vezes. Numa delas, por um caminhão Mercedes-Benz. Por isso meu apelido é Mercedes. Mas aqui neste livro eu não quero contar a minha história. Quero contar outras histórias que vi na rua, porque estou na rua desde pequeno. Vão ser histórias de uma *boca de rua*”. (integrante do jornal, falecido em 21 de maio de 2001 em decorrência da AIDS).

⁴² Jornal *Boca de Rua*, v. I, 3 out. 2001. O nome verídico de Mercedes é divulgado neste trabalho porque foi liberado pelo participante antes de seu falecimento para a matéria sobre sua vida como uma *boca de rua* para o jornal de mesmo nome. Seu depoimento foi utilizado na dissertação de Mestrado *As bocas da rua: Eu te vejo, mas você não me vê – A cognicidade das memórias (res)sentimentos da cidade invisível*, 2004.



Figura 11 – A infância minotaurizada da cidade
Fonte: Vasconcelos, 2007, p. 27.

As memórias de Mercedes, junto com as dos educador@s sociais de rua, representam no mito do labirinto a solução encontrada por Minos: a criação de um labirinto pelo arquiteto Dédalo, uma vez que não tinha coragem de matar o monstro, o Minotauro. A solução foi criar uma engenhosa arquitetura para conter o que poderia fragilizar o poder da autoridade do rei e instalar junto a seus súditos o pânico e o medo evocados pela criatura. presença. Assim, Minos deixa-o ficar no reino e o alimenta, mas não precisa suportar sua

Dédalo, que não era homem para se encantar com soluções fáceis, aplicou os vários saberes de que dispunha para conceber um mundo de caminhos que se cruzavam e entrecruzavam, de modo que quem lá entrasse nunca mais pudesse sair. Desta forma, colocou a serviço do rei a criatividade que antes utilizava para atender as necessidades de seus conterrâneos.

Mais uma vez, o mito permite sua transposição para o caso brasileiro referente à gestão da “infância minotaurizada”, como demonstram as primeiras políticas públicas assistenciais adotadas no país a partir século XX. Nesse momento político específico da realidade brasileira os movimentos das infâncias minotaurizadas passam a ser visibilizados mediante a identificação, por parte do Estado e de seu corpo de técnicos, de uma digressão entendida como ameaça à manutenção de um projeto desenvolvimentista que traduz o modelo da cidade visível. Uma digressão vista de forma parcelar pela burocracia estatal, ignorando o fato de ser decorrente das contradições da crise econômica e da pauperização da população urbana nas grandes cidades, que se agravam na década de 80, dando origem ao fenômeno urbano denominado meninos/meninas de rua (GRACIANE, 2001, p. 85-121).

Entretanto, uma vez criado o labirinto alimentar, a ferocidade do Minotauro não é tarefa fácil, já que coloca como exigência, de tempos em tempos, o sacrifício humano daqueles que entram cotidianamente nos emaranhados de seus dédalos, como tem por desafio a educadora social de rua Marisa.

O desafio amplia-se na medida em que percorrer as vielas do labirinto significa sobreviver ao mesmo tempo em meio às contradições do mundo político que os dédalos encerram em si e à voracidade do poder errante que a ele faz oposição, as infâncias minotaurizadas.

No embate dos processos vividos pelos educador@s sociais de rua no interior desse labirinto e o efeito do saber técnico que lhe dá sustentação, os dédalos, personificados pelos burocratas que se julgam os senhores dos percursos labirínticos da cidade, saem da invisibilidade em um dos momentos de entrevista captado e registrado no diário de campo.

Em um dos intervalos da entrevista com os educador@s, um colega intervém fazendo a seguinte indagação:

E nessas horas tu não te perguntas: “– Qual é o teu papel?” Nesse momento ele se vira para mim e diz: “– Tu me desculpas, mas eu me sinto abafando uma panela de pressão para ela não explodir”. E continua: “– É isso que nós fazemos, abafamos uma panela de pressão. Esse negócio de empoderamento... nós não empoderamos eles. Porque se eles se empoderassem seria o suficiente para ameaçar o sistema, fragilizaria o sistema” (Diário de campo: registros feitos no dia 19 de junho de 2009).

A potencialização do mito, na atualidade, oferece alguns aspectos instigantes para a análise das políticas públicas adotadas até então para a interlocução entre o Estado, seus gestores e técnicos com as infâncias minotaurizadas e seus entornos sociais nos quais circulam e sobrevivem: a de que o Estado brasileiro, influenciado pelo pensamento político cientificista do positivismo europeu, pautado nos princípios de disciplinamento e higienização de movimentos urbanos considerados ameaçadores aos seus anúncios de ordem e progresso, toma para si a responsabilidade de intervir sobre as infâncias pobres da cidade.

Essa herança política é delineada a partir das primeiras transformações de um país que paulatinamente se insere no desenvolvimento de um capitalismo um tanto tardio com relação à Europa, gerador, segundo Pesavento (1994, p. 8), das condições para que a questão social da pobreza se colocasse como um problema que não é apenas social, mas de Polícia.

Da parte dos gestores públicos surgem indagações sobre o que fazer com os desafortunados e, principalmente, como impedir que a questão se degenera em conflitos e ameaças ao projeto modernista da urbe. Para dar respostas eficientes a essa problemática, é necessário recorrer àqueles com o saber e a criatividade que podem estabelecer uma arquitetura pedagógica e higiênica capaz de enquadrar as populações pobres e suas crianças numa ordem moral. Os dédalos responsáveis pela elaboração dos percursos iniciais das políticas de assistência à infância pobre brasileira serão os médicos, os higienistas, os advogados, os pedagogos, os engenheiros e os urbanistas. Subsidiado por todos esses conhecimentos técnicos, o Estado imprime à cidade, por meio dessas áreas do conhecimento, uma gestão técnica e estética do urbano e da vida. A intenção não é eliminar as infâncias minotaurizadas, mas “educar”, “regenerar”, o que pretende “planejada e embelezada” (PESAVENTO, 1994, p. 9).

Os efeitos da arquitetura pedagógica dos meandros desse labirinto se fazem sentir no presente mesmo, após as mudanças nas políticas públicas de assistência, resultantes do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e da elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990, ambas pautadas na proteção e atendimento integral da criança e do adolescente, respeitando-os e reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

Entretanto, ao apresentar os processos vividos por ele nos complexos dédalos do labirinto em que inscreveu os percursos de suas memórias educadoras, o educador social Luiz, problematiza os (res)sentimentos sociais e políticos gerados por essa pedagogia regeneradora e purificadora que alimenta a racionalidade de uma regulação administrativa e sustenta a perpetuação das mazelas sociais, geradoras da figura da “infância minotaurizada”, oriunda do próprio cerne do político enquanto forma de gerenciamento das pulsões sociais por meio das modulações das políticas públicas (MAFESSOLI, 1997, p. 63) colocadas em prática em Porto Alegre, cidade de onde partem as reflexões deste educador:

Em todas essas campanhas políticas, dessa política que está ai fala da segurança que está cada vez pior. Mais é a própria insegurança que coloca eles lá! Porque é o discurso pela segurança que alimenta ele [o político]! Então a insegurança é importante! A educação! O caos da educação é o que alimenta ele! Se a educação tivesse muito bem muito obrigado eles não estariam lá [os políticos]. Eles não teriam esse discurso! Então esses são os sacrificados [as crianças de rua].

O critério do mito eu não conheço. Mais o critério desse mito para hoje são exatamente essas fraquezas sociais que alimentam o monstro. Na estrutura que a gente vive hoje eu não acredito numa saída para essas pessoas! Existe a saída para o técnico, aquele que minimiza. Mas os sacrificados vão continuar existindo ali como sacrificados, não como outro ser (Entrevista com Luiz).

A partir da aplicabilidade da pedagogia revelada pelo educador social de rua Luiz em seus trânsitos pelo labirinto, a existência de infâncias minotaurizadas não se enquadra, apesar dos esforços dos simpatizantes da luta pela defesa das infâncias de rua, ao conceito de infância moderna usado pelos dispositivos jurídicos legitimados pelo Estado brasileiro anteriormente citados (Constituição e ECA), responsáveis pela garantia de direitos básicos.

A tarefa de minimizar o distanciamento e os (res)sentimentos gestados na tênue linha entre ambas as concepções de infância é, portanto, de acordo com as sinalizações do educador, realizada pelos técnicos cuja atuação oferece os contornos necessários à estrutura de um político que se move em várias direções: a cidade e sua gestão urbana e educativa constituidora dos emaranhados.

Outro aspecto importante emerge das interações do educador social nesses emaranhados políticos que se faz necessário explorar: ao referendar a figura do Minotauro como constituinte dos meandros do mundo político apresentado pelo

labirinto, Luiz o revela em sua expressão mais desumana e violenta. O fato de o poder selvagem desse político atuar desfocando a violência dos (res)sentimentos que produz e tentar gerenciar, junto aos demais agentes da cidade, na direção das infâncias minotaurizadas vistas como a origem de toda a insegurança social que atingem as grandes cidades.

Com isso, o educador apresenta uma das tantas armadilhas do labirinto, o deslocamento da percepção coletiva focalizada na figura do menino/menina de rua, visto como gerador e alvo central de seus (res)sentimentos, desfocando a percepção mais ampla acerca de uma questão que está ligada ao social e também a uma forma violenta de gestão e concepção política.

A reflexão do educador social de rua se potencializa à medida em que os movimentos de suas memórias educadoras se entrelaçam aos (res)sentimentos das sensibilidades de uma moradora residente em um dos bairros atendidos pelo Programa atual da municipalidade.

Sobre as infâncias minotaurizadas abordadas por outros dois educador@s sociais sujeitos de pesquisa, a narrativa da moradora traduz a concepção apreendida e incorporada pela maior parte da população, que representa a cognicidade das aprendizagens gestadas pelo político da cidade visível:

Eles vêm, abordam, mas é assim: eles abordam, eles conversam, eles falam, tentam levar para algum lugar, mas essas pessoas não querem ser ajudadas! Elas não querem! Porque é muito mais fácil estar na rua pedindo do que ir para um abrigo e trabalhar! Mais fácil e pedir! (Entrevista com Lúcia).

Entretanto, a moradora desconhece a sistemática burocrática muitas vezes apresentada pelos percursos do labirinto aos educador@s sociais de rua no que diz respeito aos encaminhamentos posteriores à ação de abordagem realizada nos territórios atendidos. Um dos aspectos dessa burocracia é mencionado pela educadora Marisa, que atua no bairro em que Lúcia reside.

Em uma das oficinas de que participou, ela revitaliza um objeto retirado dos “tempos de sacola de memórias” que simboliza a arquitetura pedagógica imposta aos ritmos diferenciados da cidade visível e invisível:

Esse aqui é o objeto que quando eu olhei já veio na cabeça. A questão do carimbo que para nós às vezes é tão importante. A ausência dele nos faz parar em algumas situações, de não poder levar adiante por falta de um carimbo. Então ele tem um grande significado para nosso trabalho, porque de muitas coisas que nós dependemos de pessoas que estão acima de nós que deem esse aval, que carimbem. O aval para que possamos dar continuidade e resolver algumas situações. Então, o carimbo representa isso pra mim, uma questão de decisão de autorização (Entrevista com Marisa).



Figura 12 – O labirinto e a burocracia dos dédalos

Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de Educação Patrimonial com a educadora social de rua.

O carimbo revitalizado ao imbricar-se com os percursos dos (res)sentimentos políticos e sociais apresentados pela educadora e a moradora do bairro demonstram os embates entre as cognicidades de dimensões da cidade que se aproximam, mostrando algumas de suas contradições.

O desconforto explicitado pelas memórias (res)sentimentos de ambas versa sobre uma interface invisível vivida e, portanto, desconsiderada da cidade até então que diz respeito às sensibilidades urbanas que se gestam das heranças herdadas de um modelo político-pedagógico que abarca a história das políticas públicas implantadas por programas assistenciais desenvolvidas no Brasil, que se configuram a partir da década de 20 do século passado.

São políticas públicas adotadas para a educação das infâncias consideradas desassistidas, caracterizadas por quatro momentos distintos que evidenciam os contornos políticos delineados em torno da questão: o período da Primeira República, marcado pela assistência higiênica ou científica; o período da assistência social, a partir da década de 1930, o período de uma assistência que, de acordo com Merisse (1996, p. 45), entre outros autores, ganha um caráter mais repressor com a criação da Fundação do Bem-Estar do Menor – Fundabem, em 1964, pleno regime militar.

As sensibilidades urbanas (res)sentidas sociabilizadas pelos relatos das duas agentes da cidade – a educadora social de rua e a moradora – remetem às complexidades que envolvem os movimentos de desnaturalização na atualidade, de modulações políticas marcadamente burocratizadoras, higienizadoras e centralizadas que caracterizam os momentos políticos supracitados. Os sentimentos vividos por ambas revelam uma tradição política que ainda permanece, mesmo após os desdobramentos posteriores provocados pelos movimentos sociais em prol dos meninos/meninas de rua, organizados nas décadas de 70 e 80 do século XX, aos quais se agregaram os educador@s sociais de rua.

Destacam-se a Pastoral do Menor e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (GRACIANE, 2001, p. 265), movimentos que representam o trânsito de uma “doutrina da situação irregular”⁴³ das infâncias minotaurizadas para uma “doutrina de proteção integral”, com a intenção de provocar ampla discussão que perpassa a reeducação coletiva, a partir dos (res)sentimentos políticos gestados e imbricados às memórias da cidade e das políticas públicas da Educação.

No entanto, esse trânsito corresponde a um acirramento dos conflitos e percepções acerca desse fenômeno urbano ligados aos dramas que se apresentam aos educador@s sociais de rua. Os prenúncios ensaiados por esse labirinto são a tentativa da adaptação da engenhosidade de seus dédalos aos novos rumos das políticas públicas decorrentes da mobilização da sociedade civil em torno da questão.

Das memórias que constituem a análise do labirinto abrangendo as estratégias políticas do tratamento dispensado às infâncias desassistidas proliferam

⁴³ Doutrina que respaldou as primeiras iniciativas educativas dos modelos assistenciais brasileiros que, com base em uma concepção higienista, justificou a “proteção” e “tutela” das infâncias de rua pelo Estado, reforçando o mito do “abandono” familiar, para inseri-las em instituições assistenciais mantidas pelo Poder Público.

vestígios de experiências, instituições e programas que aproximam Porto Alegre e seus educador@s sociais de rua das tramas do trânsito de uma antiga ordem de gestão da cidade, para uma nova compreensão e atuação política junto a esses grupos urbanos.

É neste ponto que a discussão dos emaranhados do labirinto político, marcado por rupturas e continuidades históricas, expõe sua dramaticidade ao apresentar os desafios dos educador@s sociais de rua em encontrar saídas para as tramas dos dédalos e os dramas neles gerados. Aspecto muitas vezes inerente à tarefa de se fazer educador da e na cidade, como salienta Luiz ao ser questionado se existem saídas possíveis para os dramas vividos pelos educador@s nesse labirinto:

É que são várias as saídas. Por exemplo, uma saída é da pessoa que trabalha com esta população, esses dois exemplos que tu tem de pessoas que conseguiram a saída. Elas entram e saem do labirinto. Mas a saída que eles conseguiram e que a gente não conseguiu [a equipe da qual o educador fez parte]. E aí eu me coloco entre as pessoas que foram devoradas no labirinto. As saídas que eles saíram foram a saída para eles! Então eles conseguem entrar no labirinto! Eles conseguem de certa forma combater o Minotauro e saem do labirinto! Mas eles não matam o Minotauro [o político]! Ele continua lá. Eles entram e saem, mas não conseguiram derrubar as paredes do labirinto. Mas eles já sabem entrar e sair. Eles conhecem o caminho. Então a saída para eles, acharam! Mas qual é a saída que a gente pretende? É a saída para o profissional que trabalha com isso? Ou é a saída de derrubar todas as paredes e acabar com os esconderijos do Minotauro? (Entrevista com Luiz).

Ao salientar os vestígios inquietantes demonstrados pelos emaranhados do labirinto, este educador permite a apreensão dos movimentos de uma plasticidade do político que evidencia ensaios de uma transfiguração⁴⁴ que se revela por meio de dois movimentos. Primeiramente, no sentido de o Poder Público se colocar no dever de anunciar e mediar novas interações políticas diante das pressões sociais que dele passam a cobrar uma resposta eficiente diante da dimensão do vivido da cidade.

Essa mesma transfiguração apresenta outras nuances, matizadas por medidas de descentralização e democratização das práticas de atenção integral às infâncias minotaurizadas. No entanto, tais medidas ainda se encontram de certa

⁴⁴ O conceito de transfiguração parte das contribuições de Maffesoli (1997), que na presente tese se redimensiona para apreender como a dinâmica do político se manifesta numa realidade brasileira em se tratando da intervenção junto às infâncias minotaurizadas.

forma associadas ao concebido de uma tradição política da cidade visível em que a efervescência de projetos educativos serve como simulacro a uma democracia que se mostra abalada.

Prova disso são as outras formas de interação com as infâncias de rua, carregadas de boas intenções que, entretanto, são apenas outras estratégias de controle e vigilância das pulsões sociais que as falas apresentadas denunciam. Elas mostram o político em suas perversões mais manifestas, o que traduz “as espertezas da razão do Estado, o conteúdo mentiroso dos programas políticos, os ‘negócios’ e a corrupção escondidos” (BALLANDIER, 2000, p. 207) por entre os emaranhados do labirinto.

Os simulacros da plasticidade do político mostram-se nas falas dos três educador@s sociais de rua que, em tempos distintos das “sacolas de memórias”, oferecem elementos para a mostra reflexiva em torno dos desafios que os dédalos do labirinto apresentam e ocultam na atualidade.

As memórias desses educador@s dizem respeito a cenas do cotidiano que se repetem constantemente no trabalho realizado na cidade:

Nós chegávamos, e não foi uma nem duas vezes que a gente chegava 7h30min, 8h para trabalhar - e já tinha um bilhete! Eu me lembro que era um bilhete azul. A gente chamava o tal do bilhete azul, que era um bloco de despachos do prefeito e a cor era azul. A gente chamava de bilhete azul por uma relação com aquele papel dos celetistas de demissão, que é azul também. Então a gente fez aquela relação com o tal do bilhete azul. Foram duas ou três vezes que a gente chegou lá [na instituição de retaguarda] e o bilhete azul estava lá e dizia assim: - Solicito resolver demanda da esquina da Júlio de Castilhos. O que ele dizia com isso: Eram os flanelinhas que ficavam naquela sinaleira. Que ficam até hoje! Quando pára o sinal ali eles vão, jogam aquele sabão, fica na entrada da cidade. Então quando o Senhor prefeito passava e tinha um bando de crianças ali fazendo essa limpeza de pára-brisa, ele fazia um bilhete e mandava para nós resolvermos aquela demanda. O que significa “resolver aquela demanda”? Tirar eles dali! Mas fazer o que com eles? Qual é a solução que se dá para um problema desses? (Entrevista com Luiz).

