

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Carla Garcia Bottega

**LOUCOS OU HERÓIS:
UM ESTUDO SOBRE PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DOS
EDUCADORES SOCIAIS COM ADOLESCENTES
EM SITUAÇÃO DE RUA**

Porto Alegre
2009

CARLA GARCIA BOTTEGA

**LOUCOS OU HERÓIS:
UM ESTUDO SOBRE PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DOS
EDUCADORES SOCIAIS COM ADOLESCENTES
EM SITUAÇÃO DE RUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Roberto Crespo Merlo

Porto Alegre

2009

CARLA GARCIA BOTTEGA

**LOUCOS OU HERÓIS:
UM ESTUDO SOBRE PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DOS
EDUCADORES SOCIAIS COM ADOLESCENTES
EM SITUAÇÃO DE RUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Roberto Crespo Merlo

Aprovado em abril de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Henrique Caetano Nardi – (PPGPSI – UFRGS)

Profa. Dra. Jaqueline Tittoni – (PPGPSI – UFRGS)

Profa. Dra. Neuza Maria de Fátima Guareschi – (PUCRS)

Profa. Dra. Selma Lancman – (USP)

Dedico esta pesquisa a todos e todas, que acreditam que, com seu trabalho, podem contribuir na construção de um mundo melhor, mais digno, com mais oportunidades e justiça social.

Aos trabalhadores da EPA, que permitiram minha convivência em seu cotidiano de trabalho, suas histórias de vida com dores e amores.

AGRADECIMENTOS

Durante o período do mestrado “o tempo não pára”, como disse Cazuzza. E não pára no sentido de que não há um tempo para o mestrado, mas da inserção do mestrado na vida. Assim, este período de dois anos significou um tempo que é aparentemente longo, mas que passou em uma velocidade difícil de acompanhar. Durante essa trajetória, ocorreram nascimentos, mortes, alegrias, tristezas, encontros, desencontros, noites bem e mal dormidas, aproximação com novas amizades e afastamento de antigas, novas oportunidades de trabalho e produção, viagens...

Enfim, percebo que se trata de um tempo que, em meio a tudo isso, foi se sobressaindo a produção de uma pesquisa, muito mais rica que a própria capacidade de escrita, de registro da intensidade e grandiosidade do aprendizado vivenciado e produzido. Acontece que, em especial, percebo que essa produção é resultado de muitos encontros.

Por essa razão, é importante agradecer a muitos que participaram deste percurso e que estão registrados durante este tempo, neste período da minha história de vida.

Os agradecimentos são pela possibilidade de convivência, pela solução de problemas conjuntamente, pelo apoio desinteressado, pela amizade, pelo companheirismo, pela construção de sonhos comuns, porque, sim, acreditamos e sonhamos muito: dormindo e acordados. Sonhamos, principalmente, compartilhando a crença de que outro mundo é possível.

Inicialmente, agradeço à minha família, meus pais e irmãos, que sempre me apoiaram e vibram com minhas conquistas.

Aos meus sobrinhos que me ensinam diariamente a importância de viver.

Aos meus amigos e amigas da antiga, de Porto Alegre e de outras partes deste país, de quem me afastei, em muitos momentos, por falta de tempo. Nunca esqueço de vocês.

Aos amigos e amigas com quem tenho convivido, na universidade e em suas redes próximas, por sua disponibilidade em construir conjuntamente, principalmente à Vania Correia Mello.

À Professora Maria da Graça Jacques, que sempre me apoiou para aceitar este desafio.

À Professora Gislei Lazzaroto, que me acolheu na prática docente, e me mostrou a arte de ser mestre, e, ainda, por renovar a minha crença no trabalho da Psicologia.

À Professora Carmem Grisci, que me deu ânimo com suas aulas e seu vigor pelo trabalho.

À Professora Maria Luiza Cardinale Baptista, uma pessoa feliz, trabalhando com metodologia científica, e a sua fiel escudeira, Dayane.

Aos companheiros e companheiras do Humaniza SUS, na crença de um “SUS que dá certo!”.

Ao grupo de pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho, anterior e atual, que sempre auxiliou na discussão da pesquisa e de seus desdobramentos no cotidiano: Tatiana Baierle, sempre dando apoio e carinho nos momentos difíceis; Claudia Magnus, que produziu o Cauê neste tempo; Thiele Castro, minha querida afilhada; Fernanda Beck, companheira já de outros momentos; Camila Backes, que acompanhou o percurso; e Cristiane Veeck, que soube questionar e apontar coisas importantes.

Ao Professor Álvaro Roberto Crespo Merlo, por ser meu orientador.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, como universidade pública, tem cumprido seu papel social, e a todos os seus trabalhadores.

**"Eu não nasci para brincar com a figura, fazer berloques,
enfeitar o mundo. Eu pinto porque a vida dói."**

Iberê Camargo, 1993

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a dinâmica saúde/sofrimento mental, vivida por educadores sociais, da Escola de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA), no trabalho com adolescentes em situação de rua. Foi utilizada a Metodologia em Psicodinâmica do Trabalho, para a investigação da relação de prazer e/ou sofrimento, no trabalho dos educadores sociais, além da identificação das estratégias individuais e coletivas, construídas por estes educadores, para o enfrentamento do cotidiano no trabalho. A utilização da Metodologia permitiu a organização de um grupo, entre pesquisadores e trabalhadores, que dimensionou a dinâmica vivida pelos educadores sociais. Verificou-se que esses profissionais são trabalhadores que tiveram sua formação construída em relação direta às transformações ocorridas, historicamente, nas políticas públicas para a infância e adolescência no país, sendo afetados por elas e transformando seu fazer, a partir da vivência prática no trabalho. Os educadores encontram-se mobilizados pela situação de vida do público atendido, assim como pelas relações estabelecidas com os colegas e a rede de serviços externa à escola. Há um esvaziamento dos vínculos de confiança e cooperação entre os pares, não possibilitando a construção coletiva de superação das dificuldades encontradas. As mudanças de gestão, ocorridas na administração municipal, bem como a descontinuidade dos programas e projetos, têm influenciado diretamente a escola e seus trabalhadores. Ao mesmo tempo, ainda permanece, nestes educadores, o desejo de transformação da realidade que, apesar de esmorecido, não foi totalmente abandonado. Para todos os trabalhadores da escola, é muito importante a manutenção de um espaço público de discussão, que possa qualificar seu trabalho, interna e externamente, e construir relações baseadas na confiança e cooperação. Isso é importante, no sentido de transformar as situações de trabalho, criando novos modos de trabalhar e de promover saúde.

Palavras-chave: Saúde Mental; Trabalho; Educadores Sociais; Situação de Rua; Psicodinâmica do Trabalho; Prazer e Sofrimento; Psicologia Social.

ABSTRACT

The purpose of this research is to study the health/mental suffering dynamic experienced by social educators at the Porto Alegre School of Elementary Education (EPA) in their work with adolescents living on the streets. The psychodynamics at work method was used to investigate pleasure and/or suffering experienced during social educators' work, as well as to identify individual and collective strategies created by these educators to face everyday challenges at work. Using this method made it possible to organize a group including both researchers and workers that placed importance on the dynamic lived by these social educators. It was shown that these professionals are workers whose education has taken place as a direct result of transformations that have occurred in government policies on children and adolescents in Brazil, which affect them and transform their work through practical on-the-job experiences. These educators are emotionally moved by the living situation of the public they serve, as well as by the relationships they establish with their coworkers and the network of services surrounding the school. Bonds of trust and cooperation among peers are exhausted, thereby preventing them from collectively overcoming the difficulties they encounter. Changes in management occurring at the level of city administration, as well as the discontinuity of programs and projects directly affect the school and its workers. At the same time, these educators hold on to their desire to transform reality that although weakened has not been completely abandoned. For all of the school's workers, it is very important both to maintain a public space for discussion, where they can improve their work internally and externally, and to build relationships based on confidence and cooperation. This is important in that it transforms working situations, creating new ways of working and promoting health.

Key words: Mental Health; Work; Social Educators; Living on the Street; Psychodynamics at Work; Pleasure and Suffering; Social Psychology.

RÉSUMÉ

Cette recherche analyse la dynamique santé/souffrance mentale vécue par des éducateurs sociaux de l'Escola de Ensino Fundamental Porto Alegre (École et Collège Porto Alegre [E.P.A.]) dans leur travail avec des adolescents en situation de rue. La psychodynamique du travail a servi de méthodologie pour explorer le rapport de plaisir et/ou souffrance de ces éducateurs sociaux au travail et pour identifier les stratégies individuelles et collectives qu'ils ont bâties pour faire face à leur travail quotidien. Elle a permis d'organiser un groupe de chercheurs et de fonctionnaires qui a pris la mesure de la dynamique vécue par les éducateurs sociaux. De fait, ces professionnels se sont formés dans un rapport direct aux transformations survenues historiquement dans les politiques publiques pour l'enfance et l'adolescence, au Brésil. Ces dernières les ont affectés et ont modifié leur façon de travailler, à partir de leur vécu pratique. Ces éducateurs sont mobilisés par la situation de vie du public dont ils s'occupent et par les relations établies avec leurs collègues et le réseau de services externe à l'établissement. Il y a évidemment des liens de confiance et de coopération entre pairs qui empêche toute construction collective permettant de surmonter les difficultés rencontrées. Les changements de gestion survenus dans l'administration municipale et la discontinuité des programmes et projets ont eu une influence directe sur l'école et ses fonctionnaires. En même temps, le désir de transformer la réalité est toujours présent chez ces éducateurs, même s'il s'est émoussé. Tous les fonctionnaires de l'école reconnaissent l'importance d'entretenir un espace public de discussion pouvant qualifier leur travail, aussi bien en interne qu'en externe, et de construire des relations basées sur la confiance et la coopération pour transformer les situations de travail et créer de nouvelles manières de travailler et de promouvoir la santé.

Mots-clefs: Santé Mentale; Travail; Educateurs Sociaux; Situation de Rue; Psychodynamique du Travail; Plaisir et Souffrance; Psychologie Sociale.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRINQ - Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos
ACM – Associação Cristã de Moços
CEP-PSICO - Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS
CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COOPED - Coordenação e Orientação Pedagógica
CRAS - Centros Regionais de Assistência Social
CT – Conselho Tutelar
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EPA - Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre
ESR - Serviço de Educação Social de Rua
ETD - Equipe Técnico Diretiva
FASC - Fundação de Assistência Social e Cidadania
FEBEM - Fundação de Bem-Estar do Menor
FESC - Fundação de Educação Social e Comunitária
FUNABEM - Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
GTNM - Grupo Tortura Nunca Mais
INTER-RUA - Fórum Interinstitucional sobre a Rua
LABORS - Laboratório de Observação Social
MNMMR - Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua
NASF - Núcleo de Apoio Sócio-Familiar
NTE - Núcleo de Trabalho Educativo
OP – Orçamento Participativo
ONU - Organização das Nações Unidas
PAICA-Rua - Programa Municipal de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua
PAICAUSPA - Programa de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes Usuários de Substâncias Psicoativas
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PMPA - Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PPP - Plano Político Pedagógico

SAM - Serviço de Assistência ao Menor
SAIA - Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento
SGM – Secretaria do Governo Municipal
SME - Secretaria Municipal de Esportes
SMED - Secretaria Municipal de Educação
SMS - Secretaria Municipal de Saúde
SOBRESAIR - Sorrindo, Brincando e Saindo da Rua
SOP - Serviço de Orientação Pedagógica
SUAS - Sistema Único de Assistência Social
U. O. Centro - Unidade Operacional Centro
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CONTEXTO TEÓRICO	22
2.1 O TRABALHO NA ATUALIDADE E SUAS TRANSFORMAÇÕES.....	22
2.2 TRABALHO E SAÚDE MENTAL.....	27
2.2.1 Vivência de solidão e desamparo	33
2.2.2 O que não pode ser prescrito.....	36
2.2.3 A construção de estratégias defensivas	38
2.3 O TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL	39
2.3.1 O educador social na atualidade	47
2.3.2 A situação de rua	52
2.3.3 O atendimento à situação de rua em Porto Alegre.....	59
3 METODOLOGIA	66
3.1 A METODOLOGIA EM PSICODINÂMICA DO TRABALHO.....	66
3.1.1. A pré-pesquisa	68
3.1.2. A pesquisa propriamente dita	69
3.1.3 Análise da demanda.....	70
3.1.4 Análise do material de pesquisa.....	71
3.1.5 A observação clínica.....	72
3.1.6 A interpretação	73
3.1.7 Validação e refutação.....	73
3.2 APLICAÇÃO NESTA PESQUISA.....	76
3.2.1 A pré-pesquisa	76
3.2.2 Grupo de pesquisadores	77
3.2.3 Grupo de trabalhadores.....	78
3.2.4 A pesquisa	79
3.2.5 Validação.....	80
3.3 O ESPAÇO DE TRABALHO – A ESCOLA PORTO ALEGRE	81
3.3.1 Espaço físico e atores envolvidos.....	87
3.3.2 O cotidiano da escola	89
3.3.3 A proposta político-pedagógica.....	92

3.3.4 Modo de gestão e modo de atenção.....	94
4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	101
4.1 DESCRIÇÃO	101
4.2 ANÁLISE	105
4.2.1 O trabalho do educador social.....	105
4.2.1.1 A escolha.....	105
4.2.1.2 Ser educador social.....	108
4.2.1.3 A proposta da escola.....	112
4.2.1.4 Prazo de permanência na escola	116
4.2.1.5 Sofrimento e prazer	118
4.2.1.6 Relação com os adolescentes.....	120
4.2.1.7 Relação com os colegas	128
4.2.1.8 Funcionamento interno e gestão da escola.....	138
4.2.1.9 Contrato pedagógico	145
4.2.1.10 Reunião de equipe	147
4.2.1.11 Reconhecimento	150
4.2.1.12 Adoecimento	151
4.2.1.13 Relação com a rede de atendimento e serviços.....	153
4.2.1.14 Relação com a sociedade e visão externa do trabalho	156
4.2.2 Estratégias Defensivas construídas no trabalho.....	158
4.2.2.1 Banalizar, amortecer e anestesiar	159
4.2.2.2 Silenciamento	160
4.2.2.3 Racionalização	162
4.2.2.4 Ambivalência	163
4.2.2.5 Sempre alerta.....	164
4.2.2.6 Enfrentamento das situações	164
4.2.3 Sobre o grupo da pesquisa	165
4.2.4 A construção de soluções.....	167
4.3 DISCUSSÃO	168
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193

APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO200

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado da investigação da dinâmica saúde/sofrimento mental, vivida por educadores sociais no trabalho com adolescentes em situação de rua. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA), pertencente à rede de ensino da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA), Secretaria Municipal de Educação (SMED). Os objetivos envolveram a proposta de investigar a dinâmica saúde/sofrimento mental vivida pelos educadores sociais que atendem adolescentes em situação de rua, além de compreender a relação de prazer e/ou sofrimento no trabalho desses profissionais, bem como identificar as estratégias individuais e coletivas, construídas para o enfrentamento do cotidiano do trabalho.