Um dos desafios de todo dia é: - Bom, eu vou fazer essa abordagem e aí? O que vou fazer com essa criança, esse adolescente? A atividade de atendimento desse serviço claro existe, alguns atendimentos, mas a dificuldade está: - Tá eu vou lá abordar e o que eu tenho para oferecer a essa criança a esse adolescente? O que eu tenho de serviço de atendimento, ou na escola se a criança retornar para a escola? Então o desafio é tensionar essa rede de proteção da infância e da juventude no intuito de receber normalmente esse

adolescente. Ou de manter essa criança e adolescente em espaços de proteção. Então esse desafio é constante. E a gente está sempre transitando o que perpassa por isso (Entrevista com Jorge).

[...] as políticas estão aí, mas a gente tem que pensar de que forma está aplicando as políticas. Tem famílias que a gente pega que já passaram por todo tipo de programa. Ai é uma coisa que eu me pergunto: - Ta, mas passou por todos esses programas: ficou três anos no Bolsa Família, três anos no PET, no máximo são oito anos que ficam. Ficou oito anos nesse programa, agora não tem mais um programa para inserir? Ele não se fortaleceu nesse tempo? Está precisando de mais um programa? Claro as políticas não são completas, mas a gente tem que começar a aprender o que vai fazer então (Entrevista com Marisa).

Os significados oferecidos pelos educador@s sociais e seus embates entre os dédalos das transfigurações do político no presente, acerca das figuras do mito trabalhadas até aqui, constituem um patrimônio cultural ligado a essa interface obscura e repressiva da História da Educação brasileira porque evocam a memória de experiências educativas (res)sentidas em meio a escombros e novas edificações que configuram políticas públicas educativas da e na cidade específicas a esses grupos de crianças.

Durante as oficinas sobre as memórias gestadas por entre as ruas, becos, praças e esquinas de Porto Alegre, um patrimônio cultural é extraído do esquecimento do corre-corre das demandas da cidade, reescrevendo outras escrituras oferecidas pelas narrativas e objetos considerados como referências para a compreensão das interações políticas investigadas. As narrativas e objetos de um patrimônio cultural composto por registros e objetos biográficos assumem o significado mais amplo, referendado por Funari e Funari (2008, p. 12) como o “cuidado com aquilo que nos faz pensar”. Nesse sentido, o conceito de patrimônio utilizado na perspectiva da pesquisa se apresenta como um elemento a ser explorado de forma cuidadosa e sensível para a reflexividade sobre os contextos das infâncias minotaurizadas e as próprias práticas dos educador@s.

Do convite para os emaranhados do cotidiano dos educador@s sociais de rua de Porto Alegre, anuncia-se uma nova incursão em seus dédalos, seguindo os rastros do passado e do presente de um educador que surge da dinâmica dos entrecruzamentos do labirinto do mundo político até aqui abordado e tornando necessária a exploração dos elementos constitutivos das tramas e dos dramas ligados à História da Educação que abarcam os percursos desses trabalhadores. Para o reingresso nos dédalos do labirinto, é preciso se fazer acompanhar de um

bom fio, que em se tratando das memórias dos educador@s sociais de rua, são fios de(res)sentimentos.

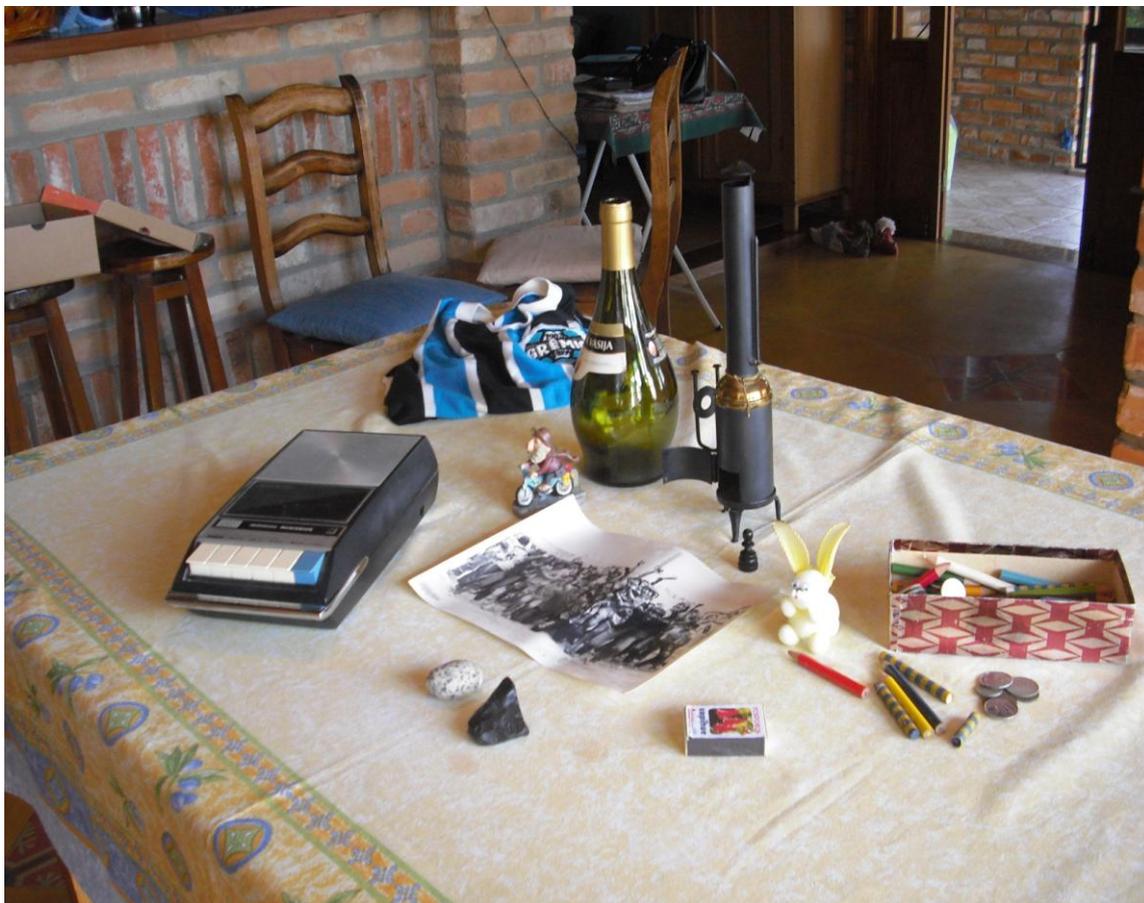


Figura 13 – Objetos biográficos de Luiz

Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de Educação Patrimonial com o educador social de rua.



Figura 14 – Objeto biográfico da Educadora Marisa recebido de uma criança de rua
Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de Educação Patrimonial com a educadora social de rua.



Figura 15 – Objeto biográfico do Educador Jorge: o lúdico na tarefa educativa
Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de Educação Patrimonial com o educador social de rua.

4 EDUCADOR SOCIAL DE RUA: OS FIOS, ENTRE OS VESTÍGIOS E OS INDÍCIOS DE (RES)SENTIMENTOS...

Como extrair desses espaços liminares límpidos conteúdos, roteiros seguros? Como andar com segurança entre escombros? Como indicar os caminhos do labirinto? (SILVA; MILITO, 1995, p. 10).

Desenovelar os fios das memórias dos educador@s sociais de rua representa avançar um pouco mais pelo labirinto. Significa acompanhar o caminhar, muitas vezes solitário, silencioso e anônimo (tal qual o do menino /menina de rua) desse caminhante ordinário⁴⁵ da cidade, refletindo sobre as imprevisibilidades, as inconstâncias e as incompletudes demonstradas pelos indícios de seu fazer pedagógico no passado recente, como reporta a autora.



Figura 16 – Os fios de memórias (res)sentidas...
Fonte: Produzida por SILVA, Roberto Santos, 2008.

⁴⁵ Ver Certeau, 2001.

Os indícios oferecidos pelos fazeres/saberes desses trabalhadores em Educação, ressignificados por objetos biográficos socializados pelos educador@s sociais de rua de Porto Alegre, configuram uma nova imersão nos emaranhados do labirinto.

A imersão referida parte dos fios de memórias que expõem outros dédalos. São os dédalos do labirinto, que permitem perceber as dimensões muitas vezes invisíveis dos embates reais e concretos ligados à historicidade da atuação desses profissionais da Educação no coletivo do cotidiano citadino.

Por meio dos rastros deixados e inscritos pelos movimentos de um fazer pedagógico concretizado através da prática diária de um educador, a cidade se configura, com características singulares, como espaço de mediação educativa entre as realidades sociais do visível e invisível e as cognicidades que se processam entre ambas as dimensões de conceber e viver a urbe.

Procurar entender os elementos e desafios que atravessam essa intervenção pedagógica específica a partir dos processos vividos pelos educador@s sociais de rua, sujeitos de pesquisa, implica, necessariamente, uma transgressão no sentido de considerar como patrimônio cultural de uma cidade as narrativas, os registros e os lugares de memórias em que essas experiências educativas se inscrevem.

É um patrimônio cultural que, na contramão de uma conceituação restrita aos bens edificadas e sacralizados em exposição em instituições de salvaguarda da memória,⁴⁶ se move e comove diante dos dilemas sociais a que está atrelado o surgimento desse sujeito educador da e na cidade.

Regressar às origens da inserção do educador social de rua nos labirintos da cidade e seus desdobramentos políticos na mediação com as demais instituições responsáveis pelos serviços de proteção às infâncias minotaurizadas representa apreender uma concepção mais ampla do conceito de patrimônio cultural e seus sentidos na vida cotidiana desses agentes em sua relação com a cidade, seus moradores e as modulações políticas que se efetivam diante desses emaranhados de ações.

Faz-se necessário buscar “entendê-la como uma construção humana que pode ser falada, escrita, reescrita, escutada, imaginada e projetada” (DIETZSCH,

⁴⁶ Aqui me refiro aos Museus, Arquivos e Memoriais, instituições consagradas como responsáveis pela preservação, catalogação e exposição de bens culturais representativos de uma Cidade, Estado ou Nação.

2006, p. 7), como bem expressam as inquietações acerca desta percepção da cidade e as problemáticas que desafiam este educador que se movimenta pelos percursos labirínticos citadinos socializadas por Jorge:

De como estamos vendo isso aqui e o que está gerando isso. O que isso está gerando, as consequências que estão saindo daqui. Então a preocupação nesse sentido, do que isso está gerando. Quer dizer crescimento populacional desordenado, a comunidade crescendo, mais residências, famílias em situação de vulnerabilidade social. E o que isso gera? Pode gerar uma situação de rua. Então a preocupação com as condições das famílias em que existem crianças e adolescentes num percentual de 70 a 80 por cento e que irão gerar situação de rua. É demanda! Vai gerar situações para uma abordagem de rua (Entrevista com Jorge).

As evidências constatadas por memórias educadoras que se movem pelo cotidiano da cidade deflagram os limites e impasses acerca de um modelo de urbanização e de uma ação política dos quais se origina o educador social de rua. Os aportes transcritos da entrevista traduzem as inquietações que acompanham historicamente os processos individuais e coletivos vividos pelos grupos de educador@s que passam a atuar nas grandes cidades brasileiras a partir das décadas de 1970, 1980 e 1990⁴⁷ do século passado.

Dos escombros de um movimento de otimismo econômico decorrente do crescimento do setor industrial e da modernização dos centros urbanos desdobram-se, nas décadas supracitadas, os primeiros indícios referentes à ação desse educador com e na cidade, e eles se constituem como reflexo do ônus criado por medidas políticas economicistas adotadas, em detrimento dos investimentos sociais. Mediante as suas perambulações iniciais, a cidade é transformada em espaço de excelência onde prenúncios de uma experimentação começam a se anunciar com base em redes de aprendizagem não-institucionalizadas, imprecisas, não-apreendidas em uma única aproximação.

As consequências dessas medidas ainda se fazem sentir, demonstrando as contradições de uma cidade. Permanecem visíveis na atualidade somente sob o olhar e as artes do fazer dos educador@s sociais de rua que, em meio aos conflitos e embates diários, buscam retirar dos caminhos sinuosos que percorrem reflexões sobre a cidade e sua forma de gestão urbana.

As reflexões oriundas das práticas desses trabalhadores ao longo da história

⁴⁷ Ver Graciane, 2001.

da educação brasileira anunciam que o espaço citadino precisa ser rediscutido e praticado a partir de uma concepção de gestão de políticas públicas que humanize o político e suas implicações na vida cotidiana de agentes, ainda excluídos de seus processos de decisão. Entre eles, as famílias das infâncias minotaurizadas.

A emergência da figura do educador social de rua brasileiro e seus fazeres educativos não pode ser dissociada, portanto, da violenta pauperização da população urbana, que hodiernamente sofre as consequências de um sentido de urbanidade que ainda está por se superar, principalmente quando se trata da realidade de cidades brasileiras, entre elas Porto Alegre, diante da circulação das infâncias minotaurizadas em seus diversos pontos, sinaleiras, esquinas, viadutos e praças (GRACIANE, 2001, p. 20), como exposição da vulnerabilidade social na qual se encontram.

À circulação constante das infâncias minotaurizadas por entre a paisagem urbana, expostas à violência dos transeuntes, da Polícia e ao assédio de traficantes, agregam-se os dilemas de uma pedagogia de fronteira que se trama nos espaços de esquecimento e invisibilidade da cidade, tecidos pelas sensibilidades dessas infâncias (EUGENIO; ALMEIDA, 2006) em meio às medidas colocadas em prática para sua territorialização,⁴⁸ vista como a forma de assegurar sua proteção e a manutenção de seus vínculos com a comunidade de origem e os demais espaços e serviços da cidade. Aspecto destacado pelas tentativas das políticas públicas concretizadas pela municipalidade de Porto Alegre nos tempos distintos em que os educador@s sociais de rua pesquisados inscrevem suas memórias acerca dessas experiências.

As intervenções do Programa do qual faz parte o educador social Jorge são exemplos disso na atualidade. Algumas nuances complexas dessas intervenções foram revitalizadas em uma das oficinas de Educação Patrimonial, a partir de um objeto biográfico ressignificado por ele. Do objeto ressurgem os dilemas inerentes à ação do educador social de rua, decorrentes das iniciativas das políticas públicas no sentido de territorialização das infâncias minotaurizadas, como contraposição aos movimentos e os diferentes tempos do nomadismo e sua circulação nos vários espaços da cidade:

⁴⁸ Um dos princípios mais importantes em que se encontram pautadas as iniciativas e as atuações educativas do atual Programa desenvolvido no município de Porto Alegre.

Esse barbante pode significar muitas coisas, mas eu defini como se fosse a vida levada sob um fio. Nós constantemente estamos vivendo talvez, sendo os equilibristas em cima de um fio, assim como a criança e o adolescente que está lá em situação de rua. Estar em cima desse fio e saber se equilibrar com as dificuldades, com as demandas que aparecem da rua. E o educador social também enfrenta isso. Como sujeito, como indivíduo. De levar suas questões e de se equilibrar nesse fio. Por meio do seu trabalho, das dificuldades, de todo esse processo que há necessidade... esse fio faz parte... de viver em cima desse fio sendo equilibrista a todo momento (Entrevista com Jorge).

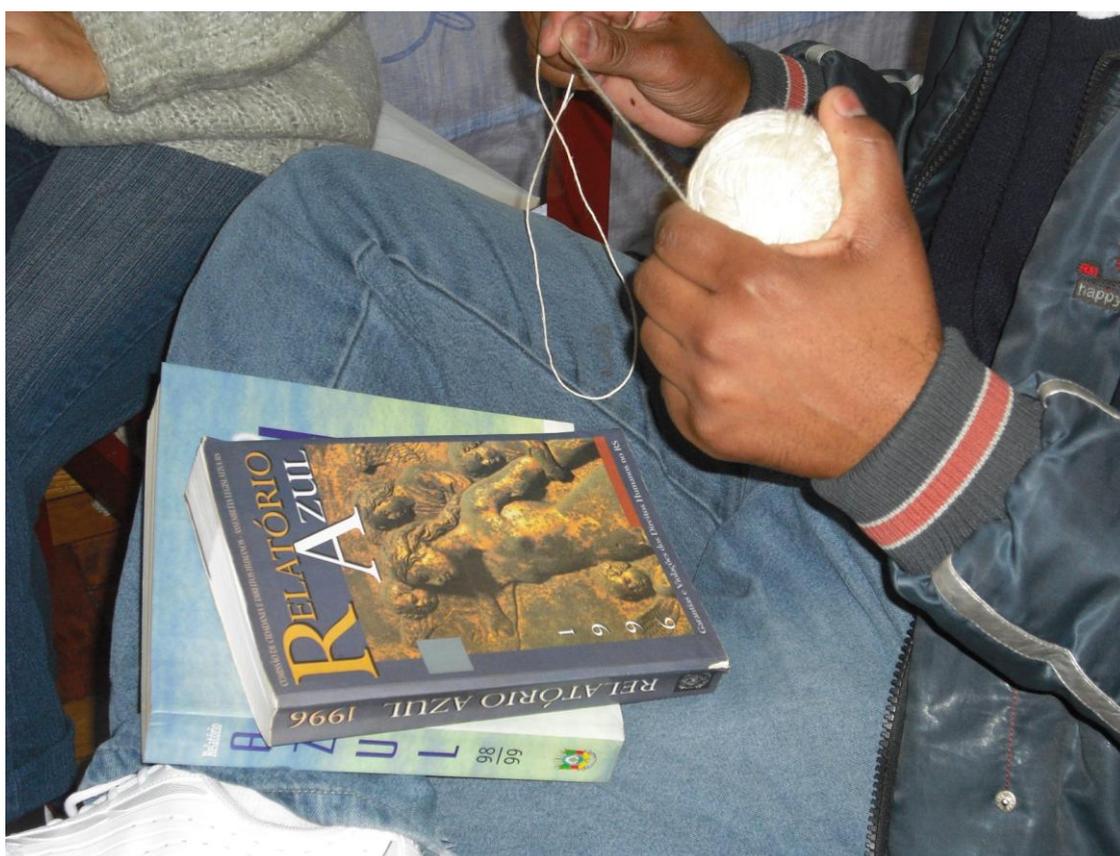


Figura 17 – Fios de vida e de experiências educadoras

Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de Educação Patrimonial com o educador social de rua.

A percepção dos conflitos e tensionamentos narrados por este educador social de rua expressa os movimentos que se efetivam na cidade com base em um trabalho de territorialização das infâncias minotaurizadas junto aos bairros da cidade,⁴⁹ da qual se originam suas necessidades de circulação. Ela demonstra o que significa para um educador social de rua a interlocução com os distintos espaços e

⁴⁹ De acordo com informações fornecidas pelo educador durante uma incursão com a pesquisadora em alguns dos bairros atendidos pelo Programa. São considerados pelas estatísticas como os lugares em que há o maior índice de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social na Grande Porto Alegre.

tempos da cidade, vivida por crianças e adolescentes que têm como prioridade na vida a luta pela sobrevivência e subsistência encontrada no trabalho, e não no estudo, uma vez que já foram expulsos da escola formal (GRACIANE, 2001, p. 77).



Figura 18 – O relógio sem ponteiros: os tempos da cidade invisível
Fonte: Produzida por SILVA, Roberto Santos, 2008.

A imagem da cidade visível, construída por muitos discursos políticos que colocam Porto Alegre como a cidade da participação e da possibilidade de uma gestão descentralizada e democratizada dos serviços direcionados às infâncias de rua, é matizada com as cores da miséria e da mendicância, que se pretende territorializada pelos desdobramentos da atuação política atual. Como um contraponto a seus efeitos de um suposto “cuidado”, a territorialização pode ser percebida como o desdobramento de novas modulações políticas, que incidem nas comunidades atendidas enquanto forma política de invisibilizar e manter sob controle vigiado as discrepâncias sociais que se mostram pela circulação das infâncias minotaurizadas das zonas periféricas para as zonas centrais da cidade, e vice-versa.

A tentativa de territorialização proposta pelo Programa, em oposição ao movimento de circularidade das infâncias minotaurizadas, analisada sob esse ponto

de vista, encontra respaldo a partir de uma política pública que traz como concepção a co-participação da sociedade civil, já que prevê parcerias com outras instituições (ONGs, Creches Comunitárias, ...). Tais aspectos mostram-se como uma estratégia do político de manter também territorializada a ação dos educador@s sociais de rua, engessando suas tentativas de movimentação mais ampla junto às redes de atendimento locais e demais instâncias do Poder Público a que estão implicadas nesse processo e do qual se encontram distanciadas as falas e as possíveis contribuições dos educador@s sociais.

As evidências dessas estratégias visibilizam-se por meio dos dramas vividos por Luiz quando relata sobre os questionamentos feitos por ele e a equipe de colegas durante o período em que trabalhou em um dos serviços de retaguarda, oferecidos pela municipalidade nos anos 90. Elas agregam outras dimensões invisíveis dos indícios iniciais das políticas públicas no município, que problematizam seu aparente propósito de reinserção das infâncias minotaurizadas, que circulam predominantemente no centro da cidade, demonstrando outros elementos para entender a interface ocultada da dinâmica do equilibrista, referendado anteriormente:

A gente foi dando murro em ponta de faca, foi dando murro em ponta de faca! Aí tu começa a pensar politicamente: - Vem cá! O que eu estou fazendo aqui? Eu estou só escondendo? É isso? Mas é isso que eu quero? Que dizer, eu como um socialista. E a gente teve várias vezes essa discussão: - É isso o que eu quero? Eu quero esconder o lixo humano? Porque na realidade são tratados como tal! Eu quero esconder eles? Será que para as minhas concepções ideológicas isso é bom? Que dizer eu acho que não! Eu acho que o desacerto social de uma estrutura e de um sistema econômico mundial que está em falência na minha crença e que eu acredito que já deu todas as provas possíveis da falência.

Nas minhas convicções isso tem que aparecer e não ser escondido! Só que o meu trabalho faz com que eu esconda isso! É isso que me cobram! E aí? É ainda mais a questão do emocional, a questão da contradição de eu viver em dois mundos! A doença minha e a doença da equipe! Quer dizer foi todo mundo adoecendo! As pessoas que eram os meus heróis se transformando em bandidos! (Entrevista com Luiz).

As falas deste entrevistado manifestam seu desconforto, gerado pelo ofício de ser um educador social de rua que envolve, muitas vezes, práticas de ocultamento, relacionado tanto aos impasses da gestão “de meandros de uma vida efervescente e empática que não se deixa encurralar, a priori, num sistema de verdades

preestabelecidas” (MAFFESOLI, 1997, p. 24) quanto de uma plasticidade do político ao elaborar maneiras suavizadas, preconizadas pelo Poder Público, para gerir a violência ou a agressividade antropológica, corrigindo-lhe a brutalidade, num movimento de ritualização de seus efeitos, negociando, ao mesmo tempo, suas consequências (Ibid., p. 102).

As consequências do ocultamento, que abrangem essas duas dimensões antagônicas, mas também complementares, dos processos vividos pelo educador social de rua e suas relações com as políticas públicas, conduzem à reflexão sobre o real papel deste trabalhador da Educação. Após quatro décadas de seu surgimento no cenário da História da Educação no Brasil, sua imagem nos emaranhados do labirinto político em que se inscrevem os rastros de seus fios e indícios mostra-se muitas vezes difusa e o confunde com a figura do catador de lixo, produzido pela existência do refugio da cidade globalizada em sua desigualdade social.

O contato com os fragmentos de memórias da realidade social e histórica de que emerge esse educador, revitalizadas na medida em que se avança pelos labirintos da Cidade e da Educação, com a orientação de seus fios e indícios, faz recordar a cidade de Leônia, um dos cenários da obra *A cidade invisível*, de Ítalo Calvino, também mencionada por Bauman (2005).

Leônia em muito se assemelha a cidades brasileiras e, por que não, também a Porto Alegre, em que a paixão de seus habitantes é desfrutar coisas novas e diferentes, onde as sobras descartadas aguardam ansiosamente todas as manhãs pelo caminhão do lixo, onde os varredores de rua são recebidos como anjos, tendo em vista que ninguém quer voltar a pensar em coisas que já foram rejeitadas. Marco Pólo, ao observar essa cidade, questiona-se com relação às montanhas de lixo descartável que a cercam dominando-a de todos os lados:

Se os leonianos pudessem ver essa montanha de lixo, certamente odiariam os dejetos de seus devaneios de ontem tão apaixonadamente quanto amaram as roupas da moda e os brinquedos de último tipo. Gostariam que as montanhas se desvanecessem, sumissem – dinamitadas, esmagadas, pulverizadas ou dissolvidas. Iriam queixar-se da preguiça dos varredores de rua, da doçura dos capatazes e da complacência dos chefes (BAUMAN, 2005, p. 7-9).

O exemplo de Leônia serve para problematizar sobre em que consiste a inserção dos educador@s sociais de rua no universo educativo da cidade na contemporaneidade, diante da nova realidade de uma sociedade globalizada que acrescenta redimensinamentos ao seu fazer pedagógico decorrentes das mudanças das dinâmicas urbanas que exigem uma rediscussão da atuação política desses trabalhadores em Educação, inicialmente ligada aos escombros de uma política de caráter higienizador e repressivo da cidade onde sua ação é deixar à mostra, nas principais metrópoles brasileiras, o fato que os habitantes da cidade de Calvino, os leonianos, não queriam aceitar: “os odiosos montes de lixo só poderiam não existir se, antes de mais nada, não tivessem sido feitos por eles mesmos, os leonianos! (BAUMAN, 2005, p. 9).

No presente, as narrativas e os objetos biográficos dos educador@s sociais de rua de Porto Alegre apresentam um segundo momento de mostraçãõ: eles refletem os impasses apresentados a esses educador@s frente às múltiplas entradas e saídas ilusórias, planejadas e antecipadas pelos Programas Sociais, nas quais se encontra imersos, a fim de comunicar sobre os entrecruzamentos atuais de seus percursos pelos dédalos do labirinto.

Sob a égide ritual de uma “pedagogia das calçadas”, termo utilizado pela antropóloga Cláudia Milito durante sua pesquisa da década de 90 com educador@s de rua do Rio de Janeiro (SILVA; MILITO, 1995, p. 23), esses profissionais têm sofrido as consequências dos contornos e engessamentos delineados muitas vezes pelos técnicos porta-vozes dos enunciados emancipatórios dos emaranhados políticos de que fazem parte, quando da insistência de percorrê-los de maneira a tensionar as oposições e correlações de forças provocadas pelas dinâmicas de seus dédalos.

A mobilidade de circulação dos educador@s sociais de rua e sua aparente autonomia com relação às ações técnicas dos dédalos podem representar os momentos socializados pelo educador de rua Jorge em que este profissional, em meio às demandas pontuais de suas intervenções, perde muitas vezes o foco acerca de sua prática.

A perda do foco representa o dilema do trânsito por entre os (res)sentimentos políticos e sociais de uma cidade e os de gestão urbana e educativa, que sempre se negou a estabelecer maior contato com as infâncias minotaurizadas:

E aqui tem esse instrumento o foco. A lente para aumentar esse foco. As lentes para aumentar esse foco, para tu poderes enxergar realmente aquilo que o educador não enxerga, mas a comunidade enxerga. Muitas vezes o educador pode perder, às vezes se perde o foco. E muitas vezes, tem que parar – Não, espera aí, vamos voltar enfim. Mas até essa perda de foco faz parte, é necessário para tu poderes enxergar de outra maneira, de fora, a situação em que tu estás trabalhando, em que tu estás intervindo. Então a perda do foco não é negativa! Ela pode ser considerada positiva no sentido de tu poderes enxergar com outro olhar (Entrevista com Jorge).

Esses (res)sentimentos são muitas vezes imperceptíveis ao educador social de rua se ele não estiver atento às múltiplas direções de onde partem as emoções individuais e coletivas a eles ligadas, acirrados por sua própria prática junto à população e às instituições. Muitas vezes esses sentimentos são traduzidos pela visão ainda higienista acerca de seu trabalho, mesmo com a interlocução estabelecida com a comunidade e as demais instâncias do Poder Público municipal.

No intuito de fazer com que as duas esferas de gestão da cidade se sintam igualmente parte do processo educativo desencadeado em suas realidades locais, esses trabalhadores buscam desnaturalizar uma concepção que o associa ainda à imagem dos varredores de rua da cidade de Leônia, como demonstram os relatos do dono de um supermercado de um dos bairros atendidos pelo Programa e da educadora Marisa sobre o trabalho de abordagem:

O que adianta eles abordar elas? Eles tiram, conversam. Elas dão uma volta na quadra e voltam para os mesmos lugares. Tu vêlas dormindo ao relento, pedindo. Vivendo em péssimas condições, às vezes até drogadas. Então é isso que eu vejo. Não adianta esse pessoal. Tem que ter para onde levar! (Entrevista com Fúlvio, morador do bairro).

No começo eles acham assim [...]: a criança chegou, incomodou, ligam para a gente buscar. Eles acham que o nosso trabalho era ir lá e recolher. Não adianta chamar para vir buscar aquela criança porque a gente não vai vir. Nós vamos até lá, vamos conversar com essa criança. Se a gente conseguir fazer um convencimento dela ir pra casa conosco e levar para casa ou trazer para a instituição, passar uma tarde para almoçar, para brincar, tudo bem! E não temos como recolher. Então isso é muito difícil deles entender. Eles acham que o Programa vai lá e recolher (Entrevista com Marisa).

As tramas que envolvem os relatos dos dois agentes que vivem a cidade de formas distintas remetem à consciência de indícios (res)sentidos que envolvem os

dédalos, os quais estão ligados aos percursos dos educador@s sociais de rua. Em tempos de efervescência de projetos sociais, elas tensionam a percepção do político e da comunidade acerca desse trabalho, onde os educador@s são vistos como aqueles cuja tarefa se resume a recolher ou ocultar os refugos de uma sociedade que se (res)sente diante da presença das infâncias minotaurizadas.

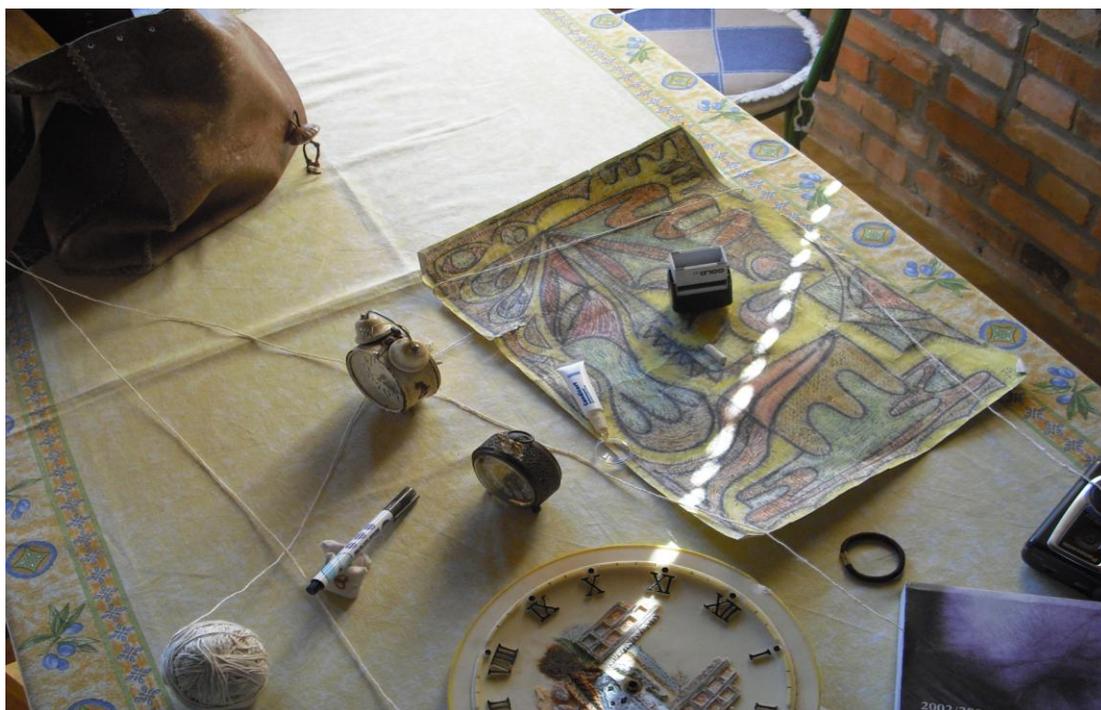


Figura 19 – As lentes para a compreensão do (res)sentimentos do labirinto
Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de Educação Patrimonial com o educador social de rua.

As memórias dos educador@s cotejados pela narrativa de um cidadão da cidade servem como lentes para a compreensão dos (res)sentimentos, que também encerram em si o labirinto, mediante elementos históricos e biográficos que revitalizam seus indícios. Elas sintetizam o que representa acompanhar seus indícios a partir dos fios das memórias dos educador@s sociais de rua: aderir à aventura de trilhar caminhos que revelam emoções de impotência, limite e frustração que se engendram a percursos sociais e políticos de um trabalhador que se mostra um educador de memórias (res)sentidas.

A desnaturalização proporcionada pelo educador compreendido sob esse enfoque corresponde ao entendimento de que sua atuação, iniciada historicamente como um mediador da aproximação com a cultura de rua nos espaços da cidade, não se restringe somente à atuação de uma pedagogia social com vistas a

concretizar a desrualização das infâncias minotaurizadas, comumente salientadas nos estudos sobre o assunto.

Os dilemas expostos no movimento realizado neste capítulo salientam as muitas impossibilidades colocadas aos educador@s sociais para conseguirem, efetivamente, a inserção cidadã dessas infâncias de rua e de suas famílias no contexto da cidade visível. Os emaranhados do labirinto fazem emergir evidências da amplitude de atuação deles exigida, pois se relacionam com uma mentalidade e atuação política que apresentam os limites de gestão da urbanização da cidade e de sua dinâmica social. Os dédalos visibilizam as várias direções de (res)sentimentos sociais e políticos incorporados pelas instituições, pelos habitantes da cidade visível e invisível e pelas políticas públicas.

Os movimentos (res)sentidos dos emaranhados tecidos por múltiplos fios sociais e políticos referem-se às memórias impregnadas de um certo olhar sobre o mundo e os outros, evidenciando pontos de tensão da cidade em que essas sensibilidades se movem e que a dinâmica dos dédalos do político tenta gestar e ocultar, por meio das intervenções de seus projetos e programas, com o objetivo de naturalizar emoções que não são espontâneas, mas resultantes de registros afetivos que refletem os contextos reais em que suas tramas e dramas se expressam (BRETON, 2009, p. 10 e 111).

Estabelece-se uma lógica comunicacional, sinalizando para uma nova mostração que reúne, trama ainda mais os fios e indícios das lembranças dos educador@s de memórias (res)sentidas retiradas de sua sacola de memórias pessoais e profissionais. Uma vez extraídas dos silêncios e dos esquecimentos a que estão confinadas nesse labirinto, elas tematizam sobre o gerenciamento de sensibilidades urbanas e suas emoções individuais e coletivas durante o trabalho que efetivam e as interlocuções que estabelecem na cidade. Por outro lado, elas permitem à pesquisadora penetrar na origem sociocultural de suas relações (res)sentidas com a cidade, mostrando as aprendizagens adquiridas com relação a esse sentimento na infância, na adolescência e na fase adulta de cada um dos educadores.

São aprendizagens que fizeram esses educador@s cidadãos resistir, de alguma forma, àquilo que lhes é dado cada dia, que os pressiona e os oprime dia após dia, o que corresponde àquilo que assumimos, ao despertar. As dificuldades da vida, de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo de

enveredar por caminhos possíveis (CERTEAU, 2001, p. 21).

Ao enlaçar mais esses percursos do labirinto abrangendo os processos vividos pelos educador@s em etapas de suas biografias que entrelaçam sua ação profissional e individual, outros elementos políticos, sociais e culturais são fornecidos para uma análise das políticas públicas da cidade de Porto Alegre que auxiliam no entendimento de como esta cidade visível foi produzindo historicamente as infâncias minotaurizadas e, ao mesmo tempo, os educador@s de memórias (res)sentidas.

5 O DÉDALOS, A SACOLA, A HISTORIADORA E OS EDUCADOR@S DE MEMÓRIAS (RES)SENTIDAS...

No início desta aventura, os únicos elementos de que a pesquisadora dispunha para empreender seus percursos investigativos eram o labirinto e as indagações que dele se originaram. No entanto, à medida que o mergulho em suas interações políticas se efetiva, fios e indícios de memórias de educador@s sociais de rua vão agregando a esse labirinto as lutas, os dilemas, as esperanças e as desesperanças cotidianas que evidenciam os traços de uma emoção.

A densidade de tempos e espaços de memórias distintos é compartilhada pelos sujeitos da pesquisa que, a partir e por meio dos tempos de suas sacolas de memórias, comunicam sobre (res)sentimentos da cidade e da Educação. Transitar pelas emoções ligadas a esse sentimento é muitas vezes perambular por cenários contraditórios, paradoxais de experiências com a dor, o medo, a impotência e interditos que tornam esses trabalhadores educador@s de memórias (res)sentidas, uma vez que visibilizam em meio aos emaranhados do labirinto a textualidade de um contexto citadino que, de acordo com Giner (2004, p. 94) revela que:

En paralelo al universo de los “establecidos” dentro del sistema, se dibujan unos inquietantes mundos paralelos, integrados por parados, desempleados y *squatters* en los que se hace patente la diversidad de los modos de adaptación a marginación, donde con frecuencia se entrecruzan la delincuencia y la solidaridad, y que a menudo son objeto de hostilidad y tensión sobre todo por parte de aquellos grupos cuyo status está en peligro y corre el riesgo de degradarse.