A história do tema desta pesquisa vem de muito antes do ingresso no Mestrado em Psicologia Social. Tem origem em uma inquietação vivida já há muito tempo, e que precisava ser explicitada, mostrada e compartilhada com outros atores. Apesar de uma dissertação ser escrita individualmente, ela é o resultado da inter-relação com diversas pessoas, já que o trabalho é construído no coletivo; portanto, este trabalho também é uma produção coletiva, sistematizada por mim.

O trabalho em políticas públicas, que iniciei há alguns anos, permitiu a construção de uma prática diferenciada e que indagava cotidianamente a ação da Psicologia. Apenas recentemente, ao ouvir uma professora falando sobre a prática de formar-se psicólogo, pude perceber que somos forçados a pensar nossa prática, a partir das mudanças contemporâneas, que nos são apresentadas cotidianamente. Isso significa colocar os nossos conceitos em indagação. Assim, torna-se necessário refletir que Psicologia é esta que estamos construindo e como estamos nos construindo psicólogos.

A pesquisa junta, pelo menos, duas vivências, que se abrem em grandes leques, com diversas situações, histórias e práticas. A primeira é do entendimento da importância da escuta da fala do trabalhador, seu cotidiano, seu prazer, seu sofrimento, que foi sendo descoberta, no trabalho como psicóloga, principalmente

em espaços de gestão públicos. A segunda, que é junção também da primeira, diz respeito à necessidade de sistematizar a prática de trabalho, vivida durante alguns anos, na política pública, que possibilitou a vivência com grupos diversos de trabalhadores. A admiração pelo trabalho e a aproximação, por seu cotidiano, foram fazendo de mim, com certeza, uma profissional diferente.

Nesse sentido, a escolha pelos trabalhadores da política pública municipal se fundamentou em diferentes aspectos. Inicialmente, pelo fato de ser uma área que vem crescendo gradativamente, em número de trabalhadores no país, pelas demandas da própria população. Também, por ser uma área, inevitavelmente, atravessada pelas mudanças políticas periódicas de novas gestões - local, estadual e federal. E, finalmente, por ser a área em que tenho desenvolvido minhas atividades profissionais, nos últimos anos.

O trabalho tem sofrido intensas modificações nas últimas décadas. Ocorreram diminuições no número de empregos, aumento de serviços, precarização dos contratos e flexibilização de leis trabalhistas. Ao mesmo tempo, como referência social, tem sido questionado, ressignificado, criticado e resgatado, por muitos teóricos. Alguns chegam a colocar em xeque a centralidade do trabalho, mas o que se tem visto é o aumento da sua exploração. Todas essas transformações influenciam, direta ou indiretamente, toda a sociedade, seja o trabalhador empregado ou sem emprego e suas famílias, e influenciam diretamente a subjetividade do trabalhador.

Nesta pesquisa, o trabalho é apresentado como constituidor da identidade do sujeito e como forma de realização no campo social, na medida em que articula a esfera social e a vida privada do trabalhador. Então, utilizo o conceito proposto por Dejours (2004a, p. 65), que nos diz que “[...] trabalho é a atividade manifestada por homens e mulheres para realizar o que ainda não está prescrito pela organização do trabalho.” Então o trabalho, segundo o autor, é sempre “trabalho de concepção” e “por definição humano”, na medida em que o prescrito nunca é suficiente para dar conta da realidade. É necessário que seja criado, inovado, fazendo uso da inteligência e da capacidade inventiva do trabalhador.

A partir da Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 1992, 2004a), entendo o trabalho como possibilidade de promover a saúde mental dos homens e das mulheres, mas com uma constante luta entre as condições que geram sofrimento e prazer, provenientes da organização do trabalho. Nesta metodologia, a proposta é de constituição de um espaço público de discussão, formado por um grupo de trabalhadores e pesquisadores, onde os trabalhadores possam, a partir de seus comentários verbais, construir a elaboração sobre o vivido no trabalho, já que o estabelecimento de escuta à fala do trabalhador configura um privilegiado instrumento de pesquisa e intervenção. O desenvolvimento ocorre, a partir da construção realizada no grupo, de tal forma que a palavra tenha autenticidade e seja possível construir coletivamente possibilidades de superação das situações adversas.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos, que visam a apresentar o percurso trilhado durante a sua execução. Depois da introdução, o segundo capítulo trata da contextualização teórica, e está subdividido em duas seções. A primeira apresenta o trabalho na atualidade, suas transformações e sua relação com a saúde mental dos trabalhadores. Para essa discussão, foi feito um diálogo com autores como Zygmunt Bauman, Richard Sennet, Robert Castel, David Harvey e Christophe Dejours, entre outros, que constroem historicamente as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e seu impacto na subjetividade dos trabalhadores.

A segunda subdivisão diz respeito ao trabalho do Educador Social e ao processo de modificações que este trabalho sofreu pelas alterações nas políticas de atendimento para a infância e adolescência no país. Além da contextualização desse profissional, que se constitui na prática do trabalho cotidiano, em constante reflexão, apresento a realidade vivida por adolescentes em situação de rua e a política de atendimento do município de Porto Alegre, para esse público. O texto teve como base os autores Maria Stela Graciani, Paulo Freire, Lígia Leite e Ana Cristina Vangrelino, entre outros, que descrevem a trajetória das políticas públicas e a formação desses trabalhadores, em determinado contexto histórico.

Na pesquisa bibliográfica realizada, não foram encontrados trabalhos que tratem especificamente da saúde mental de educadores sociais, mas há extenso

material sobre professores, situações de estresse e sobre *Burnout* nesta categoria profissional. Nesse sentido, considerou-se que o trabalho do educador social na escola tem estreita ligação com o educador social de rua, apesar de sua formação original ser a de professor. Assim, foi feita a opção por utilizar o referencial teórico para esses educadores, na medida em que a sua formação se constrói na vivência da prática e na proximidade com a dinâmica da rua.

O terceiro capítulo apresenta a Metodologia em Psicodinâmica do Trabalho, proposta por Dejours (1992, 2004a), e como essa foi aplicada na pesquisa. Relata a organização de um grupo de trabalhadores e pesquisadores, com o objetivo de construir, a partir dos comentários verbais, o entendimento da dinâmica saúde mental e trabalho para esse grupo de profissionais. Nesse mesmo capítulo, com base na pré-pesquisa, apresenta-se o relato de aspectos históricos do espaço de trabalho dos educadores sociais, a EPA, suas transformações, a proposta político-pedagógica e a forma de organização do trabalho.

No quarto capítulo estão presentes a descrição, análise e discussão dos resultados. Na primeira subdivisão estão os agrupamentos dos comentários verbais feitos pelos trabalhadores durante os grupos de discussão, organizados em O Trabalho do Educador Social e Estratégias Defensivas Construídas no Trabalho. Ainda neste capítulo são apresentados dois agrupamentos de comentários, que dizem respeito ao próprio grupo de pesquisa e à possibilidade de construção de soluções para as questões apresentadas durante os encontros.

Acredito que a Psicologia Social, fazendo uso de uma abordagem qualitativa, que pressupõe a participação dos envolvidos, em todos os momentos do processo da pesquisa, pode contribuir na discussão de novas possibilidades, para pensarmos melhorias nas condições de trabalho e saúde para os trabalhadores. É o que se evidencia, pois essa perspectiva trata de questões relativas à subjetividade, ao trabalho, suas relações com a saúde e à vida dos sujeitos, bem como sua implicação política e social.

Dessa forma, as considerações finais apontam algumas possibilidades de superação das situações adversas vividas no trabalho por estes profissionais, e

buscam contribuir para a modificação dessa realidade, com vistas a construir novos processos e relações para o trabalho.

2 CONTEXTO TEÓRICO

2.1 O TRABALHO NA ATUALIDADE E SUAS TRANSFORMAÇÕES

Para falar do trabalho realizado por educadores sociais é necessário entender as mutações ocorridas, nos últimos anos em relação ao mundo do trabalho, levando em conta o que afeta a classe trabalhadora, em sua forma de ser, pensar e agir. Segundo Nardi e Tittoni (2006), a relação entre subjetividade e trabalho diz respeito à análise de como os sujeitos vivem e constroem seu trabalho.

O caráter social e histórico da subjetividade implica a problematização dos modos como se produzem historicamente os sentidos atribuídos à subjetividade e ao trabalho, tanto no campo da produção do conhecimento, quanto de seus efeitos na experiência cotidiana. (NARDI; TITTONI, 2006, p. 277)

O trabalho ocupa posição central na sociedade. Segundo Dejours (2004a, p. 18), “[...] o trabalho desempenha um papel essencial de formação do espaço público, pois trabalhar não é tão-só produzir: trabalhar é ainda viver junto.”

Dejours (2004a) parte do pressuposto de que o trabalho deve sempre ser pensado como social. Assim, é fundamental fazer uma breve retomada das transformações que a organização do trabalho vem passando, nos últimos tempos. Isso é relevante, para poder construir uma base, no sentido de pensar a dinâmica saúde/sofrimento mental no trabalho. As mudanças provocadas nas relações e na organização do trabalho provocam um impacto na vida dos sujeitos, que passam a conviver com a flexibilidade, causando uma constante instabilidade, como algo inevitável nos tempos modernos.

Essas mudanças ocorrem quando Taylor propõe a Organização Científica do Trabalho (com a proposta de divisão do modo operatório, divisão entre órgãos de concepção intelectual e execução e divisão dos homens), na tentativa de “eliminar” a

subjetividade do trabalhador. Depois, as alterações prosseguiram com Ford, com o método da racionalização da produção em massa, impondo o ritmo de trabalho pela inserção da esteira (HELOANI, 2003). Ambos propõem estratégias para o reordenamento da subjetividade na produção.

De acordo com Nardi (2006, p. 63), estes modelos de organização do trabalho, definiram um novo modo de vida para os trabalhadores.

[...] o taylorismo e o fordismo impuseram um modo de subjetivação marcado por processos disciplinares vinculados a uma forma particular de organização do trabalho, a um código moral e a um modelo de comportamento que se estendiam da fábrica e do sindicato para a família, para a escola e, mesmo para a forma particular de urbanização dos bairros operários.

Desde 1904, quando Taylor publicou suas pesquisas sobre controle dos processos produtivos (tempos e movimentos), o homem passou a ser visto individualmente, conforme sua capacidade de produzir o máximo possível, no menor tempo (HELOANI, 2003). Assim, o trabalhador passou a ser avaliado como uma máquina, sendo que sua subjetividade devia ser apagada. Quanto menos ele pensasse e quanto menos refletisse sua singularidade, nas tarefas, seria melhor. O que se deveria atingir, segundo esses pressupostos, era a execução perfeita do trabalho prescrito. Desse modo, não poderia haver diferenças entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

Ao descreverem as principais transformações nas condições de trabalho, Merlo e Lapis (2005, p. 24), afirmam que

O modelo taylorista/fordista prevaleceu como modo de organizar o trabalho e a produção nos países centrais do capitalismo apesar de suas especificidades, até meados dos anos 70. Nessa época, a “era de ouro” do capitalismo, com crescimento econômico e redistribuição de renda, estava chegando ao fim.

Principalmente após a década de 1970, podemos dizer que o mundo do trabalho tem vivenciado uma situação crítica. De acordo com Harvey (1992), este é um período marcado pela transição do fordismo para a acumulação flexível. Essa nova perspectiva é contrária à rigidez do período anterior, com suas diversas formas de controle, mediante o uso da automação eletrônica.

De acordo com Merlo e Lapis (2005, p. 25), neste período nasce o modelo conhecido como toyotismo. “Passavam assim, a ser adotadas novas formas de organização do trabalho e da produção inspiradas no sucesso da indústria japonesa.” Essa nova forma de organização, apóia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo.

Segundo Antunes (2005), a reestruturação produtiva e a realidade produtiva apresentam descompasso em diversos países, demonstrando um caráter singular da expansão das novas técnicas de produção e flexibilização do trabalho. No Brasil, há uma combinação de elementos do fordismo junto a técnicas de produção flexível, que podem ser comparados a um modelo “Frankenstein”, na medida em que coexistem num mesmo espaço de trabalho processos taylorizados e programa de qualidade total. (MERLO; LAPIS, 2005)

A expansão do neoliberalismo, no final dos anos de 1970, ditou a implementação da reestruturação produtiva, com a privatização acelerada, o enxugamento do estado e a sintonização das políticas fiscais e monetárias com os organismos mundiais de controle de capital. Para Antunes (1998, p. 1), a crise que se abateu no mundo do trabalho nesse período “[...] afetou tanto a materialidade da classe trabalhadora, a sua forma de ser, quanto a sua esfera mais propriamente subjetiva, política, ideológica, dos valores e do ideário que pautam suas ações e práticas concretas.” A desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o combate ao sindicalismo e a exacerbação do individualismo são consequências desse período.

Bauman (2001) refere-se a essa individualização, não como uma escolha, mas como uma fatalidade, como reflexo da organização do trabalho, algo imposto que não tem como ser opcional. A contemporaneidade, esta “modernidade líquida”,

segundo o autor, tem como característica uma forma de pensar, uma verdade imposta aos sujeitos, no sentido de que eles são individualmente responsáveis por seus problemas. Então, se não conseguirem se sustentar, neste momento de fluidez e flexibilização das relações (sociais, trabalhistas, econômicas, políticas...), são os únicos culpados. “Na terra da liberdade individual de escolher, a opção de escapar à individualização e de se recusar a participar do jogo da individualização está decididamente fora da jogada.” (BAUMAN, 2001, p. 43)

Fazendo referência ao capitalismo, Bauman (2001) diz que, nos anos de 1960 e 1970, o capitalismo era fortemente contestado, através de greves e manifestações sociais. Ele era visto como um capitalismo sólido, pesado, ou seja, era totalitário, baseado em uma cultura patriarcal rígida, basicamente regida pela política. As pessoas nasciam, cresciam e morriam, em uma sociedade com valores sólidos, com regras rígidas, mas dispunham de certa segurança. Os trabalhadores, em sua maioria, exerciam suas atividades profissionais em uma só empresa, durante toda a vida. As estruturas familiares eram consistentes, o pai era o chefe de família, que impunha suas vontades, conforme os valores sociais.