Dos meandros oscuros dos dédalos que apresentam a cidade matizada pelo visível e invisível emergem dos “tempos de sacola de memórias” vestígios de (res)sentimentos sociais e coletivos gestados pelas sensibilidades da população, dos educador@s sociais de rua e dos gestores públicos. Esses sentimentos, que possuem sua gênese nos mecanismos políticos de gestão urbana, educativa e cultural da urbe, têm sido negligenciados pelas políticas públicas. Na tentativa de alcançar sua superação, as suscitam e as acirram ainda mais, como demonstram as narrativas dos fios de experiências socializadas nas oficinas de Educação Patrimonial.

Acompanhar os movimentos dessa memória como uma pesquisadora e historiadora dos (res)sentimentos permite apreender um pouco mais dos percursos dramáticos, mas não menos esperançosos, desses caminhantes ordinários da cidade que a ela se engajam como educador@s de memórias (res)sentidas.

É um educador mediador de movimentos educativos que consistem em (res)sentir, ou seja, “*sentir de novo*”, todos os dias, os limites de uma cidade ainda por se fazer enquanto expressão de um lugar de vida, e não somente de morte e de violência na relação com as infâncias minotaurizadas, e que, por conta disso, justificou a institucionalização dessas infâncias, por esta mesma cidade, responsável por sua origem como fenômeno social urbano que merece maior atenção de todos os que a narram e a habitam como cidadãos.

As experiências (res)sentidas dos educador@s sociais de rua chamam a atenção para registros biográficos portadores de mensagens e tramas socialmente construídas e contestadas pelos dédalos do labirinto político que abrangem esta questão urbana. Os (res)sentimentos desses educador@s, uma vez retirados dos “tempos da sacola de memórias”, levam a um aprendizado que se concretiza na constante busca, feita por esses profissionais, de compor com os sentimentos que afetam seus saberes /fazeres durante os percursos pelos emaranhados de uma cidade que, por meio de suas memórias, expõe suas mazelas e contradições o tempo todo, como reporta uma educadora social de rua:

Esse compor é meio que mapeando como é que funciona. No primeiro momento como é que funciona a dinâmica desse labirinto. Se eu posso ou não entrar nesse labirinto. Então eu sei onde compor, onde ele é mais colorido é uma coisa mais calma de se... Onde é mais escuro, mais cinza é mais difícil de entrar. Ali tem que ter todo um cuidado. A questão de ser mais observado. Do olhar do outro sobre você. Então é bem isso. São formações que a gente vai tendo ao longo do tempo que é necessário para o trabalho. Então a gente vai compondo com a experiência da rua o nosso labirinto. (Entrevista com Marisa).

Os registros biográficos oferecidos por uma das aprendizagens da educadora de memórias (res)sentidas indicam o ponto de vista de uma cidadã que, ao observar e se movimentar pela cidade, evidencia um patrimônio cultural invisível aos passantes, mas que, mesmo assim, atua como elemento educativo, oferecendo uma oportunidade de reflexão em torno das situações que os educador@s sociais de rua experienciam e narram acerca das histórias de sua cidade, embora oriundas de

representações e registros de (res)sentimentos imbricados a modulações políticas que insistem em mantê-las presas e imperceptíveis nos entrecruzamentos do labirinto.



Figura 20 – Educador@s de memórias (res)sentidas: compondo com o labirinto
Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada na oficina “Lendo a sacola de memórias”

A interlocução com as dimensões invisíveis da cognicidade das práticas e emoções compartilhadas pelos educador@s de memórias (res)sentidas de Porto Alegre mostra a cidade para além de um mapa geográfico com limites e fronteiras definidas e esquadrihadas para a atuação de seus cidadãos, a exemplo das primeiras ações dos programas socioeducativos desenvolvidos direcionadas, inicialmente, para as regiões centrais, e posteriormente estendidas aos territórios periféricos da cidade percorridos pelos educador@s inseridos no Programa atual, como que buscando territorializar, além de suas ações, os (res)sentimentos que neles se gestam no contato com as iniciativas políticas.



Figura 21 – O Mapa: percursos dos educador@s de memórias (res)sentidas
Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de Educação Patrimonial com um dos educadores sociais de rua.

Em contraposição à noção e à percepção geográfica baseada na ideia do mapa como referência espacial para representar a cognicidade da cidade visível, as memórias dos educador@s mostram, aos olhares mais atentos, bifurcações e sinuosidades de percursos não só vividos, mas também sentidos. Diante das emoções que sentem e movimentam, os percursos demarcados pelo mapa de sua ação territorializada cedem lugar a ambiências afetuais invisíveis que se distinguem da representação do mapa e suas delimitações.

Ao tensionar com seus percursos a configuração espacial da cidade visível, o mapa e seus roteiros pré-estabelecidos, os educador@s os transformam em caminhos pontilhados que expressam a contingência de sua própria história social, por meio de sentimentos coletivos de profunda subjetividade social e fluxo histórico evocados por memórias (res)sentidas (SILVA, 2001, p. 19-25).

Mediante suas memórias (res)sentidas, articuladas aos processos políticos de gestão urbana e educativa da cidade, esses profissionais provocam junto à população pequenos ensaios de uma transfiguração da imagem da cidade visível,

tendo em vista que aquilo que carregam em seus “tempos de sacola de memórias” não se resume somente a determinadas práticas educadoras, mas também trata da cidade vista como expressão de sentimentos que auxiliam na análise e na percepção dos fenômenos urbanos atuais, suas raízes históricas, sua repercussão na postura cotidiana de seus agentes e as maneiras que encontram para gerenciar, em meio às políticas públicas, os (res)sentimentos que movimentam nos labirintos da cidade.

Desta forma, os educador@s de memórias (res)sentidas educam para o entendimento de que a cidade não representa apenas um espaço planejado a partir de uma aplicabilidade urbanista baseada em uma concepção política moderna, já que ela é, igualmente,

[...] feita de lugares e pensamentos. De lugares e emoções. É feita de gente. Porque vendo bem, a cidade é o produto das atitudes de quem a usufrui. Gente concreta, nas situações cotidianas que constroem o mistério de viver (PACHECO, 1996, p. 176)⁵⁰

As memórias educadoras anunciam o fato de a cidade reunir um repertório de gestos, manifestações e práticas (res)sentidas que partem de vários de seus pontos, muito embora seus traçados labirínticos procurem escondê-los. Tais pontos abrangem desde espaços em que educador@s sociais de rua circulam mais efetivamente, atrelados a processos de exclusão e vulnerabilidade social, até espaços que deles procuram se distanciar. Neste caso, mais precisamente, as instituições dos serviços de proteção e os gestores públicos, na busca de se manterem em certa seguridade com relação às manifestações dos sentimentos que atravessam o mapa planejado pelos técnicos, preocupados em imprimir tempos e ritmos precisos às ações educativas mediadas por esses profissionais.

No entanto, apesar das tentativas dos tempos e ritmos demarcados pelos programas assistenciais, os (res)sentimentos desses educador@s relativos ao trabalho que realizam fornecem outros matizes aos percursos dos dédalos do labirinto.

⁵⁰ A citação de Helder Pacheco é novamente transcrita para referendar as experiências educadoras de memórias (res)sentidas da e na cidade.

5.1 (RES)SENTIMENTOS DO TRABALHO NO LABIRINTO

As múltiplas direções dos (res)sentimentos vividos e carregados pelos educador@s em seus “tempos de sacolas de memória” mostram-se e se fazem sentir a partir da interação e da construção de espaços de escuta, cotejados pela ressignificação de objetos, experiências, lugares da cidade e dinâmicas políticas proporcionada pelas oficinas de Educação Patrimonial.

As evocações das reminiscências do passado e do presente, associadas aos (res)sentimentos, remetem aos pontos de tensão da cidade em que elas se gestam, numa demonstração de que os indivíduos estão afetivamente presentes no mundo e são tocados pelas sensibilidades intrincadas a suas ações, relações com os outros, com os objetos e seu entorno social (BRETON, 2009, p. 112-113). Sua apreensão foi possível a partir de uma metodologia que se dispôs, sobretudo, “a apreender a ver, parar por momentos, descobrir, falar sobre os objetos, os espaços, as pessoas” (DUARTE, 1993, p. 67).

Durante os deslocamentos necessários para acompanhar os educador@s de memórias (res)sentidas, por se tratar de lembranças que se movem todo o tempo pela cidade, alguns pontos de tensão foram narrados e apresentados a partir da metodologia de Educação Patrimonial e da interação estabelecida entre os educador@s e a pesquisadora que, também historiadora e guardadora de memórias (res)sentimentos, adicionou a sua sacola de memórias os processos vividos por quem educa e se educa na cidade, juntamente com a cultura de rua.

Dentre os pontos de tensão revelados pelos educador@s destacam-se os que se referem às interações na realidade do mundo do trabalho e nos entornos sociais por eles atendidos.

Os impactos da movimentação dos educador@s de memórias (res)sentidas pelo visível e invisível da cidade são lembrados nas oficinas, fazendo emergir do labirinto uma memória (res)sentimento que, com a potência de suas emoções, expõe muitas vezes as condições de despreparo, o perigo e o risco a que estão submetidos esses profissionais diante da fragilidade de atuação do político com relação à criação de espaços de formação, de escuta e de suporte para as situações de periculosidade imbricadas aos seus fazeres/saberes:

Assim institucionalmente não existia uma preparação pra isso. Então o que acontece? Acontece que as pessoas se colocam ou não para fazer o trabalho. Quer dizer eu começo a ser instrumentalizado por meio da prática. Agora a instituição teve alguma participação com relação a isso? Teve formação? Teve preocupação em fazer? Não! Não tem uma política voltada para isso. Para a formação. É muito tarefeiro. Nosso trabalho é muito tarefeiro. É muito de cumprir tarefas. Quando exigem que a gente pare para escrever é só para enriquecer o trabalho de alguém (Entrevista com Luiz).

Quando a gente vai para observar um local para identificar, ou não, onde tem criança em situação de rua, a gente também está sendo observado. Principalmente os pontos de mais vulnerabilidade social, ou espaço de risco social, em função de situações do tráfico, da drogadicção. Então a gente passa por esses momentos durante o dia. E desde o momento da saída de casa tu também faz uma elaboração no momento de sair de casa (Entrevista com Jorge).

Os movimentos (res)sentidos inerentes ao trabalho dos educador@s mostram o quanto essas memórias educadoras afetam e são afetadas nos ambientes onde sua circulação⁵¹ se realiza. A circulação é reveladora, ao mesmo tempo, da sagacidade, das estratégias e da audácia de memórias (res)sentimentos que se opõem a essa ação educativa. As outras direções desses sentimentos se potencializam nos espaços prescritos para sua atuação na cidade, durante seus deslocamentos e tentativas de fissuras nas estruturas políticas da cidade visível. (FRAGA, 2006, p. 36). São registros que se mesclam, portanto, com fios de memória da cidade e de educador@s também cidadãos da cidade.

As nuances mostradas pelos fios de ambas as memórias de quem educa e é educado na cidade, destacadas acima, captadas pela pesquisadora, mostram como as dinâmicas de ambas as cognicidades – educadores e infâncias minotaurizadas – se entrecruzam no cotidiano urbano, se afetam e se mediam.

É importante destacar que as densidades dos (res)sentimentos oriundos de várias direções e espaços da cidade reportam e identificam sentimentos vividos de forma individual e coletiva pelos educador@s, diante tanto da ausência como da presença de atuação das políticas públicas nas diferentes esferas que compõem a gestão de sua prática.

⁵¹ É importante destacar que a circulação diária se dá nos limites da territorialização proposta pelo Programa atual, ou seja, nos bairros que estão sob sua responsabilidade de abordagem.

Nesse sentido, o patrimônio cultural ligado a essas experiências educadoras da e na cidade de Porto Alegre, inscritas em momentos distintos da implantação de políticas públicas para as infâncias minotaurizadas, oferece oportunidades de entendimento das diversas maneiras encontradas por esses profissionais para gerir as emoções conflitivas e densas que envolvem seu trabalho, às vezes claras e às vezes difusas quanto à relação com a gênese política de suas manifestações. As diversas maneiras de gestão se explicitam nas formas encontradas pelos sujeitos de pesquisa para elaborar, ou mesmo atenuar, os (res)sentimentos de que são foco ao se inserirem em ações de cunho social.

Os diferentes matizes e tramas das memórias (res)sentidas estão presentes nos relatos de dois educador@s ao mostrarem as relações dos sentimentos compartilhados com os contextos e práticas políticas que negligenciam os efeitos de suas modulações na saúde mental desse trabalhador em Educação. Na verdade, a plasticidade política das modulações obscurece o contraste que as emoções provocam nos embates com a eficiência aparente dos relatórios e boletins estatísticos elaborados pela engenhosidade dos dédalos do labirinto.



Figura 22 – A escuta e os registros das memórias (res)sentimentos da cidade e de educador@s...

Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de Educação Patrimonial.

Daquilo que é legitimado e prescrito pelo mapeamento de uma burocracia que tenta controlar as entradas e saídas para o labirinto emergem espaços de denúncia política e estratégias desenvolvidas não pelo Poder Público, mas pelos próprios grupos de educador@s, que se refletem na criação de momentos de expressão e socialização de seus (res)sentimentos garantidos como forma de fortalecimento pessoal e coletivo.

Diante da ausência de interlocução mais efetiva com as demais instâncias administrativas dos Programas e Projetos, os “tempos de sacola de memórias” retiram do vivido cotidianamente, ou seja, de seus (res)sentimentos, alternativas para sobreviver em meio aos dilemas e às tramas de seus desafios educativos.



Figura 23 – A sacola e os tempos dos (res)sentimentos...

Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de Educação Patrimonial com os educadores sociais de rua.

Ao abrirem os tempos de sua “sacola de memórias”, os educador@s expõem à pesquisadora os percursos de um patrimônio cultural de biografias que “fazem pensar” mais especificamente sobre as condições extremas de vulnerabilidade social em que se encontram também esses agentes cidadãos em meio às complexas situações e espaços de trabalho e, ainda, sobre algumas alternativas por eles encontradas para transformar seus medos, fragilidades e angústias em formas de gerenciar, do melhor modo possível, (res)sentimentos que os atravessam diariamente:

Um dia a gente se reuniu acéfalo, porque a coordenação não estava. Ao invés de seguirmos a pauta, começou uma coisa bem espontânea de falar sobre suas questões pessoais. De como cada um da equipe estava entristecido. Porque tu ficas muito sofrido, muito doente, tu vais te fechando, vai te encaramujando. E aí um falou isso, outro falou outra coisa. Quando a gente viu, estava todo mundo fazendo ali uma terapia em grupo. Todos jogando seus medos, suas doenças, suas neuras no ambiente de trabalho. E aí, quando terminou essa reunião, todos parece que estavam trancados numa peça toda fechada e foram abertas todas as janelas! Que entra aquele ar fresco assim e que tu te sentes mais leve. Parece que todos ficamos mais leves. Comentamos: – É disso que a gente precisa! Precisa falar sobre as coisas que está sentindo. Tem que jogar isso para fora! A gente via somatizando todos esses sentimentos ruins, e frustrações e fracassos, que são inúmeros a cada dia! É muito intenso isso! Então a gente, a partir daí, começou a solicitar um trabalho mais terapêutico. Nunca recebemos uma resposta! Nunca, nada, nada (Entrevista com Luiz).

Tem que ter essa relação de amizade porque tu só trabalhas em equipe. Então tu acabas tendo que ter essa relação de confiança. Na rua um depende do outro a partir do momento que nós estamos juntos, nós estamos dependentes um do outro. Então tu tens que estar atento a essas coisas. Um está protegendo o outro. A gente trabalha muito nesse sentido de parceria. Dividimos algumas coisas, angústias, seja lá o momento que a pessoa está passando. Somos pessoas quanto qualquer outra. Temos nossos sentimentos, nossas dificuldades. No final do mês a gente marca, principalmente a nossa equipe, tem o costume de marcar uma atividade social. Jantar fora, ou um jantar na casa de alguém. Marcamos um churrasco, saímos daqui direto e já vamos para nosso churrasco. Esta é a dinâmica do processo. A gente tem isso como um poder de fortalecimento também de saúde do trabalhador. É uma estratégia, uma forma de a gente deixar... se sensibiliza, se tem a preocupação da ação, se faz todas as ações... Mas nós também procuramos não levar isso como uma culpa, como um sentimento de impotência, que às vezes perpassa, perpassamos por isso, mas não deixamos que seja uma mola que esteja sempre ali pulando. Então a gente precisa ter esse momento também, então isso é fundamental. Não se culpabilizar pela situação do outro. Se sensibilizar, se sensibiliza. Se tem essa sensibilidade, mas não se culpabilizar (Entrevista com Jorge).

Os conteúdos expressos pelos educador@s de memórias (res)sentidas tematizam sobre os tensionamentos criados pelos dédalos do labirinto que acrescentam outros aspectos para a leitura dos indícios que carregam em sua sacola de memórias. Esses aspectos têm a ver com as problemáticas de uma concepção política centralizadora e verticalizada, marcada pela prevalência de uma atuação e saber técnico presente desde as origens do educador social de rua na rede de serviços educativos prestados pela municipalidade.

Os (res)sentimentos compartilhados pelos educador@s, revitalizados após 17 anos de atuação na cidade, sinalizam para algumas questões a serem superadas no presente, destacadas por Lemos e Giugliani (2002, p. 22 e 31)⁵² ao discorrerem sobre o trabalho realizado pelos educador@s sociais de rua em Porto Alegre em uma obra organizada por ambas em 2002, sobre as políticas integradas para a garantia de direitos da infância e da adolescência em situação de rua nesta cidade.

A primeira delas corresponde à desnaturalização necessária de práticas de gestão política que concebem as ações das equipes de educador@s como algo anexo a uma estrutura funcional que coloca de um lado os técnicos e de outro os trabalhadores que estão na ponta da rede de serviços, demonstrando o distanciamento entre estatutos de saber que, mesmo com o propósito de uma ação conjunta, se opõem por meio de forças antagônicas de ocultamento e mostraçãõ dos embates inerentes a esse campo das políticas públicas.

De acordo com as autoras, isso reflete o quanto a busca por autonomia e autoria dos diagnósticos e propostas educativas pelo educador de rua se constitui como metas a serem alcançadas e reavaliadas, embora os desdobramentos posteriores das políticas públicas concretizadas em Porto Alegre, visando à democratização e à descentralização das iniciativas e decisões, reafirmem a visão de uma “certa autonomia” por parte das equipes de educador@s sociais de rua em suas comunidades de abrangência, que não deixa de ser relativa, como mostra um segundo aspecto salientado pelas autoras.

Este aspecto diz respeito aos limites da autonomia e da autoria desses trabalhadores em Educação com relação às dificuldades encontradas para garantir

⁵² As contribuições das autoras e as informações sobre as experiências com a Educação Social de Rua em Porto Alegre foram retiradas da obra organizada por ambas e o PAICA-RUA, registradas no livro *Meninos e Meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Fazer valer os direitos, vol. 2).

encontros de formação e acessar os equipamentos e serviços que, mesmo sob sua intervenção educativa, não se encontram muitas vezes disponíveis na cidade para o grupo específico com o qual os educador@s intervêm. Referida indisponibilidade coloca a necessidade de os educador@es sociais de rua ocuparem um lugar de fala dentro das estruturas de poder que respaldam as políticas públicas neste campo, para além dos espaços (res)sentidos da cidade em que se movimentam.



Figura 24 – Espaços (res)sentidos da cidade: movimentos de memórias educadoras
Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma visita com os educador@s pelos espaços dos bairros em que atuam.

Desta forma, eles poderão tensionar as estruturas de uma gestão política e educativa dos programas sociais que tem refutado as narrativas e as representações de suas memórias (res)sentidas. Somente foi possível retirá-las de seu silêncio e esquecimento por meio da interação de uma metodologia atenta às sensibilidades geradas pelos desafios de seus fazeres/saberes na cidade.

As oficinas de Educação Patrimonial, realizadas com educador@s de memórias (res)sentidas sob mediação da pesquisadora, transformaram os indícios de suas experiências, seus (res)sentimentos ligados ao político, no bom fio a ser seguido para o trânsito pelo labirinto. As emoções que constituem o vivido dos educador@s ofereceram a crítica necessária para a análise dos (res)sentimentos que envolvem essa aventura e para a aproximação com as sensibilidades que encerram em si os emaranhados do labirinto, que tratam do educador, dos moradores dos bairros, das infâncias minotaurizadas e do Poder Público.

Entretanto, o contato e a mostra proposta se fizeram a partir da tecitura e da mescla de fios que tramam percursos de uma memória social à memória individual. No caso da pesquisa, tratam de dimensões das memórias das políticas públicas em seu contexto nacional e local, que nas oficinas passam a ser tramadas aos desdobramentos vividos e sentidos por educador@s de memórias (res)sentidas, que se mantiveram guardadas e, uma vez extraídas de suas sacolas, reivindicam o direito a sua expressão na história da cidade.

Essas memórias individuais, narradas e expostas por meio dos objetos biográficos dos educador@s e da pesquisadora, ao se entrecruzar nos dédalos do labirinto político em que ocorrem suas interações problematizam um modelo de políticas públicas que ignora os percursos profissionais e sociais constituídos pelos sujeitos educador@s carregados de experiências e aprendizagens adquiridas em projetos e relações estabelecidas com a cidade enquanto cidadãos.

A atuação do engessamento e do silenciamento dos elementos educativos oferecidos pelas memórias educadoras reflete posturas políticas arbitrárias que incidem nas práticas de quem vive a posição de ser um educador que educa e se educa na cidade. Tais posturas tendem, muitas vezes, a ocultar, entre outras questões, os dilemas e os limites das tentativas de um trabalho em forma de redes de ações articuladas e integradas.



Figura 25 – Memórias que se cruzam nos dédalos do labirinto...

Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma oficina de Educação Patrimonial com os educador@s sociais de rua.

Na prática, essas redes de ações, a exemplo das primeiras iniciativas desenvolvidas em Porto Alegre, em 1993, e incorporadas mais tarde pelo atual Programa de atendimento às infâncias minotaurizadas, se deparam atualmente com lacunas e rupturas no fluxo das intervenções inerentes a essa concepção de gestão compartilhada.

De acordo com o educador Luiz ao abordar sobre a rede de ações das quais fez parte, é de fundamental importância a reconexão de seus elos, uma vez que, segundo ele:

Não funciona! Ela é toda furada! A nossa rede de atendimento social era uma rede furada! E trazendo pra rede de pescador, é uma rede em que as malhas arrebentaram. Por que? porque elas trabalham desconectadas. Então o morador de rua conhece toda a rede! Ele sabe aonde consegue tratar uma doença, Ele sabe onde pode comer. Ele, inclusive, tem o cardápio melhor! A sopa melhor é a de lá, o almoço melhor é dali. Ele sabe onde ele pode dormir, inclusive a relação dos abrigos, ele sabe onde a comida é melhor, a cama é melhor, onde... então todos os atendimentos ele conhece muito bem a rede. Só que a rede não se conhece! Não se comunica! Esses mesmos lugares que oferecem o serviço, muitas vezes serviços não são complementares, são sobrepostos, e essa mesma rede não se comunica e aí está a grande falha do processo. O mesmo indivíduo é atendido em diferentes pontos da rede e elas não se comunicam. Então tem que se ver que ligações, que rede, que teia, que contato cada um deles tem. A gente tem que dar uma restaurada nisso (Entrevista com Luiz).

A constatação da presença de lacunas e de interditos nos fluxos necessários para o fortalecimento coletivo dos espaços de trabalho dos agentes que tentam compor a integração da rede de atendimento fornece a compreensão de alguns dos movimentos provocados pelos (res)sentimentos gestados pelo educador@s demonstrados até aqui, ao buscarem estabelecer, a partir de suas reflexões e ações, as condições para que os elos da rede se constituam e os já existentes se potencializem.

Cabe destacar, em especial, três movimentos problematizadores explicitados até aqui que colocam a pertinência da rediscussão dos rumos tomados pelas políticas públicas educativas na contemporaneidade frente a esse fenômeno urbano: 1) a constatação, por parte dos profissionais e da população, da crise do político sob os moldes tradicionais iluministas, anunciada todos os dias pelos (res)sentimentos vividos pelos educador@s, que lançam os prenúncios para a necessidade de sua transfiguração; 2) a plasticidade de uma gestão política da cidade que, embora se anuncie como mediadora de redes de ações articuladas entre o Poder Público e a sociedade civil, apresenta a permanência de uma concepção fragmentada da cidade e da atuação dos saberes produzidos por seus técnicos; e 3) o tensionamento de uma perspectiva de Cidade Educadora, substituída na atualidade pela concepção de Cidade que Ensina, que faz de Porto Alegre a referência de uma gestão educativa democratizada e humanizada diante de uma realidade que ainda apresenta uma característica higiênica e de controle das redundâncias por ela produzidas.

As relações (res)sentidas desses movimentos perceptíveis por meio das lembranças dos educador@s acerca de seu fazer refletem as diversas implicações e matizes em que se materializam e se deslocam por meio dos (res)sentimentos emergentes das relações políticas entre a cidade, seus trabalhadores e seus cidadãos. Sendo assim, a experiência com os (res)sentimentos a partir dos processos vividos pelos educador@s sociais de rua de Porto Alegre levam a considerar aspectos importantes com relação à ancestralidade desse conceito no seio de uma historiografia interessada em tecer novos campos e abordagens investigativas sobre fenômenos urbanos com seus fios.

O primeiro deles refere-se ao reconhecimento de que esse sentimento não é vivido da mesma forma e na mesma intensidade pelos indivíduos a eles associados, mesmo que estejam diretamente imbricados aos processos que lhes dão origem. Também os (res)sentimentos sofrem modulações; eles se manifestam de forma diferenciada de acordo com os universos culturais dos grupos sociais envolvidos, suas leituras sobre o contexto político e seus padrões de gerenciamento afetivo frente às situações em que essas emoções se potencializam.

Sob esse prisma, os (res)sentimentos que atravessam os percursos dos educador@s sociais de rua nas grandes cidades dizem respeito a questões plurais de ordem política, social, cultural e afetiva que fazem parte da tecitura de cognicidades que se efetivam, visível e invisivelmente, no cenário citadino.

Essa tecitura evidencia a polifonia dos espaços onde se gestam as emoções e as aprendizagens intrínsecas de suas mediações, que já não perpassam a institucionalização das infâncias minotaurizadas e as ações dos agentes responsáveis por sua reinserção social, tendo em vista que o novo contexto dos dispositivos jurídicos para a proteção dessas infâncias e adolescências convida a sociedade ao convívio e à participação na busca de ações coletivas que lhes garantam o direito à cidade.

Mediante a necessidade de gestão de uma polifonia urbana comunicadora de (res)sentimentos a cidade se torna cada vez mais o espaço em que as aprendizagens são anunciadas pelos educador@s, convertendo-se em novas possibilidades de escritas educativas sobre as experiências de se fazer educador da e na cidade e os embates e desafios de sua feitura histórica.

Fica demonstrado, então, que a tarefa cotidiana de perambulação dos educador@s de memórias (res)sentidas consiste em muito mais do que identificar

lugares onde o agrupamento de crianças e adolescentes é invisibilizado pelo olhar indiferente ou (res)sentido dos transeuntes.

As escritas produzidas durante os momentos de oficina traduzem os registros de processos vividos que se transformam em fontes de conhecimento para um maior entendimento da potência educativa retirada das mazelas e pulsões sociais (res)sentidas em que estão inseridos esses agentes.

São aprendizagens que se traduzem por meio de narrativas (res)sentidas da cidade e da educação de infâncias minotaurizadas que fornecem subsídios para a maior compreensão das sensibilidades dos diferentes grupos sociais acerca do trabalho realizado por esses educador@s nos bairros mais críticos de Porto Alegre, destacadas por moradores:

É. O que eu vejo são verdadeiros heróis! Eu queria antes, até para ter mais respaldo, saber qual é o apoio que eles têm. Porque a gente vê que eles veem com a maior paciência, abordam as crianças, mas só que, pelo visto, não há respaldo por detrás deles para ter uma colocação para essas crianças. Eles conversam e elas dão uma volta na quadra e voltam para os mesmos lugares (Entrevista com o Morador Felipe).

Eu notei a diferença aqui. Não vejo criança na rua aqui, bastante como era antes. Não sei se é devido ao trabalho deles. Não sei, isso a gente não se aprofunda, não vê, não sabe por quê. É. Mudou! Tinha sempre (Entrevista com Casal de Moradores).

Os dois relatos transcritos foram coletados em bairros distintos cujas fronteiras se entrecruzam por meio da ação dos educador@s sociais de rua, demonstrando o quanto são tênues os limites que os separam. Apesar das divisões e demarcações precisas de ambos, representadas pelo mapa da cidade, os dois bairros se misturam, se hibridizam diante da circulação das infâncias minotaurizadas e de educador@s que acabam por aproximar ambas as realidades. Todavia, ao mesmo tempo se distinguem diante da percepção de cada um dos moradores, apresentada acima, sobre o movimento desses educador@s de memórias (res)sentidas. Seu conteúdo oferece subsídios para entender o real significado dos paradoxos do trabalho que realizam esses educador@s e os vários olhares sobre seus movimentos.

O relato do primeiro morador mostra o que é ser um educador de memórias (res)sentidas da e na cidade. É, na maioria das vezes, realizar um trabalho solitário

e heróico diante dos impedimentos estruturais da uma rede de atendimento, questão claramente percebida por alguns moradores, como Felipe, que repercute na sensação de impotência verbalizada pela educadora Marisa em um dos encontros, quando relata sobre os dramas de seu trabalho diante da insuficiência dos serviços da municipalidade: “Dói muito porque vem a pergunta: O que fazer?” (Diário de Campo, 2 abr. 2009). Os sentimentos colocados por ela sinalizam que os educador@s são quem vivencia e registra as escritas (res)sentidas da cidade e da Educação.



Figura 26 – Escritas (res)sentidas da Cidade e da Educação...

Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de Educação Patrimonial com os educadores sociais de rua.

Para outros moradores, como o casal entrevistado, o sucesso da atuação educativa desses trabalhador@s parece ser um tanto difuso, tendo em vista que sua

observação é apenas pontual e se restringe a percepções mais restritas aos limites de sua circulação diária no bairro, como mostra seu depoimento. Apesar de reconhecerem os movimentos educativos dos educador@s no bairro, o casal não reconhece se a diminuição de crianças na rua se deve ou não à ação que eles desenvolvem.

Este dado, somado ao relato de uma terceira moradora do mesmo bairro quando indagada sobre a atuação profissional dos educador@s sociais de rua, oferece outras percepções acerca de sua intervenção na relação que estabelece com a falta de circulação das infâncias na rua, constatada pelo casal entrevistado em seu bairro:

Eles já conhecem todo o ritual, o itinerário dos educador@s. Então eles vão para outro lugar onde tenha mais dinheiro, onde seja mais fácil. Que não tenha controle! Porque aqui ultimamente eles não têm vindo mesmo! É muito raro ver uma pessoa aqui, uma criança aqui. Estão mudando de lugar já (Entrevista com a Moradora Lúcia).

A observação da moradora acerca da dinâmica do Programa revela as cognicidades que abrangem redes de aprendizagens de memórias de infâncias que, diante das estratégias de territorialização das políticas públicas, encontram formas de escapar a sua apreensão, manifestando seus movimentos (res)sentidos em outras regiões da cidade onde o controle e a presença dos educador@s não sejam tão evidentes, tão efetivos.

O movimento de nomadismo evidenciado pela moradora reflete na atualidade de que “não é mais possível pensar nessas pequenas sociedades fragmentadas com os conceitos de instituição, de estrutura e de relação, entre eles conceitos elaborados em três séculos de modernidade homogeneizadora” (MAFFESOLI, 2001, p. 19).

É um aspecto ressaltado pelo educador Jorge quando constata, juntamente com a equipe, os movimentos do deslocamento das pulsões sociais provocadas pelas infâncias minotaurizadas que traduzem, em parte, as estratégias da cultura de rua:

Foi a partir de uma intervenção mais pontual, acho que uma sistemática desde o início do Programa há quase dois anos e meio. Identificando os pontos fazendo com que... e aí hoje houve uma mudança de rota dos adolescentes. A partir do momento em que eles

sabiam que existia um serviço em toda a cidade. Não só aqui nessa região, mas em toda a cidade.

Então eles acabaram mudando o fluxo, o tempo de estar na rua, os horários de estar na rua. A gente percebeu, identificou isso em nossas intervenções. E talvez seja o fato de termos conseguido inserir alguns nos espaços. Retornando para a escola, retornando para a família, por meio de alguma atividade socioeducativa e também devido à mudança do fluxo (Entrevista com Jorge).

As colocações do educador agregam outro dado importante aos tempos da sacola de memórias recuperadas dos dédalos do labirinto. Ele indica os redimensionamentos que são realizados de tempos em tempos pelo Programa do qual fazem parte e que serve como justificativa para a troca entre os educador@s das regiões de abordagem.

Como educador@s de memórias (res)sentidas, esses trabalhadores são também provocados a trocar de campo de atuação, bem como a mapear outros pontos de fluxo de crianças não identificados anteriormente pelo Programa. Sendo assim, sua atuação segue os ritmos e as direções imprimidas pelos novos deslocamentos das memórias (res)sentidas, que implicam na rotatividade de seus fazeres. A esses educador@s corresponde a tarefa de seguir os percursos novos indicados pelos emaranhados do labirinto.

Assumir-se como educador de memórias (res)sentidas subentende, portanto, acompanhar constantemente os fios e os indícios apresentados por outros espaços em que essas memórias emergem, mostrando a impossibilidade de sua localização precisa e de sua fixação idealizada pelos princípios do Programa.

A fragilidade dos propósitos de uma política de proteção territorializada é explicitada pelos deslocamentos constantes de ambos os (res)sentimentos: os dos educador@s sociais de rua e os das infâncias minotaurizadas em diferentes espaços da cidade. Por outro lado, ela também mostra uma dinâmica que pode ser associada à noção de controle como justificativa para a proteção e o cuidado dessas infâncias, bem como às contradições de uma intervenção social expostas nos próprios dilemas socializados por esses profissionais da Educação.



Figura 27 – Os (res)sentimentos de infâncias que escapam...

Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de educação patrimonial com os educadores sociais de rua.

Os dilemas apresentados pelos emaranhados do labirinto levam a re-elaborar um sentimento recorrente nas entrevistas com os três educador@s: frustração. Sobre a questão de ter de lidar com esse sentimento e com a complexidade desencadeada pelos processos sinuosos inerentes às tentativas de saída para os dramas do labirinto, a educadora Marisa faz a seguinte colocação:

Quem não acredita que tem saídas para esse labirinto vai ficar preso lá dentro. Com certeza tu vais te perder no labirinto e não vais conseguir sair. Porque alguns a gente perde ao longo do caminho para sair do labirinto. De uma maneira ou outra, acaba perdendo no meio desse labirinto. Mas isso não significa que nós não voltamos tentando resgatar. Eu acho que preciso acreditar nessas saídas. Neste um ano que estou no Programa a gente tem uns exemplos muito legais que evoluíram, conseguimos tirar mesmo os que estavam bem perdidos nesse labirinto e hoje estão conseguindo se organizar.

É uma das coisas que eu falo para o Jorge. A batalha é grande, os obstáculos no meio dos labirintos às vezes são maiores do que nós, e temos que matar um leão por dia, como diz o Jorge, às vezes mais de um que a gente encontra ao longo desse labirinto. Mas que vale a pena quando tu consegues sair dele. Vale muito a pena! Nós temos exemplos muito bons que fazem refletir: Hoje estava difícil, estava meio obscuro, mas quando a gente chega num espaço de proteção e essa criança vem sorrindo para nós, e ficamos uma hora brincando com essa criança e vemos o sorriso dela, recompensa tudo! (Entrevista com Marisa).



Figura 28 – Os tempos das entradas e saídas do labirinto...
Fonte: Fotos produzidas por SILVA, Roberto Santos da, 2009.

As perambulações dos educador@s de memórias (res)sentidas fazem da cidade o local de experimentação de ações compostas por esses trabalhadores, que apresentam aprendizagens extraídas da densidade de suas emoções aparentemente imprecisas a uma única aproximação. Sua interlocução conflitiva e dramática com os agentes citadinos e as questões estruturais das políticas públicas que são expressas nos tempos de entrada e saída do labirinto, socializados pela educadora Marisa, embora os esforços em fazer valer os dispositivos legais de proteção às infâncias minotaurizadas, denotam a continuidade de uma cultura urbana resistente que se (res)sente ao mínimo contato com esses meninos /meninas de rua.

A luta diária dos educador@s sociais de rua representa o acirramento de (res)sentimentos construídos por uma história que legitimou, durante muito tempo, um modelo de atenção assistencialista. Isso se mostra de alguma maneira na

opinião revelada pelos moradores entrevistados e também nos entraves encontrados por esses profissionais da Educação em seus percursos pelo labirinto e nos (res)sentimentos guardados nos tempos de sua sacola de memórias. As múltiplas direções desses sentimentos e sensibilidades ainda mostram o desejo da sociedade de conseguir, de alguma forma, acabar com o problema das infâncias que se encontram em situação de “abandono”.