Nos anos de 1980, o capitalismo ressurgiu, desta vez não sendo mais contestado. Instaurou-se, segundo o autor, a chamada “modernidade líquida”, que, leve, deve ser pensada pelo tempo, e não pelo espaço, pois o líquido não tem forma, está sempre pronto para a mudança. Ele se molda facilmente, sendo basicamente regido pela economia (BAUMAN, 2001). Segundo Harvey (1992), para os trabalhadores, tudo isso implicou uma intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação, necessárias ao atendimento de novas necessidades do trabalho.

Há hoje um forte movimento de descoletivização ou de reindividualização, que é avesso aos coletivos, às organizações sindicais, aos direitos trabalhistas e aos mecanismos de proteção sociais. Para Castel (1998), faz-se necessária uma reorganização das formas de intervenção do Estado. Essa seria a maneira de encontrar novas garantias de interesse coletivo, em contraponto aos interesses privados. Para o autor, houve uma retirada dos suportes sociais, junto à desregulamentação das relações de trabalho, refletidas no aumento do desemprego

e do trabalho precário. Sua proposta seria a de que os direitos sociais fossem ligados ao trabalho e não ao emprego, pois, na situação de desemprego ou de formas de contrato precárias, os trabalhadores não perderiam seus direitos. Acredita que a proteção social possibilita, para uma parcela da população, condições mínimas para a sua independência social.

Segundo Castel (1988), é através da crise da sociedade salarial que o trabalho perde sua consistência. Assim, este é um grande problema que tem aumentado nos últimos anos, abrangendo um número cada vez maior de trabalhadores. Apesar desta situação, contudo, o trabalho não perdeu sua importância. Quando se analisa a questão do desemprego, por exemplo, percebe-se que é através da falta de trabalho ou da ausência da estabilidade, que o sujeito tem comprometido o seu lugar no social. Esse comprometimento atinge, principalmente, os suportes sociais, como direitos sociais e reconhecimento.

De acordo com Nardi (2006), mesmo que alguns autores apontem a perda da centralidade do trabalho, as transformações ocorridas na contemporaneidade demonstram que o trabalho permanece como central na estrutura social e na “construção material e psíquica dos sujeitos.” O autor afirma, tomando por base Castel e Méda,

[...] que é exatamente por fazer falta na organização da sociedade, seja pela via da precarização como pela via do desemprego, que o trabalho se torna mais central. Uma clara evidência é o aumento da produção intelectual em torno do tema trabalho e o debate político em torno do desemprego. A reorganização da sociedade pode ser pensada, portanto, em torno deste trabalho que faz falta. (NARDI, 2006, p. 32-33)

Castel (1998) ressalta que a flexibilização tem atravessado a maior parte das instituições sociais, não só o trabalho, mas a família também. E que esta flexibilização tem trazido certa degradação, tanto da ordem do trabalho, quanto da família, com custos econômicos e psicológicos, entre outros.

Conforme Lancman e Uchida (2003), deve-se ter clareza sobre estes acontecimentos decorrentes das mudanças ocorridas socialmente, para que seja possível entender a realidade subjetiva vivida pelos trabalhadores, num contexto de perdas de garantias e direitos, que, anteriormente, não traziam só proteção social, mas psíquica.

Para Dejours (2004a, p. 18-19), o agravamento do sofrimento psíquico no trabalho está ligado à evolução da organização do trabalho. Houve uma substituição dos métodos do taylorismo e do fordismo pela “avaliação individualizada dos desempenhos”, com “[...] entrevistas de avaliação, auditagens internas e externas, contratos individualizados de objetivos, gestão por objetivo, balanço de competências, centro de resultados, autocontrole e autoavaliação, entre outros.” Segundo o autor, isto colocou em concorrência, inclusive, os setores públicos com os privados, assim como os departamentos de uma mesma empresa, e todos os trabalhadores num determinado local de trabalho.

Diariamente, estão sendo produzidas novas formas de ser e habitar a contemporaneidade. A falta de parâmetros sólidos, anteriormente assegurados pela família e pelo trabalho, gera insegurança e produz efeitos e problematizações subjetivas. Pensar sobre o trabalho, a saúde e a subjetividade permite fazer uma interlocução, entre a organização atual do trabalho e suas repercussões na saúde dos trabalhadores, tanto mental quanto física, considerando os modos de subjetivação dos sujeitos.

2.2 TRABALHO E SAÚDE MENTAL

O trabalho está diretamente implicado na inserção social do sujeito, sendo constituidor da identidade. Por essa razão, o trabalho é fundamental na construção e constituição das relações sociais. (DEJOURS, 2004a)

O trabalho não é apenas uma atividade, ele é também uma forma de relação social o que significa que ele se desdobra em um mundo humano caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação. (DEJOURS, 2004b, p.31)

O trabalho não é apenas a relação salarial ou o emprego. É o trabalhar, é um modo de uma resposta a uma tarefa pré-definida, prescrita. É mais do que a venda da força de trabalho pela remuneração (DEJOURS, 2004b). É uma atividade dirigida ao outro, pois trabalha-se para alguém, para um chefe, para nossos funcionários, colegas. Segundo Dejours (2004a), há também uma remuneração social pelo trabalho, na medida em que ele faz o trabalhador pertencente a grupos e lhe proporciona condições de possuir direitos sociais. O trabalho tem uma função psíquica, como constituidor do sujeito.

A partir da afirmação de Dejours (1992, p.11), “Falar de saúde é sempre difícil. Evocar o sofrimento e a doença é, em contrapartida, mais fácil: todo mundo o faz”, busco desenvolver a questão da saúde, da normalidade, do sofrimento mental, e de como os trabalhadores organizam estratégias defensivas, para lutar contra os efeitos nocivos do trabalho.

Segundo Dejours, Dessors e Desriaux (1993), é importante que se possa entender bem o que é saúde, para compreender como se dão as relações entre saúde e trabalho. Segundo os autores, a saúde seria um objetivo a ser alcançado, que se tenta conquistar.

A saúde é a existência da esperança, das metas, dos objetivos que podem ser elaborados. É quando há o desejo. O que faz as pessoas viverem é o desejo e não só as satisfações. O verdadeiro perigo é quando o desejo não é mais possível. (DEJOURS; DESSORS; DESRIAUX, 1993, p. 101)

Conforme afirma Dejours (1999), o trabalho nunca é neutro, em relação à saúde, e pode favorecer tanto à doença quanto à saúde. É importante ressaltar que a relação saúde/trabalho não está restrita às pessoas ligadas diretamente ao

processo de trabalho. A divisão entre espaço de trabalho e espaço privado não é possível quando a questão se remete às relações sociais e às questões de saúde, já que não é possível separar nossa vida na família, em casa, da vida no trabalho, nos seus diversos locais. Gradativamente, inclusive, esses ambientes se misturam, se confundem, tornando essa separação ainda mais complicada.

Para Sato (1996), a dimensão relativa ao trabalho e à saúde/saúde mental deve ser focalizada nas condições e contextos onde o trabalho acontece. Nesse sentido, segundo a autora, a saúde dos trabalhadores implica que os mesmos tenham respeitadas suas peculiaridades, com necessidades, ritmos e desejos diversos, que não estão normatizados e prescritos. Ainda afirma que

Da mesma forma, também não podemos esquecer o que ocorre no local do trabalho se expressa no tempo fora do trabalho, sob pena de reduzirmos a complexidade da relação trabalho e saúde, principalmente quando abordamos a relação entre trabalho e saúde mental. (SATO, 1996, p. 170)

Em consonância com os autores anteriores, Nardi (2004, p.47) ressalta que “O processo saúde-doença não pode ser analisado fora do contexto no qual ele acontece, assim como não pode ser pensado dele se excluindo o sujeito que sofre.” Na medida em que o trabalho é o “suporte central de manutenção da vida” e de “significação do eu no coletivo”, a subjetividade do trabalhador está diretamente associada ao trabalho.

É o trabalho que permite o confronto entre o mundo objetivo e a singularidade de cada trabalhador. E o conflito entre a organização do trabalho (com suas relações e regramentos) e a subjetividade do trabalhador é gerador de sofrimento psíquico, na medida em que o trabalhador tenta manter sua saúde mental, em meio a essa complexidade de relações. Para Dejours (2004a), no momento em que o trabalho for visto como uma simples execução de tarefas, e a subjetividade for anulada, conseqüentemente a saúde mental do trabalhador estará abalada. A subjetividade tem lugar, justamente, em uma “fenda”, que se dá entre o trabalho prescrito e o trabalho real, onde o sujeito pode fazer uso de sua criatividade.

Para Tittoni (2004, p. 76) ao falar no campo saúde mental e trabalho

A saúde mental pode, então, ser definida como a possibilidade de se criarem modos de trabalhar que transgridam as situações causadoras de sofrimento, reinventando-se, assim, o próprio trabalho. Nesse caso, estarão em questão também os aportes institucionais e organizacionais que podem forjar espaços de cristalização e de movimento, de modo a permitir saúde ou adoecimento no trabalho. Nesse sentido, pensar-se a saúde é pensar-se o próprio trabalho, imbricados que estão ambos na produção de modos de subjetivação.

Dessa forma, parte-se do pressuposto da existência de uma dinâmica, nas relações entre saúde e trabalho. Considera-se a percepção das possibilidades do trabalho, como estruturante psíquico, seus possíveis encaminhamentos do sofrimento, em direção ao prazer e à saúde, e não somente ao sofrimento. (DEJOURS, 2004a)

Segundo Merlo (2002, p.132), ao comentar o proposto por Dejours

Para ele o sofrimento é um espaço clínico intermediário que marca a evolução de uma luta entre funcionamento psíquico por um lado e pressões organizacionais desestabilizantes por outro lado, com o objetivo de conjurar a descompensação e conservar, apesar de tudo, um equilíbrio possível, mesmo se ele ocorre ao preço de um sofrimento, com a condição que ele preserve o conformismo aparente do comportamento e satisfaça aos critérios sociais de normalidade.

O sofrimento, contudo, pode atuar em duas direções distintas, de mobilização criativa ou de acomodação e alienação. “O sofrimento pode, dessa forma, tornar-se o instrumento de uma modificação na organização do trabalho ou gerar um processo de alienação e de conservadorismo.” (MERLO, 1999, p. 48).

A construção que cada trabalhador faz sobre seu sofrimento está ligada diretamente ao seu engajamento no social. E este engajamento, por sua vez, está

em associação com o reconhecimento, advindo de sua contribuição, como sujeito, o que é uma retribuição fundamentalmente simbólica. Quando este reconhecimento permite ao sujeito, em relação ao sofrimento ou até mesmo à doença, adquirir um sentido nas relações sociais, o sujeito tende a se mobilizar para questões mais amplas, no espaço público. Mas se, ao contrário, este reconhecimento estiver muito aquém do esperado, o sofrimento só vai encontrar sentido no espaço privado, numa posição individual.

O trabalho ocupa um lugar muito mais importante, na luta contra o adoecimento, do que superficialmente se pode supor: ele constrói o reconhecimento social para o trabalhador. Conforme Dejours (1999), o reconhecimento é essencial ao trabalhador, dando sentido ao sofrimento, pois, quando o trabalho é reconhecido, o julgamento é sobre o trabalho e não sobre o sujeito.

Ao mesmo tempo em que o trabalho gera sofrimento, é também fator de crescimento e desenvolvimento psicossocial do adulto (DEJOURS, 2004a). Mesmo levando o trabalhador ao sofrimento e ao adoecimento, essa prática pode se constituir em fonte de prazer e de desenvolvimento.

Trabalhar é, também, fazer a experiência da resistência no mundo social, e, mais precisamente, das relações sociais no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e a subjetividade. O real do trabalho, não é somente o real do mundo objetivo; ele é, também, o real do mundo social. (DEJOURS, 2004b, p. 31)

Dejours (2004b) enfatiza que o trabalho e as relações dele originadas não podem ser tomados como um espaço de neutralidade subjetiva ou social. É possível dizer que o sofrimento psíquico, vivido pelos trabalhadores atualmente, está ligado à imposição do capital financeiro e da tecnologia, provenientes do neoliberalismo. A retirada de direitos, como justificativa do aumento da competitividade, coloca os trabalhadores em condições de exploração e submissão, não vivenciadas anteriormente.

Para Dejours (2000), nem todos percebem que as vítimas do desemprego, da pobreza e da exclusão social são vítimas da injustiça. E, quando não há percepção do sofrimento alheio, não há mobilização e ação coletiva, e nem tampouco a questão de justiça e injustiça está presente. A resignação aparece como uma postura onde não é possível ter alguma influência, pois este é um processo externo, econômico.

Dejours (2000) afirma que os trabalhadores sobreviverão no mercado e garantirão seu trabalho, na superação de si próprios, tendo que, constantemente, se tornar mais competitivos e eficientes que seus colegas, priorizando o individualismo.

Os que trabalham vão cada vez mais se convencendo de que seus esforços, sua dedicação, sua boa vontade, seus “sacrifícios pela empresa só acabam por agravar a situação. Quanto mais dão de si, mais são “produtivos”, e quanto mais procedem mal para com seus companheiros de trabalho, mais eles os ameaçam, em razão mesmo de seus esforços e de seu sucesso. (DEJOURS, 2000, p.17)

Como necessitam manter seus empregos, sua sobrevivência, os trabalhadores passam por cima de seus princípios. O trabalhador vai perdendo sua esperança, pois, por mais que faça, não consegue superar o que é esperado dele. Em meio ao sofrimento psíquico, o trabalhador nem mesmo ousa reclamar da organização do trabalho, pois pensa que existem condições ainda piores, como a dos que estão desempregados. Assim, entende que deve aguentar e agradecer, por ter um trabalho.

Nesse sentido, o autor utiliza-se do conceito de “banalização do mal” proposto por Hannah Arendt, onde há uma dissociação da percepção do sofrimento alheio, causado pela injustiça. Assegura que o discurso economicista, que não é uma invenção pessoal, mas é dado ao sujeito exteriormente, atribui o infortúnio à causalidade do destino, não dando espaço para o questionamento da origem desta situação

Em outras palavras, a adesão à causa *economicista*, que separa a adversidade da injustiça, não resultaria, como se costuma crer, da mera resignação ou da constatação de impotência diante de um processo que nos transcende, mas funcionaria também como uma *defesa* contra a consciência dolorosa da própria cumplicidade, da própria colaboração e da própria responsabilidade no agravamento da adversidade social. (DEJOURS, 2000, p. 21)

A ausência da mobilização coletiva contra o sofrimento se explicaria por um desenvolvimento da tolerância à injustiça. Perceber o sofrimento alheio provoca um processo afetivo, com base na história particular do sujeito. Mas, se o trabalhador está impossibilitado de exprimir seu sofrimento no trabalho, é quase impossível reconhecer o sofrimento alheio.