Inerentes a essa visão encontram-se resquícios, mesmo que ocultos, de uma mentalidade política baseada na adjetivação pejorativa “menores abandonados”, associada durante muito tempo às infâncias de rua, estando uma de suas origens no Código de Menores de 1927 e em outros dispositivos criados posteriormente, no período da Ditadura Militar, que se caracterizou por um modelo de assistência social de cunho repressivo, gerador da doutrina de “situação irregular” utilizada para definir a condição de vida precária de infâncias que passam a ser cada vez mais minotaurizadas pelas políticas públicas⁵³ por meio de sua institucionalização.

A permanência dos resquícios desta visão encontra-se nas opiniões dos moradores entrevistados e nas experiências dos educador@s sociais de rua explicitadas neste capítulo e no anterior. Ela repercute no movimento (res)sentido provocado pela criação de medidas constitucionais⁵⁴ de proteção aos direitos da infância e da adolescência que tornam esses educador@s os tensionadores para outra concepção de assistência para o estabelecimento de ações articuladas, embora sejam muitos os obstáculos que encontram nos emaranhados do labirinto.

Os tensionamentos provocados por esses trabalhadores não se resumem apenas em constituir redes de serviços intersetoriais, mas repercutem também em redes de aprendizagem com e a partir dos (res)sentimentos relativos a esta questão cidadina, atravessando os diferentes âmbitos da vida da e na cidade, entre eles as práticas das políticas públicas utilizadas para atenuar um pouco as tensões sociais e culturais que nela se intensificam na contemporaneidade.

Tensões e aspectos culturais das redes de aprendizagem apresentam-se em determinados momentos de percurso nos dédalos do labirinto, ao serem entrecruzados pela biografia pessoal dos educador@s de memórias (res)sentidas.

⁵³ Como destacam Coimbra e Nascimento (2003), na década de 20 ganharam destaque obras como *O Tratado das Degenerescências*, de Morel, por diferenciarem as infâncias e as juventudes pobres e disseminarem o mito da periculosidade com relação a esta camada social.

⁵⁴ Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei de Municipalização da Assistência – LOAS e Conselhos Tutelares, entre outros.

Novamente a pesquisadora se debruça sobre interfaces apresentadas pelo grupo de educador@s que a levam a perscrutar outros caminhos elucidativos para a compreensão dos (res)sentimentos que acompanham as dimensões do visível e do invisível do desenvolvimento urbano e educativo da cidade de Porto Alegre, no passado e no presente.

As emoções e os processos vividos a respeito do mundo do trabalho desses agentes, atrelados aos embates com um mundo político, misturam-se aos relacionados às realidades socioculturais de onde partiram os fios de memórias dos três educador@s abordados na pesquisa, dando origem à sua percepção atual acerca do urbano e da problemática social que envolve as infâncias minotaurizadas. As revelações trazidas por esses percursos de memórias retiradas das lembranças cotidianas de experiências com a cidade mostram como cada sujeito/cidadão, ao longo de suas relações, de suas práticas e dos contextos sociais, incorpora e recria um repertório de conhecimentos, afetos e leituras de mundo que incidem em maneiras de pensar, se movimentar, compreender e interpretar os dilemas e a viabilidade de uma cidade com base em relações mais solidárias.

5.2 MEMÓRIAS (RES)SENTIDAS DE EDUCADOR@S DA E NA CIDADE

A tecitura dos fios de uma memória política de Porto Alegre, e por extensão também do Brasil, realizada nos encontros e oficinas de Educação Patrimonial a partir da biografia dos educador@s sociais de rua sobre aos (res)sentimentos que compreendem o trabalho no labirinto político, movimentam lembranças memoriais de infâncias e adolescências na urbe.

Ao penetrar também na dimensão particular dessas memórias, foi revelada para a pesquisadora uma relação profunda e historicamente (res)sentida que esses agentes têm estabelecido ao longo de sua vida, enquanto cidadãos com a cidade onde atualmente exercem a ação de educador@s sociais de rua.

Aos poucos, a historiadora e a guardadora de memórias se aproximam de outros vestígios, representações e objetos revitalizados pelos educador@s acerca de seus percursos pessoais, agregando outras discussões sobre a cidade como possibilidade educadora, em se tratando das metrópoles brasileiras marcadas pela

discrepância social.

As nuances da discussão que se redesenha na pesquisa são tecidas pelas experiências que reportam às memórias dos educador@s como cidadãos comuns que explicitam o quanto têm procurado se movimentar na contramão da cidade visível e suas tentativas de invisibilização dos conflitos e mazelas sociais, sentidas e vividas por esses sujeitos. São experiências biográficas da cidade de Porto Alegre que auxiliam no entendimento maior dos elementos que evidenciam a emergência de muitos (res)sentimentos sociais gestados nos espaços da cidade hodiernamente.

Diversos deles são oriundos de configurações políticas e modelos de desenvolvimento urbano e econômico colocados em prática nos municípios gaúchos nas décadas de 70 e 80 do século XX. À medida que se mostram, essas configurações traduzem elementos que incidem decisivamente na geração do fenômeno meninos/meninas de rua e na sensibilidade dos sujeitos pesquisados para com esse fenômeno urbano no presente. Dentre os elementos, destaca-se a criação de zonas centrais e periféricas da cidade de Porto Alegre que passam a ser habitadas por trabalhadores urbanos oriundos, muitas vezes, do campo, e pela legião de desempregados que ainda hoje sobrevivem em condições desumanas nos emaranhados de seus labirintos.

Ao compartilharem o que carregam em seus “tempos de sacola de memórias”, abrangendo também suas memórias como cidadãos que habitam a urbe, é possível constatar que, embora partam de realidades diferenciadas da cidade, os fios das memórias educadoras se aproximam e se tramam, e ao mesmo tempo se afastam, imprimindo, com seus movimentos singulares, outros matizes de (res)sentimentos dos dédalos do labirinto dignos de admiração, contemplação e reflexão.

A tecitura tramada com fios de diversidade da realidade social dos educadores de memórias (res)sentidas permite, em alguns momentos, o encontro entre os três educador@s, mesmo que nunca tenham se visto presencialmente durante o tempo de realização da pesquisa. O encontro dos educador@s de memórias (res)sentidas da Cidade e da Educação, e também os elementos educativos de sua mostração, efetivados de forma diferenciada por meio da Educação Patrimonial, permitem à pesquisadora – ouvinte e testemunha – auxiliar em sua realização por meio dos diálogos entre seus objetos biográficos e das lembranças e sentidos evocados por eles. Um encontro que amplia ainda mais os cruzamentos e articulações entre práticas sociais, processos políticos, emoções e

sensibilidades urbanas que permitem compreender os dramas que a cidade e seus habitantes vivenciam.

Cada um dos objetos apresenta textualidades que estão imbricadas à luta desses educador@s pelo direito a sua historicidade profissional e individual. São textos e escritas que traduzem questões de gênero, do trabalho, das dicotomias entre o rural e o urbano, de aspectos étnicos e de classe social que se apresentam por meio de suas memórias individuais. Algumas dessas questões emergem do objeto biográfico de Luiz, retirado de sua sacola, sobre a infância de um menino pobre, filho de imigrante alemã originária de uma família de agricultores que viviam numa pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul.



Figura 29 – A infância de Luiz

Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada em uma das oficinas de Educação Patrimonial com os educadores sociais de rua.

O objeto biográfico não corresponde ao original, ligado a um acontecimento relembrado e de forte emoção.

Antes de discorrer sobre a memória social e individual deste educador, cabe destacar um dos aspectos interessantes de sua construção memorial. Na ausência dos objetos originais devido às mudanças de residência que sempre marcaram seu nomadismo com a mãe pela cidade e seu “desapego” (termo utilizado por ele para

justificar por que não guarda coisas de sua história), Luiz recriou formas de materializar seu patrimônio cultural, seus bens culturais e afetivos substituindo-os por outros que os representassem de alguma forma.

O objeto da figura 29, além de representar uma das recordações de um universo afetivo do educador formado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, é perpassado por aspectos que se referem aos deslocamentos de mulheres e homens que, na década de 50, constituem movimentos de migração do campo para a cidade grande, no caso, a capital Porto Alegre, em busca de condições de trabalho.

Segundo Pesavento (1991, p. 94-95), nesse período a cidade passou por várias transformações estruturais e sociais, como o Plano Diretor definido por lei municipal⁵⁵ com base numa ideologia associada ao progresso, à paz social e à consolidação de uma burguesia urbano-industrial que atraiu a mão-de-obra do campo. Juntamente com essa nova estrutura emerge a periferia, com a grande massa trabalhadora vivendo em cortiços e favelas.

As lembranças revitalizadas pelo objeto reportam às tentativas de uma mulher trabalhadora rural que tenta se adaptar à cultura urbana e que, mais tarde, se vê com a responsabilidade de criar sozinha um filho contando, no mesmo período, com os rendimentos de dois empregos: o de faxineira e o de atendente em uma loja do comércio local de Porto Alegre. As lembranças que Luiz evoca simbolizam o esforço de uma mãe que, mesmo sob condições precárias, tentou garantir momentos festivos, entre eles a Páscoa, e condições favoráveis de moradia que assegurasse boa formação a seu filho.

Entretanto, mesmo assim, as distinções de classe em uma cidade urbana industrial eram percebidas por Luiz:

Ela se inseriu num bairro de classe média. Apesar de um aluguel de uma casinha ser muito mais caro, de ser mais difícil até da aceitação dela ser de uma outra classe social e tal. Ela teve essa preocupação, porque ela não queria que eu me misturasse com os “meninos da vila” e tivesse acesso à marginalidade e tal. Então morei toda a minha infância naquela região do Bom Fim ali. Morei na Francisco Félix, na Giordano Bruno. Naquelas imediações. E era um bairro classe média baixa! Não era um bairro classe média alta como o Três Figueiras, como o Moinhos de Vento! Mais era um bairro classe média! Era outra classe social. Não era a ela que eu pertencia

⁵⁵ Segundo a historiadora, Porto Alegre foi a primeira cidade brasileira a elaborar um Plano deste tipo garantido pela municipalidade.

(Relato de Luiz – Oficina de Educação Patrimonial).

Em datas como a Páscoa, que era uma das mais felizes para Luiz, a mãe buscava atenuar um pouco dessas diferenças confeccionando ninhos com caixas de sapato, papéis coloridos e ovos pintados recheados de amendoim açucarado que proporcionavam ao menino um clima de encantamento. A criatividade da mãe ensinou desde cedo a Luiz a driblar as diferenças sociais entre eles e os demais meninos do bairro de classe média, como relatado por ele:

E então eu fui crescendo nesse dilema. Nessas coisas que meus amigos tinham o que queriam e eu não podia ter, mas ao mesmo tempo eu usava as coisas deles. Eu andava na bicicleta deles. Eu tinha um gravadorzinho onde gravava as músicas. Porque eu não tinha dinheiro pra comprar, por exemplo, o long play na época. Mas eu gravava os LPs deles em fita cacete e ouvia num aparelhinho de som igual. Eu tinha acesso às mesmas coisas que eles, com uma adaptaçãozinha! (Relato de Luiz – Oficina de Educação Patrimonial)

Este aspecto de sua biografia demonstra os contrastes de uma cidade industrial e modernizada que tenta se legitimar como espaço de qualidade de vida e de igualdade de oportunidades a todos os seus habitantes, marcadamente desenvolvimentista nesta época de sua vida. Ao mesmo tempo, revela a exploração da mão-de-obra feminina nos centros urbanos e as tentativas das camadas populares de criar estratégias de sobrevivência digna para seus filhos, mas que, mesmo assim, potencializam (res)sentimentos sociais gestados durante os tempos dos percursos labirínticos e enganadores da cidade.

Tais (res)sentimentos são exemplificados na fase da adolescência deste educador social de rua:

Desde muito cedo percebi com minha mãe, vendo a relação que ela tinha com o trabalho. Na realidade, minha mãe foi a minha janela para o mundo. Então eu não queria a relação que ela tinha com as pessoas do trabalho! De tal subalternidade!

A mãe era um achado, por exemplo, para o pessoal da loja! Para ter uma ideia, ela tinha um salário para a loja, e aí o patrão dela decidiu que ela tinha que limpar a casa para o patrão pelo salário da loja. Daqui a pouco o filho do patrão casou, e ela tinha que limpar a casa do filho pelo salário da loja, e com medo de perder o emprego da loja, ela fazia todos os outros!

Então eu dizia que ela estava sendo explorada! Dá para entender a

realidade do mundo na época em que ela viveu, pela desqualificação que ela tinha, porque veio da colônia e a única coisa que sabia fazer era plantar, cravar uma enxada no chão! Não tinha outra qualificação! E veio para uma casa de família e aí, quando ficou grávida, a colocaram na rua!

Quem, na cabeça dela e na maneira de ela entender a coisa, estendeu a mão para ela e deu uma oportunidade foi esse patrão! Então, para ela a vida inteira, era um débito que ela tinha quando, na realidade, não tinha! Porque o patrão precisava dela! Mas na cabeça dela, a construção que ela fez na cabeça foi essa! O cara deu uma oportunidade para ela! E eu não via assim! (Relato de Luiz - Oficina de Educação Patrimonial)

Os fragmentos das lembranças narradas e representadas por Luiz sobre aspecto visíveis e invisíveis da cidade mostram que a lógica das lembranças é a da emoção ligada às relações que expõem universos familiares, sociais, culturais e também políticos (KENSKI, [s./d.], p. 108) e se encontram tramadas à historicidade dos (res)sentimentos que se constituem com a cidade.

A potência de percursos historiográficos sob esse foco se evidencia quando os vestígios da biografia do educador atravessam o mapa da cidade e se encontram com os fios de lembranças dos outros dois colegas de trabalho, Jorge e Marisa. Mas o que os aproximam de fato? O que os une, e ao mesmo tempo os distingue, são as percepções (res)sentidas que construíram ao longo de seus percursos individuais sobre a cidade, que os tornam cada vez mais tensionadores de redes de aprendizagem sobre as políticas públicas, não só pelo fato de estarem de alguma forma ligados por experiências de trabalho afins com as infâncias minotaurizadas, mais também pelos processos vividos como cidadãos habitantes da urbe.

Ao expor um de seus objetos referente à etapa de sua juventude, o educador social de rua Jorge destaca os percursos de um jovem que passa a morar num bairro de periferia devido a mudanças econômicas enfrentadas pelos integrantes de sua família, oriunda de uma ancestralidade afrobrasileira. Nela, a figura materna se apresenta como a provedora das necessidades de sobrevivência e responsável pela educação dos filhos. Dos seis irmãos, Jorge foi o único a conseguir formação acadêmica na área da Assistência Social, rompendo as barreiras que se apresentam àqueles que pertencem às camadas populares e aos grupos étnicos historicamente excluídos.

O conjunto de registros marca o período da juventude do educador, vivido na década de 80, momento em que ocorrem diversos movimentos em Porto Alegre, de

várias ordens. Após o período do Milagre Econômico e com a abertura política, a cidade apresenta suas cicatrizes sociais principais: a crise da sustentação da política habitacional colocada em prática na década anterior e a da construção dos grandes conjuntos habitacionais para populações de baixa renda na periferia, como objetivo de um planejamento urbano preocupado em remover os considerados “refugos” para espaços distantes da região central.

Os percursos de Jorge, morador de um desses bairros periféricos da cidade, ligam-se também às lutas sociais cada vez mais aparentes aos dédalos das políticas públicas na década, diante da circulação de crianças e adolescentes em situação de rua, uma das consequências da crise que assola todas as esferas de gestão da cidade. O convívio deste educador social de rua com jovens da periferia em condições de vulnerabilidade, à época, é um dos aspectos salientados por ele diante da familiaridade com questões que envolvem seu trabalho hoje. Ao revitalizar os objetos dessa memória juvenil, destaca o quanto foram importantes para sua formação enquanto cidadão a formação familiar e o engajamento em entidades de cunho cultural e educativo.

Os registros remontam a sua inserção nos Centros Tradicionalistas Gaúchos – CTGs e no Movimento Escoteiro, do qual guarda várias condecorações por serviços sociais prestados a sua comunidade. Isso explica a participação e a liderança conquistada no bairro onde ainda reside:

Eu me preocupo muito com o bairro porque ainda há deficiências. Há necessidades do bairro. Onde tu tens uma causa e acabas te preocupando como o contexto social da comunidade. Então todos os dias eu pergunto como é que está, por que está assim. Precisa ser feita alguma coisa? Eu acho que a rede que formei de relações humanas, a rede social para mim é muito boa! Me deu uma possibilidade de trânsito em muitos espaços, em muitas relações. Seja uma relação social, uma relação de amizade, ou uma profissional, que acho que precisamos ter. Sempre estou precisando do outro, sempre. Então acho que isso é fundamental para as relações sociais. Ela é fundamental! Manter, cativar e manter essa relação. Eu sempre tive ideias e pensamentos de poder contribuir de alguma maneira com meu conhecimento, contribuir para a felicidade do outro (Relato de Jorge – Oficina de Educação Patrimonial).



Figura 30 – O engajamento juvenil de Jorge na cidade
Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada na oficina “Lendo a sacola de memórias”, realizada com os educadores sociais de rua.

As memórias (res)sentidas do educador acerca de sua compreensão mais ampla da cidade e do papel das redes de aprendizagem que as relações entre seus agentes oportunizam somam-se a seu engajamento, mais tarde, no Serviço Social Educação de Rua, atendendo dentre os bairros o seu próprio,⁵⁶ como reflexo de experiências profissionais anteriores que o aproximaram dos debates da elaboração de leis de proteção à criança e ao adolescente que passam a se estabelecer em Porto Alegre na década supracitada.

Os objetos são acompanhados pelas lembranças de um primeiro contato com os movimentos em prol da problematização de uma tradição criadora de estigmas sociais que tiveram como foco as crianças e adolescentes em situação de rua:

⁵⁶ De acordo com o Educador, uma das características do Programa é procurar que a ação se realize em bairros próximos de sua residência devido à identificação e à melhor relação com a comunidade já conhecida por eles, o que facilita sua ação, mas também os expõe a determinados riscos, tendo em vista a proximidade com seus percursos fora do tempo de trabalho, socializados em entrevistas anteriores com um dos educadores.

A Constituição estava ainda passando por um processo de redemocratização, quer dizer, que o adolescente era visto como menor e não como adolescente (Relato de Jorge – Oficina de Educação Patrimonial).

Além dos conteúdos reflexivos visivelmente identificados a partir das memórias (res)sentidas do educador, ressurgem outros que demonstram a ausência de preocupação do político diante de uma cidade com mazelas de toda ordem. Como exemplo, cita-se a precariedade, nas últimas décadas do século XX, de espaços de lazer, de sociabilidade e culturais direcionados a crianças e jovens que vivem distante da zona central, onde esses aparelhos são mais presentes, que ainda precisa ser superada.

A precariedade constatada justifica em parte a participação juvenil das classes populares, a exemplo de Jorge, que encontram esses espaços em grupos tradicionalistas e em movimentos da sociedade civil organizada, muitas vezes os únicos oportunizados pela comunidade com vistas a um trabalho preventivo junto às juventudes periféricas.

A fragilidade de políticas públicas nesse âmbito, durante muito tempo nas zonas urbanas, trazida com o objeto biográfico referente a essa etapa de vida do educador, evidencia uma cidade que não tem oferecido às sensibilidades juvenis opções de inserção social e cultural que lhes permitam o acesso a ambientes formativos de cidadania e de pertencimento.

Nesse sentido, planejar a cidade e garantir uma gestão urbana em forma de redes de ações integradas perpassa por iniciativas além das pontuais desenvolvidas pelas políticas de assistência que Jorge representa, isto é, requer ações que abranjam vários aspectos da gestão pública, envolvendo a cultura e o lazer para crianças e jovens de todas as camadas e realidades sociais, sinalizadas pelo educador a partir de sua experiência juvenil.

Na década de 80, é claro, o lazer era reunir grupos de amigos numa noite, escutar uma música, escutar um Legião Urbana. Marcar uma pizzaria, um cinema. Os cinemas de bairro hoje quase não existem mais. Então tu frequentavas esses espaços. Era isso a diversão! É o que eu digo hoje, o perfil do jovem hoje não digo [...] a sociedade mudou, o jovem mudou. As necessidades deles mudaram.

Hoje, pela questão de segurança, também as pessoas quase não saem, não se reúnem na rua. Antes tu podias ficar mais, não digo estar numa esquina, ser marginalizado, mas conversar com amigos, trocar ideias, conversar com as meninas. Então fazer essa relação

social. Podia se ter. Hoje já é um pouco mais difícil. Diante do avanço, da insegurança de intranquilidade e vulnerabilidade que tornou talvez hoje, um processo juvenil, talvez gerando a delinquência juvenil. Passando pelo mundo do tráfico, da droga, pelo mundo, quer dizer, talvez alguma coisa faltou da sociedade pudesse trazer esse jovem para o meio. Para um outro tipo de atividade (Relato de Jorge – Oficina de Educação Patrimonial).

Jorge deflagra uma gestão urbana e cultural da cidade delineada pela desarticulação, por parte de Poder Público, dos poucos espaços de convívio e de sociabilidades juvenis que foram perdendo seu lugar na vida cotidiana dos agentes citadinos e nos bairros de Porto Alegre.

Em contraposição a uma cidade interdita em certos aspectos, a reflexão de Jorge chama atenção para uma visão interdisciplinar por parte dos técnicos e gestores públicos com o objetivo de recuperar espaços de convívio que qualifiquem a vida de crianças e jovens que vivem infâncias e juventudes de maneira desigual.

A desigualdade se expressa na biografia da educadora Marisa, recém-formada na área do Serviço Social, lembrada por meio de um objeto que remete a sua infância cuidadora vivida por uma menina de família de trabalhadores rurais com fortes laços religiosos, cuja vida é marcada por deslocamentos devido ao empreendedorismo do pai. Em vista dos anseios paternos, a família se desloca do Sul do país para a região Centro-Oeste do Brasil, na década de 70, na tentativa de construir nova vida em outro lugar. Por ser a filha mais velha, Marisa assumiu desde cedo a responsabilidade de cuidar dos irmãos menores, auxiliando sua mãe.

Dos fragmentos da infância ela recorda da rotina de seu trabalho com a família na roça, o meio de sobrevivência, pois viviam daquilo que plantavam e criavam. A rotina era acordar cedo e acompanhar o pai, a mãe e os irmãos no trabalho duro, e à tarde ir para a escola. Aos poucos, a permanência na escola acaba sendo problemática para Marisa pela realidade imposta de ter que comprometer seus estudos para garantir o cuidado dos irmãos e a administração dos serviços da casa enquanto os pais trabalhavam.

A relação da educadora com Porto Alegre efetiva-se quando seus percursos na adolescência retornam ao Rio Grande do Sul para ajudar uma tia a cuidar dos filhos. Ela lembra que, mais uma vez, exercitou a responsabilidade de cuidar de duas crianças, sendo também ela quase uma criança. A vinda para a capital significa, portanto, a inserção no mundo do trabalho na zona urbana, quando teve

que se empregar como doméstica para uma família de um bairro nobre da cidade.

A educadora reporta-se à nova mudança, de agora estar em um ambiente totalmente novo, numa casa estranha. No entanto, apesar das dificuldades de adaptação à nova realidade, esse período possibilitou a retomada do antigo sonho de concluir seus estudos. Como muitas jovens trabalhadoras, Marisa viu na cidade uma oportunidade de aproveitar o estudo como forma de melhorar sua vida, e ingressou em um Curso Supletivo à noite. Mais tarde, a experiência como cuidadora e o ingresso no Ensino Superior, no Curso de Serviço Social, lhe possibilitaram a aproximação com um trabalho ao qual já se familiarizara por sua história de vida.

O registro da educadora foi apresentado por uma menina com quem teve contado em um de seus primeiros empregos na área Social, com grupos de crianças em situação de vulnerabilidade. Uma vez matizado por sua biografia, ele problematiza a existência de infâncias e juventudes na cidade de Porto Alegre que não se enquadram nas definições prescritivas tomadas como referência para a interlocução e a interação educativa com esses grupos sociais ao longo da História da Educação brasileira e suas políticas assistenciais.



Figura 31 – Marisa: Uma infância cuidadora...

Fonte: FRAGA, Hilda. Foto tirada na oficina “Lendo a sacola de memórias”.

Para muitas infâncias e juventudes, a garantia dos direitos básicos que correspondem às necessidades dessas etapas da vida ainda está por ser conquistada. O desafio de educadoras sociais como Marisa é fazer valer, para as infâncias minotaurizadas, o que preconizam os instrumentos jurídicos que, embora sejam iniciativas de proteção que não podem ser desconsideradas, se encontram truncadas em alguns aspectos e pautadas em padrões que correspondem a infâncias e adolescências sob a perspectiva moderna de uma sociedade com valores burgueses.

Prova disso são os embates que esta cuidadora enfrenta no dia-a-dia quando, juntamente com seu colega Jorge, tensiona a rede de atendimento encarregada de reinserir e proteger crianças e adolescentes em situação de rua. Um exemplo disso é revitalizado por ela no relato que se transcreve:

Uma das barreiras com que tenho me deparado às vezes é ouvir dizerem para uma criança que ela não tem perfil para estar num espaço que é o espaço de proteção para a criança e o adolescente. E dizer para ela que não é! É complicado, porque se o espaço de proteção não é o dela porque não tem perfil, onde é o espaço para o perfil dela? Onde ela se encaixa então? Se na família ela já não se encaixa, se nesse espaço de proteção ela não se encaixa, a gente vai devolver ela para a rua? Vai devolver para o labirinto? É isso?

Então a gente faz todo um trabalho para sair dele, e quando a gente consegue sair, a saída não era aquela? Tu te deparas como se tivesse um muro na frente da saída, com se tu estivesses preso no labirinto. E isso é complicado, porque dá uma revolta no educador.

Não tem como dizer que a gente não se revolte, questione e brigue, porque a rede está para a gente contar com ela! Nós fazemos parte da rede. Nós somos a rede também. Só que talvez nós sejamos a rede que está lá na ponta. Está lá no começo, e aí se faz todo um trabalho e devolve para a rede, e ela tem que cuidar. Daí quando tu devolves para a rede ela te diz isso: Ela não tem perfil para estar aqui nesse espaço! E aí tu te pergunta: - Tem perfil para estar onde então? Isso é um dos nós, e um dos complicados. É um leão que tá... é difícil! (Relato de Marisa – Oficina de Educação Patrimonial).

As contribuições de suas experiências como cidadã e educadora na cidade de Porto Alegre, ao se juntarem às de Luiz e Jorge, são extremamente elucidativas ao oferecerem outras visões e enfoques acerca da complexidade de (res)sentimentos que esses profissionais precisam gerenciar durante suas entradas e saídas pelos dédalos do labirinto, carregados nos tempos de sua sacola de memórias das cidades visível e invisível. São sentimentos que potencializam, no âmbito das

legislações e das ações, aspectos de gestão e prática educativa da e na cidade que precisam ser rediscutidos, problematizados e incorporados não só pela população, mas pelos próprios gestores das políticas públicas que, igualmente, atuam na configuração de seus caminhos labirínticos.

Por outro lado, os três educadores sociais de rua enfatizam a importância de uma reeducação do olhar da cidade como viés educador a partir do reconhecimento de sua polifonia, ou seja, de sua diversidade, e também a partir da necessária problematização e reflexão acerca de seus antagonismos e conflitos (res)sentidos, uma vez que o cenário citadino não se constitui como espaço educador por si só, sem movimentos que transfigurem o político, seja no sentido de mostrar suas contradições, seja no de considerar os elementos gestados pelas tentativas dessa transfiguração, renunciados pelas experiências dos educador@s.

Eles reportam a necessidade de se compreender a cidade a partir desses profissionais que têm muito a dizer e a ensinar aos gestores públicos.

Dentre as possíveis aprendizagens está o aspecto pluralista característico de toda a vida social, sua “heterusia”, ou seja, a alteridade como sendo seu fundamento essencial (MAFFESOLI, 1997, p. 216), a fim de que se possa reconhecer o esgotamento e a fragilidade de um modelo político que precisa ser rediscutido e reinventado. Este aspecto é destacado por Luiz:

Agora nós temos que pensar outra coisa! Tem que passar o bastão. É aquela corrida de bastão. Está na hora de passar o bastão. Qual é a estrutura que vai pegar esse bastão? Aproveitando tudo isso que o capitalismo me deu, mas destruindo todas as relações sociais que ele criou. Tão esgotadas!

Não dá! Tem que acabar com essas relações! Essas relações de exploração dos seres humanos. Do ser humano em todos os aspectos. O ser humano pelo ser humano, o ser humano pelo planeta, o ser humano pelos animais, pelo sentimento, pela razão, pela dominação (Entrevista com Luiz).

As redes de aprendizagem a que convidam os relatos dramáticos, mas também esperançosos, dos educador@s de memórias (res)sentidas mostram a dura tarefa que requer entrar nesse mundo político procurando, cada um a sua maneira, enfrentar o labirinto, suas armadilhas e impedimentos, como o fazem Jorge e Marisa todos os dias, mantendo ao mesmo tempo a clareza dos limites de sua atuação sobre as feridas sociais criadas pela modernidade, que depende, também, da

mudança de percepção e atuação de todos os agentes cidadãos, porém sem perder a crítica necessária e sem serem abatidos totalmente pelo Minotauro.

Da mesma forma, por meio dos ensinamentos do educador Luiz, as redes de aprendizagem dizem respeito às possibilidades de realizar, por meio da mesma crítica, a transfiguração dos (res)sentimentos de memórias da cidade, de estruturas das políticas públicas assistenciais e das instituições educativas tornando-os matéria-prima para a criação de inéditos viáveis – entendidos aqui não como a busca frenética e prometedor pretendida pelas políticas públicas, de saídas fáceis ou definitivas para uma problemática tão complexa, mas vistos como possibilidade criadora capaz de propor que a cidade eduque e se eduque no diálogo, e não na omissão de seus (res)sentimentos.

Além dessas questões, outro aspecto evidenciado pela pesquisadora, ao realizar com os sujeitos de pesquisa a revitalização de suas memórias profissionais e sociais, foi a constatação de que o trabalho com base em seus registros (res)sentidos permitiu também sua reflexão acerca de seus próprios projetos de vida, atuais e futuros, e do trabalho que realizam, mesmo que se trate de reminiscências dolorosas e frustrantes, como demonstram as falas finais desse percurso:

Assim, não tinha ainda mexido muito nisso, e aí foi importante essa coisa de remexer, buscar isso e reelaborar dentro da minha vida. Acho que me ajudou bastante. Está me trazendo coisas para eu modificar na minha atuação agora. Se a gente não refletir sobre as ações, elas se repetem! Os erros. E uma delas eu até externei, que foi a questão do meu desprendimento com as coisas.

Tem certas coisas, tem certos valores que podem parecer bobagem para os outros, mas que eu acho que a gente tem que preservar a história! É o nosso arquivinho histórico. Eu acho que a gente tem que preservar isso. É a nossa vida! Ela tem que ser importante! Uma das coisas que até eu brinquei com minha esposa disse assim: - Ah, será que eu vou ter terapia esta semana?

Então foi assim, poder refletir sobre uma coisa que estava sedimentada, acomodada. Uma coisa que foi muito dolorido todo o processo de desvinculação que não foi uma decisão minha! Foi todo um peso institucional, um boicote institucional ao que eu estava fazendo. O mundo é redondo, gira, e a gente acaba às vezes retomando o trabalho com esse tipo de coisa! A gente nunca sabe! (Entrevista com o Educador Luiz⁵⁷).

⁵⁷ A relação com este Educador foi marcada pela peculiaridade de suas lembranças extremamente (res)sentidas com relação ao período em que foi educador social de rua no município, uma vez que foi forçado pela instituição em que trabalhava a se retirar dela e migrar para outro espaço de trabalho. O teor doloroso dessa experiência levou à espera de dois meses para que a pesquisadora conseguisse um primeiro contato e o aceite de sua participação na pesquisa.

Para mim foi o momento até que eu parei para pensar e observar algumas coisas porque a gente vai, na correria, no dia-a-dia é tudo muito agitado e a gente não tem muito tempo para isso. Então esse é o momento de se repensar. Aí quando tu traz o objeto e o que ele significa, traz a tela. O Jorge fala dos sentimentos dele, eu falo dos meus. Acho que a questão do tempo e dos meus pertences. (Entrevista com a Educadora Marisa).

As evidências do que representaram as oficinas e a importância atribuída à metodologia adotada para a apreensão de memórias (res)sentidas dos educador@s, juntamente com a reflexão que desencadearam em cada um deles, explicitam que a pesquisa com a memória matizada por sentimentos de dor e esperança desses profissionais não se restringe simplesmente a entender o passado. Segundo alguns autores, “lembramos menos para conhecer do que para agir”. Isso leva a considerar a Educação Patrimonial como uma possibilidade metodológica de interlocução com zonas obscuras de memórias que, uma vez escutadas e ressignificadas, permitem concluir, de acordo com Horta (1994, p. 2), que:

O crescimento, o enriquecimento, o amadurecimento de um indivíduo só é possível em relação ao passado, onde se acumulam as experiências vividas. Falamos não só do passado longínquo, mas do passado imediato, representado por qualquer experiência vivida.

Portanto, as memórias (res)sentidas compartilhadas com a historiadora representam muito mais do que uma pesquisa sobre o trabalho de educador@s sociais de rua de Porto Alegre. Na verdade, elas significam a problematização acerca das políticas públicas educativas que, ao tomarem como referência uma perspectiva teórico-metodológica, concebem os educadores de memórias (res)sentidas como um patrimônio cultural no sentido já referido em capítulo anterior, ao abranger os universos culturais e sociais que delinearão suas relações com a cidade como cidadãos e educador@s sociais de rua no presente. Nesse sentido, suas biografias também educam, e por isso sua contemplação no capítulo final dessa tese.

A importância de suas aprendizagens reside no fato de elas indicarem a necessidade de repensar a cidade de Porto Alegre e seus propósitos educador@s junto às infâncias minotaurizadas, tendo em vista que o patrimônio que apresentam materializa a genealogia de indivíduos e de comunidades urbanas acerca de uma

emoção: (res)sentimentos que se gestam no visível e no invisível da cidade e que, por isso, “nos faz pensar” não só sobre a atuação desses trabalhadores, mas, principalmente, sobre o papel das políticas públicas criadas para garantir a proteção dos direitos e a inserção social de infâncias de rua no cotidiano citadino.

6 CONCLUSÃO

MEMÓRIAS (RES)SENTIDAS QUE NOS FAZEM PENSAR...

“Não basta ensinar na cidade; é preciso ensinar a cidade”.

(PORTELA, Eduardo *apud* DIETZSCH, 2006, p. 7).

A afirmação acima, associada às memórias (res)sentidas compartilhadas e consideradas como registros de um patrimônio que “nos faz pensar”, expressam na presente tese o desafio da empreitada educativa que o convite dos educador@s sociais de rua de Porto Alegre faz a todos os que habitam e constroem sua existência e suas relações sociais nos diferentes espaços da cidade.

Os (res)sentimentos movimentados na cidade diante da atuação desses trabalhadores em Educação e a circulação de infâncias minotaurizadas comunicam, por meio de suas vozes e das vozes dos demais cidadãos que acompanham seus movimentos diários, que não basta uma intervenção pontual e assistencial para encontrar saídas possíveis para um fenômeno urbano tão complexo.

As ações dos educador@s de memórias (res)sentidas e a densidade dos tensionamentos que eles socializam em meio às estruturas de uma política de gestão urbana e educativa com características ainda higienistas e centralizadoras indicam a necessidade de um processo educativo que abranja a cidade como um todo, ou seja, todas as esferas de gerenciamento: Habitação, Saúde, Saneamento Básico, Produção, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Cultura, Transporte, Educação. Um movimento nesse sentido remete a uma mudança de postura e compreensão do social por parte dos gestores das políticas públicas e dos demais cidadãos. Vai muito além do mapeamento e da territorialização dos meninos /meninas de rua em suas comunidades de origem, visto que, contraditoriamente a suas intenções de fixação e manutenção dos vínculos das infâncias de rua, esbarram nos limites e nas impossibilidades de uma gestão compartimentada e insuficiente incapaz de garantir seus direitos básicos em sua realidade local.

A tentativa de preconização de redes de ações de proteção articuladas entre o Poder Público e a sociedade civil mostra sua fragilidade, enquanto possibilidade de efetivação, frente às péssimas condições de desenvolvimento urbano e humano

nas comunidades atendidas pelos programas de que fizeram ou fazem parte os sujeitos pesquisados.

Diante desta constatação por parte dos educador@s, apresenta-se uma indagação: Como garantir o fortalecimento dos vínculos dessas infâncias junto a suas famílias e comunidades mediante o baixo índice de qualidade de vida de ambas e dos serviços estruturais necessários para que isso ocorra de fato?

A indagação advinda dos relatos e registros dos educador@s sociais de rua de Porto Alegre indica, então, a crise e a plasticidade de um projeto político de cidade que, na busca ferrenha de encontrar formas de sustentação, precisa ser reavaliado e revisto mediante a reeducação a partir dos (res)sentimentos incorporados por cognicidades, aprendizagens e concepções apreendidas por formas de conceber e sobreviver distintas na cidade, que se processam nas dimensões visíveis e invisíveis da urbe, geradas por seus sujeitos.