2.2.1 Vivência de solidão e desamparo

A supremacia do capital impõe uma lógica individualista, a perspectiva de que a vida é 'cada um por si', o que gera medo. Nesse contexto, há intensificação do trabalho e o conseqüente aumento do sofrimento subjetivo. Ocorre que, se não existem espaços abertos e democráticos, criam-se condições para a emergência do individualismo, dos comportamentos desleais, intrigas e traições, ou seja, a possibilidade de fazer sofrer e ser injusto com o outro.

Para Nardi (2004, p.60), o enfraquecimento da solidariedade “[...] criou as condições para o surgimento de um sujeito que não se sente responsável pelo laço social ou nele implicado.” O sujeito estaria abandonado “à própria sorte”, na medida em que são mais valorizados o individualismo e a competição.

Seguindo o mesmo pensamento, Lima e Viana (2006) constatarem que a flexibilidade do trabalho, dos grupos e sua instabilidade não permitem ao trabalhador a construção de laços sociais que compreendam a confiança, lealdade e compromisso. Assim, a transitoriedade, passando pelas relações de companheirismo e de amizade, intensifica a vivência de desamparo.

Na medida em que não é possível construir uma perspectiva de futuro, a perspectiva do presente está marcada por ansiedade, angústia e um sentimento de vazio de sentido. A tendência ao individualismo exacerbado não permite a construção de vínculos, sejam eles na comunidade ou no trabalho.

Nardi (2006, p. 51) completa, afirmando que “A solidão própria da sociedade contemporânea faz com que o outro, seja, muitas vezes, percebido como inimigo [...]”. Com a dificuldade da construção de vínculos, o outro passa a ser, facilmente, um concorrente na corrida pela sobrevivência.

De acordo com Sennet (2000), o trabalho, na atualidade, expressa a corrosão das relações, trazendo consigo angústia e um sentimento de estar à deriva, onde o único caminho para o sujeito é o da solidão. As pessoas trabalham juntas, mas não há confiança, unem-se para a realização das tarefas, mas não permanecem unidas. Os indivíduos vivenciam um sentimento de esvaziamento moral, social, cultural ou político, já que não existe construção partilhada com os outros.

Despolitização, desestruturação da solidariedade, solidão no meio da multidão... tudo isso leva, inevitavelmente, a um recolhimento no espaço privado. E este não oferece os meios defensivos tão vigorosos quanto a cooperação, nas estratégias coletivas de defesa elaboradas de forma solidária na luta pela saúde. O individualismo é uma derrota e não um ideal. (DEJOURS, 2004a, p. 18)

Dejours (2004a, p.18) afirma que, na atualidade, vivemos as patologias da solidão. Cada vez mais as pessoas deixam de utilizar os espaços públicos, para realizarem discussão, seja do seu trabalho ou de qualquer outra questão que diga respeito às suas vidas. “O trabalho é mesmo certamente o *locus* principal em que se realiza o aprendizado da democracia.”

O sofrimento no trabalho tem levado as pessoas à retração, ao silenciamento, pois, se não há espaço para a fala, significa que também não há espaço para a escuta. O que facilmente se lê, como descomprometimento ou desmobilização no

trabalho, tem sido consequência do silenciamento dos trabalhadores sobre o seu próprio trabalho.

Na medida em que não há espaço para uma construção do sentido do sofrimento, nas relações sociais, surge o desânimo, a decepção e, até mesmo, o desespero. De acordo com Dejours (1999, p.16), “Sempre há sofrimento. A única possibilidade, para nós, é transformar esse sofrimento: não podemos eliminá-lo”. A transformação possível é a de elaborar condições, a partir das quais os trabalhadores possam gerenciar seu sofrimento, objetivando sua saúde e bem-estar geral. A transformação do sofrimento em criatividade passa pelo uso da palavra, em um espaço público de discussão.

Se os trabalhadores não possuem espaço de discussão para falarem sobre o seu trabalho, se não são reconhecidos como sujeitos que podem intervir na organização das práticas laborais, são levados a um embotamento pessoal. Esse embotamento é traduzido pelo silêncio, pois, na prática, não há o que dizer. Eles desacreditam da sua potência, como transformadores das adversidades, sofridas e vividas. São levados a acreditar que seu sofrimento é da ordem do individual e, portanto, não tem espaço na esfera pública, não conseguindo compartilhar, com outros trabalhadores, os sentimentos semelhantes.

O individualismo e a competição no trabalho são, então, saídas para esse sujeito que silencia e não divide as adversidades vividas, com seus pares. O forte movimento da sociedade, pela competição, é exacerbado em todos os espaços, inclusive no trabalho.

Em contrapartida, os trabalhadores que acreditam na mobilização coletiva e na força da palavra tentam trazer o máximo possível de pessoas para a discussão, mas, como não encontram eco entre seus colegas, acabam por também silenciar gradativamente. Isso ocorre, pois se sentem sós, não encontram solidariedade para suportar as dificuldades coletivamente, já que a falta da solidariedade está também no espaço público, marcada por uma despolitização global (DEJOURS, 2004). Assim, esses sujeitos passam a desacreditar que estão certos, em suas reivindicações, e chegam, muitas vezes, ao adoecimento, pois vivem um processo

de descrédito de si mesmos. Então, na medida em que não conseguem colocar em palavras o que é vivido, acabam por banalizar também o sofrimento alheio, e, por consequência, não reconhecem o outro também como sujeito.

2.2.2 O que não pode ser prescrito

Apesar dos problemas na qualidade das relações atuais, acredita-se que os sujeitos possam mobilizar-se na construção de novas possibilidades de vida e trabalho, não determinadas externamente. Como se tem visto, o trabalho tem gerado terríveis processos de alienação, mas pode ser muito potente, a serviço da emancipação dos sujeitos, gerando aprendizagens e vivências solidárias e democráticas.

Em seus escritos, Dejours (2004a, p. 62) apresenta dimensões do trabalho que não podem ser prescritas: “[...] todos os preceitos são reinterpretados e reconstruídos: a organização real do trabalho não é a organização prescrita.” O autor ainda afirma que “[...] a organização do trabalho em si é repleta de contradições.” (p. 63)

A construção de regras, normas, sua reconstrução e o aumento de sua complexidade chegam, muitas vezes, ao limite da impossibilidade da execução do trabalho. Para que a organização do trabalho seja ajustada à realidade de sua execução é necessária a interpretação (DEJOURS, 2004a). Essa interpretação é múltipla, na medida em que há diferentes sujeitos envolvidos em sua construção. E para que essa interpretação ocorra são necessários debates e discussões entre os trabalhadores.

Seguindo o pensamento do autor, conforme citado anteriormente, faz-se necessária a construção de uma nova definição para o trabalho: “[...] trabalho é a atividade manifestada por homens e mulheres para realizar o que ainda não está prescrito pela organização do trabalho.” (DEJOURS, 2004a, p. 65). E acrescenta: “Todo trabalho é sempre trabalho de concepção.” Sendo assim, precisa ser criado,

inventado por formas de inteligência específicas, como a “engenhosidade”, ou uma “inteligência da prática”.

Segundo Dejours (2004a), os trabalhadores constroem as “regras de ofícios” que compreendem a construção de acordos coletivos, a partir da *cooperação*. O espaço de aprimoramento da reorganização do trabalho necessita que haja *visibilidade* das dificuldades encontradas na execução do trabalho, assim como do sofrimento proveniente para os ajustes necessários entre o prescrito e o real. É necessário, então, que exista *confiança* entre seus pares para a exposição, muitas vezes, de questões delicadas relativas ao trabalho.

A partir da visibilidade do fazer¹ do trabalhador, da confiança no grupo e da cooperação, é possível negociar e construir novos acordos normativos e éticos. Além disso, essa visibilidade também proporciona o reconhecimento do trabalhador pelo seu trabalho.

Dejours (2004a) alerta, porém, que, para a cooperação ser efetiva é necessário que o trabalhador esteja disposto a renunciar a alguns aspectos subjetivos e a consentir com o coletivo.

Retomando o exposto anteriormente, é possível observar que o processo de trabalho funciona quando os trabalhadores mobilizam sua inteligência, individual ou coletivamente, em benefício da organização do trabalho. Vale salientar novamente, contudo, que é necessária a construção de um espaço em que os trabalhadores possam discutir o trabalho, resolver e deliberar coletivamente.

¹ Aqui a referência ao fazer do trabalhador, remete à expressão *savoir-faire* como é utilizada por Dejours. (1992, 2004a)

2.2.3 A construção de estratégias defensivas

A proposta de Dejours (1992, 2004a) visa à compreensão do sofrimento, a partir da normalidade e não só da patologia. Considera o trabalho como importante fator, que une questões pertinentes à significação e vivência subjetiva dos trabalhadores, e à organização e às relações sociais do trabalho, na preservação da saúde mental do trabalhador.

Dejours (1992) diz que o grande enigma não é a doença mental e, sim, a normalidade, frente a determinados contextos de trabalho. É importante conhecer as estratégias individuais e/ou coletivas utilizadas pelos trabalhadores para evitar a doença e preservar o equilíbrio psíquico.

A normalidade é interpretada como o resultado de uma composição entre o sofrimento e a luta (individual e coletiva) contra o sofrimento do trabalho. Portanto, a normalidade não implica ausência de sofrimento, muito pelo contrário. Pode-se propor um conceito de “normalidade sofrente”, sendo pois a normalidade não o efeito passivo de um condicionamento social, de algum conformismo ou de uma “normalização” pejorativa e desprezível, obtida pela “interiorização da dominação social, e sim o resultado alcançado na dura luta contra a desestabilização psíquica provocada pelas pressões do trabalho. (DEJOURS, 2000, p. 36)

De acordo com Lancman e Uchida (2003), Dejours entende o estado de normalidade constituído de “múltiplas determinações subjetivas e objetivas”. Não se tratando de um fenômeno individual, mas coletivo e diretamente articulado ao trabalho.

Frente às adversidades, presentes no trabalho, e às condições de vida desestabilizantes, os trabalhadores têm de resistir e novamente estabilizar o que se desorganiza. A partir da habilidade, da inteligência e astúcia, os trabalhadores constroem estratégias defensivas, que permitem a permanência da normalidade.

Segundo Dejours (1999), não há passividade, as pessoas se defendem e constroem estratégias específicas no trabalho e, por essa razão, podem não adoecer. Nesse entendimento, a normalidade pressupõe a existência de sofrimento.

As estratégias são, então, as reações construídas pelos trabalhadores, para enfrentamento e proteção às situações de risco e conseqüente sofrimento no trabalho. Essas estratégias podem ser tanto da ordem individual quanto coletiva; sendo que o mais interessante é que se o sofrimento é singular, individual, as pessoas cooperam para se defenderem, pois a superação pode ser coletiva (DEJOURS, 1999)

A estratégia de defesa coletiva é sustentada por um consenso e surge a partir das pressões organizacionais do trabalho. Ao mesmo tempo, traz ao sujeito uma estabilidade, uma harmonização que ele seria incapaz de conseguir individualmente. (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994)

2.3 O TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL

Neste texto, apresenta-se o trabalho do educador social, vinculado às transformações das políticas públicas, que foram construídas para a infância e adolescência no país. Esse foco decorre do fato de que se entende que a formação deste profissional está diretamente ligada a essas mudanças. Considera-se, aqui, o educador social que realiza trabalho de abordagem diretamente nas ruas, ou presta atendimento dentro de instituições.

O trabalho do educador social, da área da infância e juventude, considerada em risco pessoal e social², tem se desenvolvido a partir de projetos para a educação desse público, no contexto da evolução das políticas sociais brasileiras. Seu trabalho

² Crianças e adolescentes em risco pessoal e social são aquelas “[...] expostas a fatores que ameaçam sua integridade física, psicológica ou moral, causados por qualquer agente social (família, instituição, Estado)” (GRACIANI, 1997, p. 26)

vincula-se à população pobre, atendida, na maioria das vezes, pela assistência social, em programas organizados pelo Estado e organizações não governamentais.

Na história do Brasil diferentes concepções foram construídas sobre a infância e adolescência, acompanhando o desenvolvimento político, social e econômico. Crianças e adolescentes, no entanto, somente foram diferenciados na legislação a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Sigo a proposta temporal, feita por Vangrelino (2004), em seu trabalho sobre “Processos de Formação de Educadores Sociais na área da Infância e Juventude”, em que a autora descreve a formação desses profissionais, em três momentos, na história das políticas públicas para a infância e adolescência no Brasil.

- No primeiro momento, o educador é um trabalhador social, em instituições sociais, no final do século XIX, no contexto do surgimento das profissões de assistente social, educadores especializados e orientadores.
- O segundo momento aconteceu ao final da década de 1970, quando os envolvidos com a causa da infância e juventude questionavam as práticas educativas em vigor, principalmente para os sujeitos institucionalizados.
- O terceiro momento da formação deste educador advém da iniciativa do Estado. Em meados dos anos de 1980, o Estado propôs ações para crianças e adolescentes, animado pelas propostas alternativas que eram crescentes no país.

O primeiro momento, no final do século XIX, marcou o trabalhador social como profissão marginalizada, que foi se dirigindo para uma tarefa civilizadora do “corpo social”. Havia a necessidade de uma reeducação das crianças e adolescentes em risco; portanto, este educador desenvolvia seu trabalho, principalmente, em orfanatos, asilos e reformatórios, ou seja, em instituições de reeducação.

Esse foi um tempo marcado por uma cultura de institucionalização para as crianças e adolescentes pobres, principalmente negros e mulatos, abandonados e delinquentes. Havia uma intencionalidade de repressão à delinquência, com o cerceamento da liberdade. Segundo Leite (2001), a preocupação com a delinquência gerou inúmeras teses de estudiosos na época, nas quais o regime de internato acabava sendo a melhor escolha.

Um exemplo de institucionalização foi a criação da Escola XV de Novembro, no Rio de Janeiro, após a proclamação da República, que inaugurou a intervenção do Estado na área da “educação dos desvalidos”, antes de responsabilidade da Igreja (LEITE, 1998). Sua proposta logo foi seguida por outras, nos anos de 1900, dirigidas inicialmente aos desvalidos e abandonados, passando, posteriormente, a corrigir condutas “irregulares”, visando à proteção da sociedade dos “viciosos e vadios”, conforme afirma a autora.

De acordo com Leite (2001, p. 29), este foi um momento que tentou sufocar, no país, a existência da diversidade cultural, manifestada na convivência entre meninos de rua e a sociedade. “Neste encontro transparecem os preconceitos, os medos, as piedades, as raivas e o desejo de que esta sombra social não existisse”. Tratou-se de um período que se caracterizou por rebeliões e revoltas populares, passando a ser tema de debates políticos e de construção de estratégias, com vistas à segurança nacional.

No começo da República, segundo Leite (2001, p. 29-30), o professor universitário Laurindo Leão alertou que “Uma nação mestiça é uma nação invadida por criminosos”. Esse estudioso baseava suas pesquisas no autor italiano Lombroso, que acreditava haver uma “criminalidade nata”, expressa em aspectos físicos e comportamentais. As teorias afirmavam que as “raças inferiores” eram criadas pela miscigenação brasileira e a imigração de colonos, crescente no país. Por essa razão, havia dificuldade para vigiá-las. Existia grande preocupação no controle da disciplina e organização social, “[...] o modelo era: excluir as diferenças, catalogar comportamentos, moldar a ordem e o progresso da nação.”

Nesse contexto, em 1927, foi sancionado o Código de Menores, primeiro instrumento de políticas públicas, para a infância e a adolescência no Brasil, que construiu a Doutrina de Situação Irregular aos menores de 18 anos (CRUZ, 2006). Segundo Vangrelino (2004), na década de 1920, o termo “menor” foi fortalecido com a criação do Juizado de Menores e o Código de Menores. Este Código foi marco jurídico do higienismo, para a limpeza das cidades, e maior domínio dos espaços públicos. Voltado para as famílias pobres, considerava estas incompetentes para criarem seus filhos, restando-lhes, apenas, a institucionalização, como instrumento educativo e disciplinar.

Com o Governo de Getúlio Vargas, principalmente na década de 1930, foi sustentada a ideologia da “cura pelo trabalho”. Evidenciou-se, então, a dicotomia: de um lado, os sujeitos úteis à sociedade, que trabalhavam, e de outro, os inúteis, que não contribuía com a nação (LEITE, 2001). Nesse mesmo período, essas idéias levaram as instituições para crianças pobres a dirigirem suas propostas, no sentido de uma educação para o trabalho.

Após a promulgação do Código de Menores, as décadas seguintes foram de consolidação da política de “assistência e proteção aos menores”. Sob o regime militar, houve uma marcante associação entre justiça e assistência, que, em nome da segurança nacional, criminalizou crianças e adolescentes pobres. (BASE LEGIS, 2009)

De 1941 a 1964, o atendimento ao “menor” foi realizado pelo Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Este era o órgão responsável pela execução de uma política nacional de assistência, criado para atender menores carentes e delinquentes, em orfanatos e reformatórios. Conforme Vangrelino (2004, p. 17), o SAM “[...] tinha a função de amparar socialmente os menores desvalidos e infratores, mas que funcionava como um depósito de crianças e jovens das classes populares e seguia a política da época de caráter conservador e repressivo”.

Em suma, a proposta era defender a sociedade destas crianças e adolescentes abandonados ou delinquentes, com a implantação de uma rede de

internatos, que buscava “[...] corrigir comportamentos e reparar a omissão da família e da sociedade”. (LEITE, 2001, p. 31)

Com a falência da política do SAM, baseada num atendimento de confinamento e exclusão, visto, por muitos, como carcerário e conhecido como “internato dos horrores” (LEITE, 2001, p. 32), surgiu, em 1964, com o golpe militar, a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que instituiu, nos estados, as Fundações de Bem-Estar do Menor (FEBEM). (CRUZ, HILLESHEIM, GUARESCHI, 2005)

Essa nova política gerou a proliferação de “instituições totais”, que não solucionaram o problema. Era uma época de grande aumento da população no país, com crescimento das cidades, agravamento das desigualdades sociais e, conseqüente aumento de crianças e adolescentes em situação de abandono. Segundo Vangrelino (2004, p. 18), isso ocorreu “[...] devido a uma política nacional de priorização do crescimento econômico em detrimento do desenvolvimento social”.

Como as medidas de assistência ao “menor” sempre eram definidas por legislação, a solução para o problema, apresentada de forma individualizada, estava na internação em instituições educacionais corretivas e disciplinadoras. A política da FUNABEM também centralizava a administração e deixava poucas possibilidades, aos estados, para adaptação às suas necessidades. A proposta de promover abordagem socioeducativa e de desinstitucionalização acabou sendo falha, pela centralização excessiva, burocracia e herança da estrutura do SAM. Segundo Leite (2001), também os custos para a manutenção dos “internatos-prisões” eram muito elevados e crescentes, e em nada contribuía para a solução do problema.

O segundo momento de formação do educador, proposto por Vangrelino (2004), é o final dos anos de 1970, em que as propostas em vigor demonstravam, cada vez mais, sua ineficiência. Apesar disto, venceu a proposta de oficialização de um Direito Minorista (BASE LEGIS, 2009) e, em 1979, foi regulamentado o segundo Código de Menores, que, como segundo documento legal do regime militar, mudou pouco, em relação ao atendimento da criança e do adolescente, mas utilizou o termo “situação irregular”. Em relação a esse Código, Bulcão (2002, p. 72) completa:

[...] pode-se dizer que o mesmo busca abranger todas as situações em que o menor se encontra em situação de oposição ao padrão de “normalidade” vigente e reforçado cotidianamente pelos juristas. Porém, a equação “menor = criança + pobreza” mantém-se válida.

O período de vigência do segundo Código, no entanto, foi bastante curto. No final dos anos de 1970, com o processo de abertura política, os movimentos sociais organizados fortaleciam-se e tornavam-se protagonistas, na discussão das políticas públicas. Foram muitos anos de debates e demonstração que as políticas vigentes eram repressivas e impostas por lei.

Houve, nesse período, um verdadeiro colapso dos serviços públicos e das propostas de proteção social, aumentando a visibilidade das crianças e adolescentes, que estavam nas ruas das cidades. Aconteceu, então, uma inversão, a respeito do entendimento da vida destes sujeitos: eles passaram de culpados, para abandonados socialmente.

O crescente número de crianças e adolescentes, em situação de rua, devido ao aumento da pobreza e ao enfraquecimento das redes de proteção social e serviços públicos de atendimento, fez surgir a figura dos Educadores Sociais de Rua (GRACIANI, 1997). Estes, antes identificados como monitores, estudantes, trabalhadores sociais ou educadores, passaram a assumir esta nova identidade, como consequência do urgente problema das crianças e adolescentes nas ruas. A partir desse período, passaram a ser vistos como educadores, na defesa da garantia dos direitos para esse público.

Este trabalhador social surge como ator social visível e institucional com o aparecimento, de um lado, do grande contingente de crianças e adolescentes de rua, com as características já mencionadas e, de outro, com o surgimento de organizações não governamentais do início da década de 1980, quando a preocupação da sociedade civil organizada cria instituições e exaustivamente discute propostas alternativas e interativas ante o quadro social mais amplo. (GRACIANI, 1997, p. 211)

Nessa mesma época, também surgiram pesquisas acadêmicas sobre crianças e adolescentes em situação de rua, que sugeriam práticas inovadoras, como uma nova abordagem para os educadores (VANGRELINO, 2004). O engajamento da academia, na defesa e promoção de direitos, veio a fortalecer os movimentos sociais que estavam crescendo.

O terceiro momento, segundo Vangrelino (2004), aconteceu nos anos de 1980, quando, a partir da nova Constituição Federal, foram estabelecidos novos papéis para a atuação do estado e, conseqüentemente, novos serviços para atuação dos profissionais.

[...] entendemos que a constituição deste profissional não se deu de forma totalmente linear e estanque, percebemos que alguns educadores e técnicos formados numa visão assistencialista, praticada desde o início do século XX, tentaram romper com esta visão engajando-se em movimentos sociais, outros se formaram como educadores por sua vivência de militância no interior dos movimentos e ainda alguns destes mesmos educadores, posteriormente, entraram para o funcionalismo público do Estado. (VANGRELINO, 2004, p. 32)

Como não existiam referenciais teóricos básicos, para a ação dos educadores sociais, Graciani (1997) afirma que o trabalho desses profissionais sempre exigiu reflexão e debate. A ação dos educadores sempre foi vista como “experiência inacabada” e “imperfeita”, necessitando de sustentação teórico-prática. A autora destaca que o educador de rua foi formado nos movimentos sociais, e sua participação foi relevante na defesa dos direitos da infância e adolescência, no final dos anos de 1980.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 crianças e adolescentes passaram a ter direitos humanos e sociais reconhecidos (BRASIL, 1988). Esta lei acabou com o conceito de “menoridade absoluta”, herança do antigo Código de Menores, antes aplicado às crianças e adolescentes. Nesta mesma época, realizou-se a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, que fundamentou o futuro Estatuto.

Sob a doutrina da proteção integral, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi aprovado, em 1990, como lei de garantia de direitos para crianças e adolescentes no país, como fruto de um grande processo de discussão, entre os operadores do Direito e a sociedade civil. O ECA considera crianças e adolescentes como “seres humanos em desenvolvimento” e “sujeitos de direitos e deveres”, que passam a ser prioridade absoluta, sendo que a sua proteção é dever da família, da sociedade e do Estado (BRASIL, 1990). Foi somente em 1990, com a promulgação do ECA, contudo, que se estabeleceu a forma para intervenção popular, nas políticas de assistência e as diretrizes da política de atendimento (CRUZ, 2006).

Com o ECA, a Política Nacional de Bem-Estar do Menor foi desativada e teve início a implantação das estruturas nacional, estaduais e municipais, para a garantia de direitos da criança e do adolescente. Tendo por base o artigo 86, a política de atendimento deve ser feita através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, cabendo, aos municípios, a coordenação local e execução direta (BRASIL, 1990).

Segundo Leite (2001), apesar de o ECA representar um grande avanço para crianças e adolescentes serem reconhecidos como sujeitos de direitos e, portanto, não poderem ser privados de liberdade, sem direito à defesa, o que se viveu a partir de 1990, entre outras consequências, foi uma “desinternação em bloco” dos que estavam nos “internatos-prisões”, sem direcionamento para o cumprimento de medidas socioeducativas, sendo abandonados e soltos nas ruas.

Mesmo que o ECA tenha promovido uma ruptura com o sistema vigente, apenas a modificação legislativa não foi suficiente para a mudança de hábitos provenientes da cultura do “menor”. Foram grandes os avanços, principalmente em relação aos direitos da convivência familiar e comunitária, educação e saúde, mas a execução das políticas públicas ainda não incorporou, na plenitude, os direitos previstos nesta lei.

2.3.1 O educador social na atualidade

Quando se descreve o percurso da formação do educador social, tem destaque a influência marcante de Paulo Freire (1981), com seu livro “A Pedagogia do oprimido”, na construção da Educação Popular, como alternativa político-pedagógica de emancipação para as classes populares. Esta obra explicita o confronto entre os projetos educacionais vigentes à época e a necessidade de uma proposta que representasse o interesse das classes populares.

Segundo Freire (1985, p. 11), o trabalho do educador é político, ideológico e pedagógico e deve possibilitar que pense a prática: “Este pensar ensina também que a maneira particular como praticamos, como fazemos e entendemos as coisas, está inserida no contexto maior que é o da prática social.” Para o autor (1996), o processo de ação-reflexão-ação (práxis) possibilitará que o trabalhador social venha a ser um educador social, tendo consciência do inacabamento e apresentando rigorosidade metódica, criticidade, reconhecimento e assunção da identidade cultural. Igualmente, Freire (1996) demonstra a necessidade da apreensão da realidade, comprometimento, compreensão de que educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, bem como tomada consciente de decisões e disponibilidade para o diálogo.

Atualmente, mesmo com uma extensa produção teórica na área, os educadores sociais ainda se confrontam com as dificuldades e contradições em seu cotidiano de trabalho. Segundo Vangrelino (2004, p. 08), este educador se constitui, “[...] neste fio tênue entre a precariedade das políticas públicas, das tentativas de reinserção social desta população e das formas de luta nos movimentos sociais em defesa das crianças e adolescentes, em especial dos meninos e das meninas de rua”.

Para Lemos et al (2004), os trabalhadores que atendem às crianças e aos adolescentes em situação de rua, em Porto Alegre, se autodenominam de “[...] trabalhadores sociais, de educadores sociais e/ou simplesmente de cuidadores [...]”,

na medida em que procuram ir além de suas especificidades técnicas, visando a agregar uma identidade que lhes unifique: a de educador.

O educador social a que me refiro, “[...] como todo educador, é agente socializador, que tem por objetivo repensar valores, crenças, visão de mundo e interfere na construção dos sujeitos”. (VANGRELINO, 2004, p. 09). Este educador é um trabalhador que participa ativamente do processo educativo e se transforma juntamente com o educando.

Esse educador, em constante formação e transformação, em contato com a dinâmica das relações sociais em que vive, na rua e, no caso desta pesquisa, na escola, tem, no histórico de sua formação, um compromisso com a militância social e política. Ao mesmo tempo, tem sua prática atrelada a instituições também marcadas por um histórico de disciplina e enquadramento da população de rua. Muitos dos serviços em que atuam foram montados com caráter paliativo, não tratando o enfrentamento à pobreza.

Conforme afirma Freire (1985, p. 21)

[...] o educador que está dentro do espaço institucional deveria ter uma mínima experiência do contexto social do aluno, para poder, partindo de lá, dar o salto com o menino, há quem diga, que isto é paternalismo, espontaneísmo, o que não é. O educador mesmo o que trabalha no espaço institucional escolar, precisa saber como é que o menino com quem ele trabalha opera na cotidianidade dele, menino.

É importante salientar que os educadores realizaram sua formação, na maioria das vezes, para serem educadores em escolas “formais”, e que foram se constituindo como educadores sociais, em seu processo de formação profissional, já que não há uma formação acadêmica que seja voltada especificamente para esse público. Com algumas exceções, as formações sequer levam em conta a discussão de uma prática social.

De acordo com Lemos e Giugliani (2002, p. 33), o perfil do educador nunca está pronto. Ele pode ser um professor ou outro profissional, mas precisa ser um educador. “Alguém que esteja comprometido com o objetivo de educar e, essencialmente, de transformar a realidade da injustiça e da desigualdade social.” Ainda deve estar aberto, suficientemente, para o diálogo e a possibilidade de construir alternativas, junto com o sujeito e as instituições responsáveis, pois é um mediador.

Para Craidy (1999), trabalhar na educação de meninos de rua significa o reconhecimento de crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos, conforme o ECA. Portanto, é necessário o estabelecimento de laços, relações humanas e institucionais.

Significa desenvolver com eles um conjunto de ações que começam na rua, na conquista da confiança e encaminham para a resposta de suas necessidades e desejos mais legítimos, como o de serem alimentados, encontrarem um lugar para residir, terem a possibilidade de construir projetos e de sonhar com o futuro. (CRAIDY, 1999, p. 32)

Craidy (1999) afirma, ainda, que a escola tem um papel neste processo, mas não pode fazê-lo sozinha, pois não pode resolver os diversos problemas sociais destes meninos. Há uma necessidade da realização de um trabalho educativo com esta população, mas é complexo e envolve a superação da exclusão, o resgate e o reconhecimento da cidadania com garantia de direitos.