Cada um dos objetos e registros apresentados pelos “tempos da sacola de memórias” dos educadores apresentam às memórias silenciadas que na tese emergem dos emaranhados das políticas públicas de Porto Alegre, ligadas a uma pedagogia de fronteira, à errância de educador@s sobre os imponderáveis espaços produzidos pela crise brasileira, pedagogos para os escombros humanos produzidos pela miséria e intolerância, cuja tarefa consiste em ter que se (res)sentir todos os dias.

É um (res)sentir oriundo da constatação de um sistema de atendimento precário, da exposição aos riscos que envolvem seu trabalho, do predomínio do saber técnico e da falta de espaços de formação e que faz emergir da pesquisa: educador@s de memórias (res)sentidas.

Entretanto, apesar dos dilemas da tarefa, os educador@s de memórias (res)sentidas anunciam a todo o momento, através de suas dores e impedimentos, a necessária transfiguração do político, possível de ser tematizada e experimentada se for articulada a outras memórias não menos (res)sentidas que podem auxiliar no processo de humanização do político, que também se mostra nesta tese – as das *bocas da rua* e as dos moradores da cidade visível –, presentes na discussão e tramadas a partir da biografia da pesquisadora, de seu encontro, mais tarde, com a cognicidade da cidade invisível de Porto Alegre e da posterior aproximação com a realidade dos educador@s sociais de rua Luiz, Jorge e Marisa.

A aproximação com a densidade das memórias biográficas – pessoais e

profissionais – desses trabalhadores da Educação revelou ensinamentos que também dizem respeito à metodologia de Educação Patrimonial, que se constitui na pesquisa como uma etnografia multissituada, com base em um patrimônio “que faz pensar” a partir dos movimentos e registros materiais e imateriais de seus (res)sentimentos e dos da cidade. É um patrimônio humano que, ao se deslocar pela urbe, apresenta oportunidades reflexivas sobre acontecimentos e fenômenos urbanos contemporâneos, uma vez que expõe as tramas e os dramas dos labirintos em que estão mergulhados, eles próprios e grande parte das infâncias minotaurizadas de Porto Alegre.

Através de uma nova perspectiva da metodologia de Educação Patrimonial anunciada e construída pela educadora e os agentes que educam e se educam inscrevendo sua arte do fazer, objetos e lugares de memória não-institucionalizados pelas políticas públicas de gestão, servem como ponto de partida para a reflexividade sobre a cidade. Ela, na verdade, revitaliza uma memória (res)sentida do trabalho do educador social de rua, cuja função política convoca a desnaturalização de conceitos e saberes apreendidos e incorporados pelas políticas públicas e os demais agentes da cidade visível.

Sendo assim, a cidade e sua dinâmica urbana se constituem através desses caminhantes ordinários, como espaço para análise e estudos sobre as complexidades das problemáticas que envolvem as relações políticas, sociais e culturais nos centros urbanos com relação ao fenômeno meninos/meninas de rua e também enquanto possibilidade para a compreensão e o trabalho com as origens e as representações afetivas das emoções que leva ao contato com uma genealogia de (res)sentimentos historicamente construídos nos espaços urbanos que necessitam ser pautadas pelos programas de formação.

Os relatos, embora dolorosos e alguns até traumáticos, revitalizados nas oficinas oferecem a inserção de outra figura ligada ao mito utilizado como metáfora para a abordagem proposta pela pesquisa: a figura de Teseu para o momento de conclusão de uma caminhada.

A figura associada às contribuições da metodologia de Educação Patrimonial para o campo das políticas públicas reveladas pelos percursos dos educador@s de memórias (res)sentidas não tem a intenção de potencializar a naturalização de uma visão heróica, e muitas vezes ingênua e, até mesmo, niilista, acerca do fazer desses

trabalhadores da Educação. Esses “Teseus” mostram que uma cidade entendida como espaço educador necessita aprender no contato com sua polifonia urbana, e não em sua evitação.

Isso significa propiciar redes de aprendizagem que oportunizem a discussão em torno dos (res)sentimentos históricos e políticos nas quais este espaço de feitura humana se origina e se concretiza na atualidade. Os “Teseus” revelam um desafio não menos espinhoso: o de estabelecer uma ética da memória que permita que suas memórias (res)sentidas passem a ser consideradas e ouvidas pelos demais meandros e esferas políticas que constituem os dédalos dos labirintos da cidade, que retire dos emaranhados de (res)sentimentos o sentido de pertencimento necessário para uma consciência mais ampla das tramas e dos dramas políticos que estão relacionados às infâncias de rua. Não se trata de escolher de tempos em tempos, tal qual o mito do labirinto, jovens a serem sacrificados nos dédalos para conter ou alimentar a violência selvagem do político existente em seu interior muitas vezes intocável, como mostram as experiências vividas pelos educador@s, mas que remeta a uma aprendizagem que, na contramão das evidências, possibilite trazer à luz o Minotauro, que diz respeito à gestão política da cidade e não propriamente às infâncias minotaurizadas.

Este aspecto ainda se encontra desfocado nas discussões junto à população devido às estratégias de ocultamento e de atenuação das pulsões sociais criadas pelas modulações políticas de grande parte dos programas assistenciais. Entretanto, são inegáveis, embora sutis, as evidências da transfiguração com base numa ética da memória, anunciadas pelos educador@s sociais. Elas conduzem ao fato de que ensinar a cidade por meio da presença constante desses “Teseus” é não esconder, como querem os dédalos do labirinto, as fragilidades de um modelo político pautado em uma concepção moderna de gestão cidadina.

Os pequenos prenúncios de transfiguração sob essa perspectiva, oriunda dos movimentos muitas vezes imperceptíveis ao restante da cidade, permitem certo otimismo sem, todavia, ignorar que não depende somente da ação dos educador@s sociais, mas de uma nova forma de fazer e gestar o político que, embora parta de seus movimentos, precisa ser considerada para além dos bairros em que esta transfiguração timidamente se gesta, se configura, mesmo sob relativa autonomia. É

uma questão ausente das discussões para a formação e o planejamento de ações que envolvem o trabalho dos educador@s sociais de rua que exige, para isso, toda uma arte do desaprender. Trabalhar os (res)sentimentos que surgem dos processos individuais e coletivos dos sujeitos que educam a e na cidade ligados aos processos sociais, econômicos, de classe e culturais é criar espaços de escuta e diálogo desse sentimento, entendido como uma emoção que se forja das relações e embates entre as práticas sociais de viver e conceber a cidade visível e a invisível.

Longe de encontrar respostas e saídas definitivas, a pesquisa se propôs a realizar uma reflexividade a fim de fornecer elementos para um debate que perpassa a formação continuada desses agentes cidadãos partindo de suas experiências concretas, e que também os coloque em interlocução mais direta com outros fóruns de discussão em que a gestão do Poder Público se faz presente.

No entanto, não se pode ignorar que um movimento nessa direção implica no debate em torno da identidade desses educador@s sociais e de seu papel como força também política, enquanto categoria profissional na contemporaneidade, uma questão sinalizada, mas não aprofundada neste momento, que pode ser realizada entre os próprios educador@s. Tal aspecto pode auxiliar na conquista de um espaço de fala efetiva que esteja calcado no fortalecimento individual e coletivo, viabilizador da disputa por melhores condições de trabalho, e seu reconhecimento nas estruturas de poder que permeiam o gerenciamento da cidade, uma vez que suas memórias (res)sentidas têm muito a dizer e a ensinar aos urbanistas e demais planejadores da urbe.

Alguns desses ensinamentos foram compartilhados pelos educador@s de forma honrosa, generosa e corajosa, num desafio que consistiu em se disporem a rever e falar sobre suas frustrações e conquistas parciais e representou para a pesquisadora a escuta de situações traumáticas que merecem maior atenção.

Quiçá essas escutas possam ser exercitadas nos ambientes de trabalho e de formação profissional, entendidas pelos gestores públicos como oportunidades e matéria-prima para a discussão mais respeitosa e horizontalizada acerca de políticas públicas assistenciais e educativas, promovendo a disposição de apreender com os fios e vestígios de (res)sentimentos da cidade e dos educador@s sociais de rua!

Embora a pesquisadora saia do labirinto no qual conviveu e onde interagiu com os (res)sentimentos sem apresentar saídas precisas e contundentes, muitas vezes esperadas por estudos sobre o tema, duas únicas certezas se apresentam de

forma clara nesse labirinto. A primeira é fornecida pelo Educador Luiz que, mesmo tendo sido afastado de forma traumática de um trabalho que amava, evidencia a certeza da impossibilidade de se penetrar e percorrer os meandros desse labirinto sem a crítica necessária, que permita uma leitura mais clara acerca do que encerram e escondem em si os emaranhados de seus dédalos. Outra certeza é a de que, apesar das tramas das estruturas políticas, o que foi socializado pelos educador@s, articulado às denúncias das *bocas da rua* retomadas na tese, demonstra que é possível entrar e sair desse labirinto com honra e dignidade, encontrando forças para continuar sonhando, enfrentando e lutando por uma cidade para si e para os outros, como testemunham a luta diária e a postura profissional de Luiz, Jorge e Marisa. Tudo o mais é incerteza, que nos faz pensar! E mais...

REFERÊNCIAS

ANSART, Pierre. História e memória dos (res)sentimentos. In: BRESCIANE, Stella; NAXARA, Márcia (Org.). *Memória (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: UNICAMP, 2001. p. 15-56.

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

BALLANDIER, Georges. *O dédalo: para finalizar o século XX*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. O sonho da pureza. In: _____. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 14-36.

BELINGER, Gastão. *A reforma sanitária: Itália e Brasil*. São Paulo: CEBES ; HUCITEC, 1998.

BRESCIANE, Stella. Cidade, cidadania e imaginário. In: SOUZA, Célia Ferraz de; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). *Imagens urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

_____; NAXARA, Márcia. Apresentação In: _____. _____. (Org.). *Memória (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: UNICAMP, 2001. p. 10-4.

BRETON, David Le. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Cidade, cidadania e imaginário. In: SOUZA, Célia Ferraz de; CABEZUDO, Alicia (Org.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004. p. 434-452.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANEVACCI, Massimo. *Mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CASTELLS, Manuel. *Problemas de investigação em Sociologia Urbana*. São Paulo: Martins Flores, 2000.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Vol. 1: Artes de fazer. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *A invenção do cotidiano*. Vol. 2: Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2000.

COIMBRA, Cecília M. B.; NASCIMENTO, Maria Lívia do. *Jovens Pobres: o mito da periculosidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CRAIDY, Carmem M. *Meninos de rua e analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. Leituras da Cidade e Educação. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, v. 26, n. 129, p. 5-14, set./dez. 2006.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da infância de rua à infância cyber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DUARTE, Ana. *Educação Patrimonial: guia para professores, educador@s e*

monitores de museus e tempos livres. Lisboa: Texto, 1993.

EUGENIO, Fernanda; ALMEIDA, Maria Isabel Mendes (Org.). *Culturas Jovens: novos mapas de afeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 7-237.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FRAGA, Hilda Jaqueline de. *As Bocas da Rua: Eu te vejo mais você não me vê – A cognicidade das memórias (res)sentimentos da cidade invisível*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, abril 2004. _____. *Teorias & Fazeres: caminhos da Educação Popular*. Gravataí: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

_____. A cidade como documento de Ensino em História. In: POSSAMAI, Zita (Org.). *Leituras da Cidade II*. (no prelo).

FRAGA, Paulo César Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. Introdução: Juventude, para além dos mitos. In: _____. _____. (Org.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

FUNARI, Pedro Paulo; FUNARI, Raquel dos Santos. Educação Patrimonial: teoria e prática. In: KLAMT, Sérgio Célio; SOARES, André Luis Ramos (Org.). *Educação patrimonial: teoria e prática*. Santa Maria: Ed:UFSM, 2008. p. 11-21.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: BRESCIANE, Stella; NAXARA, Márcia (Org.). *Memória (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: UNICAMP, 2001. p. 85-94.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GINER, Josepa Cocó. *Antropologia urbana*. Barcelona, Espanha: Arieael, 2004.

GRACIANE, Stela Maria. *Pedagogia Social de rua*. 4. ed. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2001.

GRANEL, Carmem Gómez; VILA, Ignácio (Org.). *A Cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GRUNBERG, Evelina. Educação Patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. *Museologia Social*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, 2000. p. 95-110.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HORTA, Maria de Lurdes Parreira de. *Educação Patrimonial*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento de Memória Cultural, 1994, p. 1-5. [apostila]

_____. Fundamentos da Educação Patrimonial. *Ciências & Letras: revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 27, p. 25-36, jan./jun. 2000.

_____; GRUMBERG, Evelina. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *As faces da memória*, Campinas, SP: Ed. UNICAMP, [s./d.]. p. 101-114.

LEFEBVRE, Henry. *Tiempos equivocados*. Barcelona: Kairós, 1997.

LEMOS, Miriam Pereira. *Ritos de entrada e saída da cultura de rua: trajetórias de jovens moradores de rua de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____; GIUGLIANI, Silvia. Educação Social de Rua. In: PAICA-RUA (Org.). *Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unicef, 2002. p. 21-36. [Série Fazer valer os direitos, v. 2].

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro; DAL BÓ, Juventino. Memória, Educação e Cidadania. *Educação e patrimônio histórico-cultural: revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 27, p. 248-259, jan./jun. 2000.

MAFFESOLI, Michel. *A transfiguração do político: a tribalização do mundo*. Porto

Alegre: Sulina, 1997.

_____. *Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MERISSE, Antônio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: _____; ... [et al.]. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1996.

MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade – apontamentos. In: CONZATTI, Marli; TOLEDO, Leslie (Org.). *Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PACHECO, Helder. *Porto: a cidade é um sentimento*. Porto (Portugal): Fundação para o Desenvolvimento da zona histórica do Porto, 1996.

PAICA-RUA – Programa de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua (Org.). *Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNICEF, 2002. [Série Fazer valer os direitos, v. 2].

PAOLI, Maria Célia. Memória, história e cidadania: o direito ao passado. In: PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Memória de Porto Alegre: espaços e vivências. *Cadernos de Memória – 1*, Porto Alegre, Prefeitura Municipal, Ed.UFRGS, 1991.

_____. *Os pobres da cidade*. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 1994.

POSSAMAI, Zita. O patrimônio em construção e o conhecimento histórico. *Ciências & Letras: revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 27, p. 13-24, jan./jun. 2000.

SALES, Mione Apolinário. Juventude extraviada de direitos: uma crônica das rebeliões na FEBEM – São Paulo. In: FRAGA, Paulo César Pontes; ILULIANELLI, Jorge Atilio Silva (Org.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 188-220.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. História e Memória: o caso Ferrugem. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 46, p. 1-24, 2003.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Org.). *Memória (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: UNICAMP, 2001. p. 37-58.
SENNETT, Richard. *Carne e Pedra: o corpo e a cidade na sociedade ocidental*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Armando. *Imaginários urbanos*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SILVA, Hélio R. S.; MILITO, Cláudia. *Vozes do meio-fio: etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

SILVA, Márcio Seligmann. *História, Memória, Literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas, SP: Ed.UNICAMP, 2003.

VASCONCELOS, Paulo Sérgio de. *Mitos gregos*. 17 jan. 2007, p. 27. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/2176458/mitos-gregos>>. Acesso em: 2 abril 2010.

ALVES, Anunciação Glória da. Cidade: espaço de revelação. In: SANTOS, Milton. *Ensaio de Geografia contemporânea: obra revisitada*. São Paulo: Ed.USP, 2001.

_____. *O contorno: poder e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. *El Desorden: la teoría del caos y las Ciencias Sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. Barcelona: Gedisa, 1999.

_____. *Los «no lugares» espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa, 1993.

BAQUERO, M. Gonçalves. *Reflexões sobre a pesquisa nas Ciências Humanas*. Lisboa: Porto, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. Ser leve e ser líquido. In: _____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 185.

CASTRO, Liara de Oliveira de. *Boca de Rua: exclusão social no discurso jornalístico*. São Leopoldo: Unisinos, 2001. Monografia (Graduação em Jornalismo), Centro de Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2001.

ENGUITA, Fernández Mariano. *Trabalho, Escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERRARA, D'alessio Lucrécia. Cidade: imagem e imaginário. In: SOUZA, Célia Ferraz de; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). *Imagens urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 1997. p. 194-204.

FOUCAULT, Michel. *A criação e anulação dos estranhos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 35- 51.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRÚGOLI JR., Heitor; PEIXOTO, Fernanda Áreas (Org.). *As cidades e seus agentes: práticas e representações*. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2006.

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas técnicas para o trabalho científico; Elaboração e formatação. Com explicitação das Normas da ABNT*. 14. ed., ampl. e atualiz. Porto Alegre: s.n., 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1996.

KOWARICK, Lúcio. *Escritos urbanos*. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

LE GOFF, Jacques. *O imaginário medieval*. São Paulo: Estampa, 1994.

LUPPI, Carlos Alberto. *Malditos frutos do nosso ventre*. São Paulo: Icone, 1987.

LYNCH, Kevin. *A imagem da Cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MOLL, Jaqueline. *História de vida, histórias de escola: elementos para uma Pedagogia da Cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. *Reflexões de quem navega na Educação Social: uma viagem com crianças e adolescentes*. Maringá: Clichetec, 2002.

PAES, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: EUGENIO, Fernanda; ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de (Org.). *Culturas Jovens: novos mapas de afeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 7-24.

PARDO, Eliane; RIGO, Carlos Luiz. *Cartografias urbanas: dobras na iniciação científica*. Pelotas: UFPEL: Seiva, 2002.

PECHMAN, Robert Moses. *Cidades estreitamente vigiadas: o detetive e o urbanista*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). *Imagens urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Fundação de Educação Social e Comunitária – FESC. *Pesquisa: Meninos e Meninas em situação de rua em Porto Alegre*. Quem são: Qual o seu modo de vida? Porto Alegre, 1997.

_____. Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social – FEBEM/FGTAS. *Pesquisa Crianças e adolescentes em situação de rua e suas circunstâncias de vida*. Porto Alegre, 2002.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o Museu no ensino de História*. Chapecó, SC: Argos, 2004.

ROCKWEL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. *In: EZPELETA, Justa; _____ (Org.). Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto (Portugal): Afrontamento, 1999.

SOUZA, Célia Ferraz de; PESAVENTO, Jatahy Sandra. *Imagens urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

TELMO, Cottinelli Isabel. *O patrimônio e a Escola: do passado ao futuro*. 2. ed. Lisboa: Texto, 1989.

VARELA, Julia; URIA, Alvarez Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, Pannonica, n. 6, p. 12-69, 1992.

VARINE, Hugues de. O Ecomuseu. *In: Educação e patrimônio histórico-cultural. Ciências & Letras: revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 37, p. 61-90, jan./jun. 2000.