Conforme nos ensina Graciani (1997, p. 193),

A simples matrícula na escola, por exemplo, não garante a frequência das crianças, o mesmo acontecendo com os abrigos, com as oficinas geradoras de renda, de iniciação ao trabalho, ou com as casas comunitárias, dentre outros que não estão ao seu alcance. Note-se que a questão vai muito além do ressarcimento dos vários direitos que lhes foram subtraídos, justificando-se, portanto uma Pedagogia especial para seu atendimento, tendo como objetivo básico facilitar a saída desses meninos(as) das ruas.

Na maioria das vezes, como o atendimento não depende unicamente do trabalhador, mas está atravessado por diversas questões do contexto social, a falta de êxito, na proteção dos sujeitos atendidos, é motivo para a sensação de fracasso e de desânimo, quanto à continuidade do trabalho. Ainda, este trabalhador da área pública tem sua prática atravessada pelas mudanças políticas ocorridas na gestão, no mínimo a cada quatro anos, que trazem consigo propostas diferenciadas das que estavam em construção e que muitas vezes são desconsideradas nos novos projetos.

De acordo com Lucchini (2003, p.43), a eficácia da intervenção realizada com crianças e adolescentes, em situação de rua, depende de sua duração e acompanhamento, conseguindo êxito pelo grau de personalização que atingir. “Por outro lado, os educadores quase sempre se dedicam às intervenções urgentes (doenças, machucados, prisões, ameaças de violência) que não lhes deixam mais tempo para trabalhar a longo prazo e em colaboração com a criança. Dessa forma a ação se fragiliza e perde sua eficácia.”

Parece bem apropriada, para o caso dos educadores sociais, a expressão “estar na berlinda”³, utilizada por Lancman et al (2007, p.80), na medida em que estes têm seu trabalho avaliado pela população, pelas instituições em que estão inseridos e, também, na relação com seus educandos, pois “[...] revela que a mesma situação produz dois efeitos contraditórios ao mesmo tempo: positivo e negativo”. Este trabalhador também deve ser capaz de “responder a uma multiplicidade de demandas”, pois é convocado ao trabalho com pessoas marcadas pelo uso de substâncias psicoativas, atos infracionais, questões sobre a sexualidade, entre muitas outras, presentes na vida cotidiana destes sujeitos com histórias de vida na rua. Além disso, os educadores convivem com a privação de direitos básicos deste público, tais como alimentação, saúde, educação, moradia, lazer e a convivência familiar.

³ Segundo os autores, esta expressão tem várias acepções: 1) ser objeto de comentários; 2) ser objeto de atenção ou de curiosidade pública, estar em pauta, estar na ordem do dia; 3) ver-se em evidência embaraçosa, por motivos não lisonjeiros.

É importante ressaltar que o educador social, que está inserido em uma escola que atende à população de rua, também faz parte de uma rede maior de ensino que nem sempre conhece a particularidade de seu trabalho e suas dificuldades. Esse educador também é influenciado pelas questões gerais da educação na rede, na medida em que está submetido aos regramentos gerais do contexto escolar em seu território.

Se pensarmos sobre a educação há algumas décadas atrás, veremos que, tanto a escola quanto os professores eram reconhecidos como fontes de informações e tinham apoio da família. A escola era dotada de uma valorização social como instrumento de ascensão, tendo o professor a valorização de mediador dessa ascensão.

Em um espaço relativamente curto de tempo, enormes mudanças ocorreram, tais como a degradação progressiva e acentuada das condições de trabalho, a fragmentação e o esvaziamento da formação dos professores, a diminuição dos salários e uma conseqüente mudança da condição social destes trabalhadores. Ao mesmo tempo, o aumento dos problemas de disciplina e violência, e a culpabilização do professor pelos problemas da educação são fatores que têm colaborado para a desvalorização social da escola e do professor.

A desvalorização contribui, também, para que os profissionais apresentem sentimentos de desilusão, desencantamento e desapontamento, por terem que realizar tarefas para as quais não foram preparados. Esses sentimentos deixam claro que as atividades dos educadores são permeadas por circunstâncias desfavoráveis, que os forçam a uma improvisação e reorganização do trabalho prescrito, tornando-lhes o trabalho real totalmente descaracterizado, quanto às suas expectativas. Isso gera um processo de permanente insatisfação, então o desencontro entre o trabalho prescrito e o real intervém positiva ou negativamente nas vivências de prazer e/ou sofrimento do educador.

É importante que se tenha uma preocupação com a saúde integral do educador que, em sua prática educativa, “[...] sofre desgaste de todas as ordens, sociais, mentais e físicas, pela angústia, impotência, insegurança e integridade para

si e para o avanço dos trabalhos.” (GRACIANI, 1997, p. 201). A autora ressalta que essas questões, muitas vezes, têm sido negligenciadas pelos programas de atendimento, resultando em problemas e impossibilidade de continuidade do trabalho. Por isso, sugere a constituição de um atendimento técnico especializado, não somente para os meninos, mas também para os educadores.

2.3.2 A situação de rua

Para falar dos trabalhadores que atendem crianças e adolescentes em situação de rua, é necessária a contextualização social da relação entre estes sujeitos. Pessoas fazendo das ruas seu espaço de moradia é um problema de raízes sócio-históricas, na formação e divisão de renda, da desigualdade, onde o desenvolvimento econômico é priorizado, deixando à margem o social. Por essas razões, há claramente o aumento de crianças e adolescentes nas ruas, num crescimento preocupante, nos últimos anos. Esse processo é correlato à acentuação dos problemas econômicos no país e a um atendimento em políticas sociais com ações escassas e ineficientes, que não acompanha o mesmo ritmo dos problemas.

Segundo Coimbra (2001), a rua é o lugar do perigo, a segurança está no lar. Esta é a produção da família nuclear burguesa, do lar como abrigo, como espaço de segurança, e a rua como espaço do perigo, do vício, do crime. Esta visão não é uma criação da atualidade, e só vem piorando, já que estes segmentos da população, nunca tiveram direitos garantidos, porque nunca tiveram direitos.

Os modelos econômicos vigentes para que funcionem necessitam excluir vastos setores da população. O capital produz miséria e para existir precisa dela, pois em sua lógica de funcionamento é imprescindível a existência da pobreza. (COIMBRA, 2001, p. 80)

A mesma autora diz que o ser humano é desumanizado de uma forma muito violenta. “Alguns são humanos, outros não”. Atualmente, interessa o extermínio da pobreza e, por isso, a criminalizamos o tempo todo. (COIMBRA, 2001)

Para Bauman (1999), a pobreza leva ao processo de degradação social, que nega as condições mínimas de vida humana.

O que a equação “pobreza = fome” esconde são muitos outros aspectos complexos da pobreza – horríveis condições de vida e moradia, doença, analfabetismo, agressão, famílias destruídas, enfraquecimento dos laços sociais, ausência de futuro de produtividade[...]. (BAUMAN, 1999, p. 81)

Muitos dos que fazem da rua seu espaço de moradia e/ou sobrevivência são designados como excluídos sociais. Concordo com Castel (2000), no sentido de que a utilização do termo exclusão social se refere a um grande número de situações, com características muito diversas, o que não permite a análise das especificidades de cada uma. Além disso, o termo exclusão social traz uma qualificação negativa, sustentada pela falta que não é explicada, nem quanto às suas características, nem quanto à sua gênese.

Este termo não é adequado, na medida em que estes sujeitos não estão fora da sociedade, mas fazem parte dela, já que sua existência mantém uma determinada forma de dominação. Castel (1998) propõe o termo desfiliação – em substituição ao conceito de exclusão - e ressalta que a perda dos suportes sociais que garantem a cidadania, com exercício de direitos iguais, seria uma das consequências do processo de desfiliação.

Para o autor (CASTEL, 1997), as situações consideradas marginais, como indigentes, inválidos, crianças abandonadas, velhice desamparada, doentes mentais, delinquentes, toxicômanos, desempregados de longa duração, jovens dessocializados e famílias monoparentais, tem um duplo processo de desligamento: em relação ao trabalho e em relação à inserção relacional. Esquemáticamente, propõe três gradações em cada um dos eixos: “[...] trabalho estável, trabalho

precário, não trabalho; inserção relacional forte, fragilidade relacional, isolamento social.” (CASTEL, 1997, p.23). A partir destas gradações, o autor constrói três zonas:

[...] **zona de integração** (trabalho estável e forte inserção relacional, que sempre estão juntos), a **zona de vulnerabilidade** (trabalho precário e fragilidade dos apoios relacionais) e a zona de marginalidade que prefiro chamar de **zona de desfiliação** para marcar nitidamente a amplitude do duplo processo de desligamento: ausência de trabalho e isolamento relacional (CASTEL, 1997, p. 23)

Os que se encontram na zona de desfiliação chegaram a essa situação em decorrência de várias razões. Nesta zona, pode-se situar os que estão em situação de rua “moradia”. Estes sujeitos vivem um “duplo desligamento”: da integração pelo trabalho e da inserção relacional, sendo difícil seu enquadramento no sistema sanitário, policial ou de justiça, ao mesmo tempo em que apresentam problemas relacionados à saúde, segurança e assistência. (CASTEL, 1997)

Segundo Costa (2005, p. 3), a população em situação de rua é um “Grupo populacional heterogêneo, composto por pessoas com diferentes realidades, mas que têm em comum a condição de pobreza absoluta e a falta de pertencimento à sociedade formal”. Composto por homens, mulheres, famílias e jovens formam um grupo que já realizou alguma atividade laboral, mas que, por alguma razão em suas vidas, foi perdendo gradativamente a perspectiva de um projeto de vida e utilizando a rua para sobreviver ou morar.

Em estudo sobre representações a respeito das pessoas em situação de rua, Ferreira e Mattos (2004, p. 55) apresentam depoimentos dos próprios moradores de rua sobre as tipificações comumente construídas pela população sobre a sua situação. Estas tipificações são as de vagabundo, louco, sujo, perigoso e coitado e, segundo os autores, “[...] suscitam atitudes que vão da total indiferença à hostil violência física.”

Em sua pesquisa, Lemos (2002) afirma que há duas formas de a população em geral representar os moradores de rua: por uma identidade negativada, como vagabundos, delinquentes, marginais, coitados, sofredores, pobrezinhos; ou pela invisibilidade.

A opinião da sociedade sobre crianças e adolescentes em situação de rua é ambígua, e oscila entre gostar deles ou detestá-los, sendo geralmente descritos pejorativa ou piedosamente. Segundo Leite (2001), esta ambiguidade ajuda em sua sobrevivência, na medida em que fazem uso dela, ao mesmo tempo que não lhes assegura um lugar de pertencimento social. Uma mesma pessoa pode, em diferentes situações, sentir pena deles, incômodo, revolta, ou, ainda, querer exterminá-los. Para a autora, os meninos e meninas que vivem nas ruas são verdadeiros “invencíveis”⁴, pois insistem em permanecer vivos e escapar da morte cotidianamente.

De acordo com Rizzini e Butler (2003), existem crianças e adolescentes vivendo nas ruas de qualquer país. Esta situação vem ganhando maior visibilidade, principalmente no final do século XX, mas há registros da situação de crianças e adolescentes no país desde, pelo menos, o século XIX.

Muitos estudos têm sido feitos com crianças e adolescentes que fazem das ruas seu espaço de moradia e/ou sobrevivência. Estes estudos buscam estabelecer as causas que as levam para a vivência nas ruas. Na maioria, são crianças e adolescentes provenientes de famílias de baixa renda, que vivem em situação de miséria, privação e falta de oportunidades, sendo mais suscetíveis à fragilidade dos vínculos familiares e comunitários.

De acordo com Graciani (1997), um dos principais fenômenos, produzidos pelo modelo de desenvolvimento econômico brasileiro, é a marginalização de crianças e adolescentes. Estes sujeitos são encontrados nas ruas, principalmente

⁴ A autora, Lígia Costa Leite mantém um site “Invencíveis e Desafiliados” como um fórum de debates para discutir a situação de jovens institucionalizados, órfãos ou aqueles que apresentam transtornos psíquicos. <http://www.invenciveis.com/apres.htm>

nos centros das cidades, representando um indicador da ausência de garantia de direitos.

Para Rizzini e Butler (2003, p. 18), “[...] a profunda desigualdade socioeconômica, resultante de um modelo de desenvolvimento com base em acumulação sem distribuição, também criou uma forte dívida social com os segmentos mais pobres da sociedade, dívida essa que até hoje não foi liquidada”.

Mesmo que a década de 1980 tenha sido de redemocratização e de afirmação de direitos sociais, Vangrelino (2004) afirma que foi um período econômico de grande desigualdade social e pior distribuição de renda, conseqüentemente levando crianças e adolescentes para a condição de busca de sobrevivência nas ruas, de forma crescente, principalmente em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

Foi, contudo, somente ao final dos anos de 1980, que as crianças e adolescentes que estão nas ruas foram diferenciadas em dois grupos: “[...] os que moram nas ruas seriam os meninos de rua, e os que passam o dia na rua, retornando para casa de noite/ao final do dia, seriam os meninos na rua.” (VANGRELINO, 2004, p. 19)

Ao longo da história das políticas de atendimento, como foi visto anteriormente, crianças e adolescentes foram recebendo uma série de denominações. Neste momento, busca-se definir, ou pelo menos situar, o entendimento a respeito da situação de meninos e meninas que estão na rua, ou seja, crianças e adolescentes em situação de rua. Neste estudo, prefiro o uso do termo “em situação de rua”⁵, para as crianças e adolescentes que fazem da rua seu espaço de sobrevivência ou moradia, pelo entendimento de que a situação designa algo que pode ser passageiro, efêmero, na vida destes sujeitos, não estabelecendo um vínculo de pertencimento direto com a rua.

⁵ “Segundo Daniel Stroecklin, este termo é de sua autoria e foi adotado a partir de 1998 pela Fondation Terre des Hommes.” (RIZZINI; BUTLER, 2003, p. 37).

De acordo com Neiva-Silva e Koller (2002, p. 112), a definição de adolescentes como pertencentes a grupos estáticos é uma temeridade, [...] “pois a complexidade e a diversidade do espaço da rua produz uma dinâmica bastante peculiar às vidas das pessoas que dele se utilizam.”

Os mesmos autores sugerem a utilização da terminologia de crianças e adolescentes em situação de rua, tendo como base a seguinte caracterização: (1) a vinculação com a família, (2) a atividade exercida, (3) a aparência pessoal, (4) o local em que se encontra o adolescente, e (5) a ausência de um adulto responsável pelo mesmo. Ressaltam, ainda, que os critérios apresentados não são rígidos, mas devem ser tomados como características consideradas em toda a sua complexidade, e não de forma isolada. (NEIVA-SILVA; KOLLER, 2002, p. 112)

Da mesma forma, Santana, Doninelli e Frosi (2005, p. 1) atestam que “A literatura descreve as crianças e os adolescentes em situação de rua como jovens que utilizam o espaço da rua para obtenção de recursos para sua subsistência e/ou como local de moradia.”

Muitas das crianças que estão nas ruas sofrem de carências das mais diversas ordens, não sendo atingidas sempre com a mesma intensidade. Além disso, há outras que são vítimas de iguais carências, mas não vão para as ruas, o que nem sempre tem explicação. Poderíamos afirmar, de acordo com Lucchini (2003), que a maioria não vai para as ruas, visto que as condições precárias de sobrevivência atingem a um número muito maior do que a população encontrada cotidianamente nas ruas.

Outro aspecto a ser considerado é que uma criança ou adolescente não passa a viver nas ruas de um dia para o outro, e o tempo de sua permanência na rua é um ponto importante para avaliar sua condição. “Assim, nem a miséria e nem a violência são suficientes para explicar a partida da criança para a rua; é preciso que outros fatores intervenham. “(LUCCHINI, 2003, p. 51)

Por mais que a violência e a miséria não possam se constituir nos únicos e isolados fatores de ida para as ruas, o que se verifica, na maioria, dos casos de

crianças e adolescentes em situação de rua, é que estes se veem obrigados a buscar o sustento próprio e para a família, ao mesmo tempo em que são vítimas de maus-tratos e abuso dentro de suas próprias casas. Essas situações conjuntas, muitas vezes, constroem o enfraquecimento do vínculo familiar e comunitário, levando estes sujeitos à desfiliação.

Com base em Castel (1997), pode-se relacionar os que se encontram em situação de “rua sobrevivência”⁶ na zona de vulnerabilidade, enquanto que os que estão em situação de “rua moradia” estariam na zona de desfiliação. Mesmo não fazendo uma leitura estanque da construção das zonas, pode-se inferir que a passagem da zona de vulnerabilidade para a de desfiliação pode ser rapidamente feita pela vivência nas ruas.

Até que a permanência nas ruas seja uma constante, este processo pode combinar diversas idas e vindas entre a casa e a rua. A inicial sensação de liberdade vivida pode estar mesclada ao medo e à dificuldade de sobrevivência. Os adolescentes com história de vida na rua, provavelmente foram para essa situação ainda crianças, ali eles criam outros laços sociais, sendo esses grupos sua principal referência. (LEMOS, 2004)

Conforme Craidy (1999, p. 33), “Há uma diferença evidente entre a criança e o adolescente que vivem na rua.” Com frequência, a criança é explorada por adultos e por outros meninos maiores, necessitando dessa presença para se identificar. Com os adolescentes, a situação é diversa, pois eles podem se mostrar mais agressivos. Terão desenvolvido formas de sobrevivência, principalmente se tiverem ido ainda crianças para a rua. Para Lemos (2004, p. 170), “[...] adolecer na rua é tão difuso quanto as figuras que lhes deveriam servir como suporte.”

De acordo com Craidy (1999), quase todos os adolescentes devem ter frequentado a escola, em algum momento, mas permanecem analfabetos ou semianalfabetos, por terem sido dela excluídos.

⁶ Em situação de rua moradia estão as crianças e adolescentes que permanecem no espaço da rua, estabelecendo suas próprias estratégias de pertencimento. Diferentes daqueles em “situação de sobrevivência” que através da Exploração do Trabalho Infantil ficam na rua durante sua jornada de trabalho (diurna ou noturna) retornando para casa no final desta.

Lemos (2004, p. 167), a partir dos relatos dos adolescentes, afirma que

A saída do adolescente para a rua é uma fuga para a liberdade e o encontro com outros adolescentes, com quem ele se reconhece, faz com que eles se agrupem em bandos, para sua segurança, formando assim os grupos de referência que reforçam o estatuto simbólico de pertencimento à rua.

O crescimento da população de adolescentes e jovens, na atualidade, é uma oportunidade para o desenvolvimento de políticas públicas que atendam às suas demandas. Segundo Graciani (2002, p. 16),

Entendemos, pois, que precisamos mudar a postura, o olhar e a mentalidade em relação aos jovens, que não podem ser vistos como problema, como agentes de insegurança e violência, mas precisam ser considerados como sujeitos empreendedores de possibilidades sociais e pessoais, capazes de construir história.

Para a autora, principalmente os jovens que vivem na rua têm utilizado o espaço da cidade para o encontro das diferenças, garantindo a diversidade. Ela ressalta que é necessário o entendimento desta heterogeneidade para a construção de um projeto coletivo em rede, que proponha estratégias para estes atores sociais com a sua participação.

2.3.3 O atendimento à situação de rua em Porto Alegre

Antes do advento do ECA, Porto Alegre já contava com ações e serviços para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de rua, principalmente no âmbito da assistência social; mas, como o Estatuto passou a ser um marco para a política da infância e adolescência, com ações integradas, opto por apresentar esse histórico a partir de sua implementação na cidade.

Porto Alegre foi a primeira capital brasileira a implantar estruturas previstas no Estatuto. Em 1991, criou o Conselho (CMDCA) e o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, seguidos dos Conselhos Tutelares⁷, com adoção de uma política de participação popular, que prioriza a infância e a juventude. A partir dessa época, começou todo um processo de normatização da política municipal e reordenamento institucional para atendimento efetivo. Houve fortalecimento da rede de serviços de atenção à infância e adolescência (formada por escolas, unidades sanitárias, Centros de Assistência Social, Centros Administrativos Regionais, Conselhos Tutelares, Organizações Governamentais e Não-Governamentais), (SALERNO; BAIERLE, 2002).

Essa conduta política e administrativa fizeram com que o enfrentamento da realidade de exclusão social se desse em movimentos de co-responsabilidade com a sociedade civil organizada, trazendo à tona contradições e tensionamentos. A violação dos direitos sofrida por crianças e adolescentes era percebida pela política municipal, não havendo respostas eficientes para sua superação. (PAICA-RUA, 2002, p. 13)

Neste contexto, de reordenamento de serviços e enfrentamento da violação de direitos, a prefeitura implementou, em 1993, o Projeto Jovem Cidadão, em ação conjunta entre Saúde, Assistência Social e Educação, que propunha atendimento integral para crianças e adolescentes em situação de risco.

Em 1994, acontece, na cidade, a I Conferência Municipal da Criança e do Adolescente⁸ e o Pacto pela Infância⁹, que estabelece 30 diretrizes para o atendimento e prioriza, entre elas, o enfrentamento da situação de rua e drogadição.

Neste mesmo período, ocorreu a municipalização da Assistência Social, e a Fundação de Educação Social e Comunitária (FESC) passou a ser a responsável

⁷ O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. (BRASIL, 1990).

⁸ As Conferências Municipais, Estaduais e Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente são espaços de discussão e formulação coletiva das diretrizes e ações no país.

⁹ Pacto pela Infância foi uma articulação entre sociedade civil e poder público municipal, que ao discutir a realidade da criança e do adolescente, estabeleceu trinta metas a serem cumpridas com prioridade, pela garantia de direitos.

pela área. Uma das ações implementadas foi a constituição do Serviço de Educação Social de Rua (ESR), que tinha como objetivo principal o mapeamento das crianças e adolescentes em situação de rua, no centro, visando a construir possibilidades de superação da situação.

Após a implementação da ESR, vários serviços foram sendo constituídos e implantados, como necessidade de retaguarda para o atendimento de crianças e adolescentes, em situação de rua. Em 2006, foi feita parceria com a sociedade civil, por meio do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), através de conveniamento de ação conjunta e articulada com a ESR, para a realização de abordagens a crianças e adolescentes com história de vida na rua.

Em 1997 ocorre o I Colóquio Crianças, Adolescente e Família, em parceria com o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF). A partir dos encaminhamentos deste evento, a Prefeitura criou um Grupo de Trabalho sobre “drogadição” de crianças e adolescentes em situação de rua, sob a coordenação da Secretaria do Governo Municipal (SGM), com a participação das políticas da saúde, educação, esporte, assistência social e apoio do UNICEF. Desde essa época, já era apontada a necessidade da integração das ações desenvolvidas para resolução deste problema.

Dessa discussão articulada, foi criado o Programa de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes Usuários de Substâncias Psicoativas (PAICAUSPA), que, mais tarde, viria a ser transformado em Programa de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua (PAICA-Rua), pois deslocava o foco de atenção do problema específico do uso e abuso das substâncias psicoativas para o da integralidade do sujeito (LEMOS et al., 2004). Logo após sua criação, foi encaminhada proposta do Programa para conhecimento e aprovação nos espaços do Orçamento Participativo e fóruns democráticos da cidade, Conselhos de Direitos, Conselhos Setoriais e Conselho Tutelar.

Do início, em 1997 até 2004, o PAICA-RUA passou de dois serviços de atendimento direto a crianças e adolescentes em situação de rua e um grupo de trabalho de quatro políticas para a implantação de diversas frentes de atenção direta

ou indireta, agregando 10 secretarias, vinculadas às políticas sociais, além de serviços conveniados. A proposta prioritária do programa era o trabalho com as crianças e adolescentes em situação de rua moradia, sendo que aquelas em situação de rua sobrevivência eram abordadas, mas encaminhadas para os serviços de atendimento à família.

Em 1998, serviços já existentes na Prefeitura, e que tinham dado sustentação ao surgimento do programa, passaram a integrá-lo. É o caso da Escola Porto Alegre, a Unidade Operacional Centro (U. O. Centro), o Ambulatório Pró-Jovem, o Abrigo Municipal Inga Brita, o Núcleo de Atendimento Sócio-Educativo (NASF) e o Serviço de Educação Social de Rua, entre outros que foram constituídos ou agregados, durante seu período de funcionamento.

O Programa operava por meio de coordenação colegiada, a Executiva, composta por representação da Secretaria do Governo Municipal, Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), Secretaria Municipal de Educação (SMED) e Secretaria Municipal de Saúde (SMS), que se remetia ao Fórum de Políticas Sociais¹⁰ para encaminhamento das discussões, pelos secretários do governo. A executiva era responsável, semanalmente, por discutir e organizar os debates da Equipe Técnico Diretiva (ETD) em Reunião Ampliada, com representação de todos os serviços do programa para as reuniões mensais. Organizava os serviços, a partir de um Modo de Atenção com ações de entrada, travessia/processo e saída, pensando no acesso desse sujeito à rede e seu acompanhamento.

Alguns serviços foram implantados, a partir de discussões originadas pelo programa. Entre eles, é importante destacar em 2000, a Casa de Acolhimento, um abrigo de caráter transitório, retaguarda ao serviço de abordagem de rua, que acolhia crianças; e a Casa Harmonia, serviço especializado na área da saúde, no tratamento de crianças e adolescentes usuários de substâncias psicoativas. Em 2000, como espaço de permanência noturna para adolescentes foi implantado o Acolhimento Noturno pela FASC.

¹⁰ O Fórum de Políticas Sociais, coordenado pela Secretaria do Governo (SGM), foi um espaço governamental criado em 1993, com representação de diversos órgãos municipais, que debatia e propunha projetos intersecretarias para políticas sociais.

O PAICA-Rua participava de diversos espaços de discussão sobre a situação de rua na cidade, como Ministério Público e conselhos, além de fazer articulação com municípios da região metropolitana, que tinham crianças e adolescentes em situação de rua em Porto Alegre. Vale ressaltar que o programa recebeu o reconhecimento externo, pelo seu trabalho, mais que na própria cidade. Foi escolhido pelo UNICEF, em 2002, para registrar sua prática de articulação de serviços em rede, num livro da Série Fazer Valer os Direitos. Foi também considerado, pela Organização das Nações Unidas (ONU), um dos 126 melhores programas do mundo e, em 2003, foi escolhido pela Rede Mercocidades e Agência de Cooperação Técnica GTZ¹¹, da Alemanha, uma das três melhores práticas do Brasil e dez melhores do Mercosul. (PORTO ALEGRE, 2004; PORTO ALEGRE e FINATEC, 2004).

Durante o período de vigência do Programa, foi construída uma metodologia de trabalho que continha a proposta de Formação Continuada para os trabalhadores dos serviços. Essa proposta previa reuniões sistemáticas de avaliação, planejamento e estudos, que se realizavam em Seminários com a presença de assessores internos e externos; entre eles, estiveram assessorando este trabalho Adalberto Barreto, Antônio Lancetti, Cristina Rauter e Eduardo Passos, ambos do Grupo Tortura Nunca Mais (GTNM/Rio de Janeiro), Lígia Costa Leite, Luís Eduardo Soares, Maria Stela Santos Graciani, Mário Volpi, Marlova Jovchelovich, Míriam Pereira Lemos e Walter Oliveira. (LEMOS et al, 2004)

Com o início de um novo governo municipal, em 2005, o PAICA-Rua foi desativado, mas permaneceu a reunião de um grupo de serviços, que constituem o Fórum Interinstitucional Sobre a Rua (Inter-Rua). Este espaço integrado por instituições governamentais e não-governamentais faz a articulação e discussão de casos de crianças e adolescentes que se encontram em situação de rua, no centro da cidade. (PMPA, 2008). Este espaço permaneceu constituído e mantido pelos

¹¹ A Rede Mercocidades e a Agência de Cooperação Técnica Alemã (GTZ) realizaram uma investigação de "Experiências de Inclusão Social de Jovens de setores carentes nas Mercocidades", os responsáveis pela investigação foram a Associação de Instituições CIDPA/Ação Educativa, e a referência no Brasil foi a professora Marília Pontes Sposito da USP. Estavam envolvidos a Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai, Uruguai e Brasil.

próprios trabalhadores, já que, inicialmente, o novo governo não reconhecia este espaço como um espaço de discussão legítimo.

No ano de 2005, foi executado o Projeto Sorrindo, Brincando e Saindo da Rua (SOBRESAIR), uma iniciativa do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, com execução da Associação Cristã de Moços (ACM), contando, ainda, com o apoio do Ministério Público Estadual e da Prefeitura de Porto Alegre, entre outros. Seu objetivo foi trabalhar as questões ligadas aos problemas enfrentados por crianças e adolescentes em situação de rua e buscar alternativas para solucioná-los. Para tanto, realizou abordagens, encaminhamentos, visitas às famílias e atuou junto ao conselho de direitos.

No mesmo ano, teve início o projeto Bonde da Cidadania, iniciativa da Secretaria Municipal de Esportes (SME), em que um ônibus da Prefeitura faz seu itinerário, por pontos de concentração de crianças e adolescentes nas ruas, e os convida para o passeio e a participação em atividades diversas. Isso ocorre nas quartas e quintas-feiras e em alguns sábados. Com funcionamento durante o ano, o bonde realiza suas atividades esportivas, recreativas, educativas e culturais nos Centros Regionais de Assistência Social (CRAS) da FASC. (PMPA, 2008).

Em março de 2007, a Fundação de Assistência Social e Cidadania lançou o Projeto Ação Rua, que “[...] prevê monitoramento e atendimento especializado a crianças e adolescentes em situação de rua e suas famílias”, através de parceria com entidades não-governamentais do município (PMPA, 2008, p.3).

Diverso do PAICA-Rua, que tinha a coordenação pelo Fórum de Políticas Sociais, com ações articuladas em rede, principalmente intersecretarias, o Ação Rua tem sua coordenação pela FASC, com prioridade na territorialização das ações de abordagem, acompanhamento e atendimento, por entidades governamentais e por entidades conveniadas. “Visa não apenas unir sociedade civil e governo na construção do enfrentamento desse grave fenômeno sócio-econômico-cultural, mas reunir a experiência acumulada pelo conjunto dos serviços de modo a superar os “nós” diagnosticados através da prática”. (PMPA, 2008, p. 5). No lançamento do

projeto, foram nomeados oito núcleos conveniados, além do núcleo próprio no centro da cidade.

Em junho de 2008, a FASC apresentou dados sobre crianças e adolescentes em situação de rua na Capital, decorrentes de pesquisa realizada pelo Laboratório de Observação Social (LABORS), vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. Segundo resultados da pesquisa, o número de sujeitos cadastrados diminuiu 40%, nos últimos quatro anos. De 637, em 2004, conforme levantamento feito pelo mesmo órgão e uso de metodologia semelhante, passaram a ser 383, em 2008. (PORTO ALEGRE, 2008)

O objetivo da pesquisa foi de recensear e mapear os locais de utilização de crianças e adolescentes em situação de rua do município. Quanto à idade, crianças até 11 anos representam 50,5% e adolescentes de 12 a 18 anos, 49,5%; do total, a maioria nasceu e é procedente de Porto Alegre. Em relação aos dados gerais apresentados, 24,5% das crianças e adolescentes em idade escolar não frequentam a escola. Deste universo, 58% estão na faixa etária de 15 a 17 anos completos e, 23,2% dos 12 aos 14 anos (PMPA, 2009).

Na mesma data de apresentação da referida pesquisa, foram anunciadas medidas para o combate ao aumento do número de crianças em situação de rua, de zero a seis anos com abertura de novas vagas, em creches conveniadas e escolas de Educação Infantil; a remodelação do Abrigo Ingá, Brita para atendimento de mães em situação de rua e seus filhos; e a ampliação de mais três núcleos do Ação Rua. (PORTO ALEGRE, 2008)

Apesar de o Estatuto não tratar especificamente do atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua, ele define linhas de ação às políticas de proteção especial. Essas linhas são direcionadas à prevenção e ao atendimento das situações de risco pessoal e social, como a negligência, os maus-tratos, a exploração, o abuso, a crueldade e a opressão.

3 METODOLOGIA

3.1 A METODOLOGIA EM PSICODINÂMICA DO TRABALHO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa qualitativa que compreende as relações e atividades humanas, vividas no cotidiano do trabalho dos educadores sociais.

Parto do pressuposto que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo, e que a metodologia em pesquisa social só pode ser pensada como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência (MINAYO, 2001). Na investigação qualitativa, o material principal é a palavra, que expressa todas as relações sociais e suas mudanças, onde estão presentes valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões dos sujeitos.

A investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos. Seus instrumentos costumam ser facilmente corrigidos e readaptados durante o processo de trabalho de campo, visando às finalidades da investigação. (MINAYO, 2004, p. 101)

Para a autora, os cientistas sociais que trabalham com a abordagem qualitativa têm tido como desafios o desenvolvimento de métodos e técnicas para expressar o nível de intensidade das relações sociais. (MINAYO, 1993) “O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos.” (MINAYO, 1993, p.101).

Acredito que o procedimento metodológico deve estar em consonância com o problema estudado, e, nesta pesquisa, o objetivo foi o de investigar a dinâmica saúde/sofrimento mental, vivida por educadores sociais, no trabalho com

adolescentes em situação de rua. Por essa razão, foram utilizados os instrumentos e métodos de interpretação da Psicodinâmica do Trabalho, proposta por Dejours (1992, 2004a), para estudar a relação entre o trabalho e a saúde dos educadores sociais. A utilização dessa perspectiva é relevante, em função dos seus pressupostos, pois, para pensar a saúde do trabalhador, necessariamente deve-se partir da palavra deste, do seu discurso sobre o seu trabalho. Conforme o autor, é o trabalhador que sabe sobre o seu trabalho.

A Psicodinâmica do Trabalho utiliza um método que une intervenção à pesquisa, como pesquisa-ação, e Dejours (2004a) a intitula como clínica do trabalho. É a partir desta clínica que se realiza a intervenção em situações vividas de trabalho, para levar os trabalhadores a refletirem ativamente sobre a sua prática profissional, podendo reformulá-la. A clínica do trabalho desenvolve o campo da saúde mental e trabalho, intervindo em situações concretas. Busca a compreensão dos processos psíquicos envolvidos e a formulação de teoria e metodologia, num deslocamento e retorno constantes ao campo de trabalho.

Conforme afirmam Jacques e Tittoni (1998, p. 81), na metodologia da pesquisa participante e da pesquisa-ação “[...] o trabalho de campo é conjunto e a análise dos dados inclui a participação de todos os envolvidos onde é esperado feedback para validação dos resultados e onde são estabelecidas as propostas de ação daí decorrentes.” Neste sentido, os trabalhadores e pesquisadores estarão envolvidos em todas as etapas da pesquisa, de acordo com o proposto por Dejours (1999, 2004a).

Conforme está descrita, resumidamente, a seguir, a metodologia apresenta etapas, que devem direcionar o trabalho de campo. No entanto, deve-se levar em conta que cada campo poderá necessitar de algumas adaptações, que não devem comprometer o método, no contexto geral.

3.1.1. A pré-pesquisa

De acordo com Dejours (2004a), para o início da pesquisa, dois aspectos são fundamentais: que os trabalhadores queiram participar voluntariamente e que a instituição concorde com a realização da pesquisa.

Com a construção deste acordo inicial, procede-se à preparação da pesquisa propriamente dita. Para esta fase de preparação, é necessário um tempo, que pode se prolongar por alguns meses. É importante a definição dos pesquisadores que participarão do grupo, ao mesmo tempo, que é igualmente necessária a definição dos trabalhadores envolvidos.

Além do grupo de pesquisadores e dos trabalhadores que farão parte do coletivo de trabalho, é importante manter contato com a direção da instituição, para facilitar as condições de realização da pesquisa, bem como difundir a metodologia para os demais trabalhadores.

Segundo Dejours (2004a), durante esta etapa de preparação, vários objetivos devem ser atingidos:

- Reunir documentos que tenham informações sobre o processo de trabalho e suas transformações.
- Ter acesso à instituição, realizar visitas e ter contato com trabalhadores de locais variados. Além de contatos formais, é importante conhecer o local de trabalho com os trabalhadores que participarão da pesquisa, destacando “[...] o que opera do ponto de vista humano.” (p. 106)
- Num terceiro momento, realiza-se uma abordagem à organização do trabalho. A proposta aqui é entender a organização real do trabalho “[...] a que desvenda a dimensão dos conflitos entre os trabalhadores, de um lado, e a hierarquia de outro.” (p. 107)

3.1.2. A pesquisa propriamente dita

A pesquisa deve ser operacionalizada em um local identificado com o trabalho, dentro da própria instituição. Na maioria das vezes, os grupos ocorrerão em local escolhido pelos próprios trabalhadores, em intervalos de periodicidade possíveis de acordo com as especificidades do trabalho, ocorrendo durante a jornada laboral.

Os pesquisadores, então, apresentam-se para o grupo, esclarecendo sua área de atuação, objetivando, como pesquisador, “[...] a procura de um possível elo entre o trabalho e o sofrimento.” (DEJOURS, 2004, p. 107)

Deve-se salientar que o tema da pesquisa é o estudo do estabelecimento de relações entre a organização do trabalho e o sofrimento psíquico. Ressaltando que o foco de interesse em Psicodinâmica do Trabalho é o acesso aos comentários verbais dos trabalhadores, e, à medida que a pesquisa se desenvolve, passa a ser o conteúdo que é formulado pelo grupo de trabalho. O objetivo, desde o início, é o de provocar reflexões, que possibilitem gerar ações transformadoras, já que todo o trabalho, desde a pré-pesquisa, já é uma ação.

Um esforço particular é realizado no curso da pesquisa para distinguir os elos existentes entre as expressões do sofrimento – ou do prazer -, as expressões positivas ou os silêncios ativamente respeitados sobre certos temas, de um lado, e as características da organização do trabalho, de outro. (DEJOURS, 2004a, p. 109)

Dejours (2004a) enfatiza que, caso os elos entre sofrimento e prazer não estejam claros ou constatados pelo grupo, é possível realizar uma interpretação e devolvê-la ao grupo, que precisa validá-la. Mas é importante que a interpretação possibilite a continuidade da discussão.

A interpretação ideal seria assim como aquela que - desmontando um sistema defensivo – autorizasse simultaneamente a reconstrução de um novo sistema defensivo, ou um deslocamento do sistema defensivo existente, de maneira a enfatizar um elo entre sofrimento e trabalho. (DEJOURS, 2004a, p. 110)

Ao pesquisador cabe a sensibilidade e a capacidade de trabalhar os aspectos psíquicos revelados na pesquisa. Apesar do aparecimento de problemas individuais, o pesquisador deve ter a clareza de que o objetivo da pesquisa é a postura do grupo de trabalho – deste coletivo – no trabalho, e o aparecimento ou não dos sistemas de defesa coletivos sobre o sofrimento. A proposta envolve, ainda, observar como está organizado o trabalho na instituição, bem como, os seus efeitos e desdobramentos sobre o psiquismo dos trabalhadores.

Como o foco está nas formulações coletivas, não há impedimento que, de um encontro para outro, haja variação na participação dos elementos constituintes do grupo, muitas vezes por exigências e particularidades do próprio trabalho.

Essa etapa é subdividida em quatro momentos, conforme descrição a seguir: análise da demanda, análise do material da pesquisa, observação clínica e interpretação.

3.1.3 Análise da demanda

A primeira questão, apresentada por Dejours (2004a, p. 105), é que uma pesquisa deve partir de uma demanda. E que esta deve ser prerrogativa dos trabalhadores. “[...] uma demanda não formulada pelos interessados não poderia ser atendida”.

Segundo Merlo (1999), esta é a garantia de que a pesquisa não se torne uma imposição ou instrumento de manipulação. Na situação de uma pesquisa ligada a uma dissertação ou uma tese, porém, onde o interesse do estudo parte do pesquisador, nem sempre é possível a formulação da demanda pelos trabalhadores.

Pode-se, contudo, apresentar uma proposta congruente com os interesses dos trabalhadores, que vá ao encontro de suas demandas implícitas, trazendo benefício ao grupo. Essa proposta é discutida com o grupo e ajustada, em função dessa discussão.

Em Psicodinâmica do Trabalho, o trabalho de pesquisa consiste em analisar as situações que se apresentam, mas as “soluções concretas” ou as possibilidades efetivas de mudança dizem respeito ao desejo dos trabalhadores.

3.1.4 Análise do material de pesquisa

De acordo com Dejours (2004a), a parte mais difícil do trabalho é a definição do que é o material da pesquisa. Este material resulta do que foi obtido nos grupos, do que foi dito pelos trabalhadores, de sua formulação subjetiva. O interesse está na dimensão do comentário. Neste comentário, o trabalhador fornece a maneira como o coletivo pensa sua relação com o trabalho. Ao mesmo tempo, a ausência do comentário pode ser entendida como uma defesa coletiva, em relação à percepção do sofrimento, em uma situação específica.

Por conta da pesquisa, o que é elaborado coletivamente, da vivência no trabalho, transforma a relação subjetiva que os trabalhadores construíram em relação ao trabalho (DEJOURS, 2004a). E, a partir do espaço de discussão, os trabalhadores podem modificar sua percepção sobre a instituição, não mais considerando-a da mesma forma.

Para a compreensão do que opera nas relações de trabalho e no cotidiano vivido pelos trabalhadores, não basta a observação. É necessária uma escuta daquele que executa o trabalho, e a consideração da qualidade das relações que o trabalho possibilita. O entendimento da complexidade, operada no trabalho, não é evidente, vai para além do que pode ser observado, medido e contado. A escuta da qual se fala, em Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 2004a), deve ser realizada

em um processo de reflexão, junto a um coletivo de trabalhadores. De acordo com o autor,

Na medida em que o que interessa prioritariamente à psicodinâmica do trabalho é a vivência subjetiva do trabalho e o lugar do trabalho na regulação psíquica dos sujeitos, compreendemos que só entrando numa relação intersubjetiva com os trabalhadores é que teremos a chance de ter acesso à realidade. (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 139)

3.1.5 A observação clínica

É importante que o pesquisador descreva tudo o que foi detectado durante a pesquisa, entre o grupo de trabalhadores e o de pesquisadores, que relate os fatos intersubjetivos. Além do discurso do trabalhador, é necessário que apareça a formulação do pesquisador, sobre o encadeamento dos acontecimentos, durante os grupos.

O relato deve ser realizado, logo após os encontros, a partir da memória do pesquisador, das anotações feitas durante o grupo e da transcrição das gravações. Os comentários do pesquisador são muito mais interessantes do que o relato literal do acontecido; contudo, todo o material pode ser utilizado.

Nesse formato, em que mais de um pesquisador participa dos grupos, podem-se apresentar impressões e interpretações divergentes, nas observações. Essas podem ser trabalhadas e estudadas, no grupo de pesquisadores, e ainda podem ser apresentadas ao grupo de trabalhadores, caso permaneçam divergentes.

Ainda, segundo Dejours (2004a, p. 121), essa observação clínica pode ser submetida a outros pesquisadores que estejam participando da pesquisa nos grupos. “O material da interpretação, em Psicodinâmica do Trabalho, é assim, uma observação comentada.”.

3.1.6 A interpretação

Os dados relativos ao sofrimento e ao prazer passam, também, pela subjetividade do pesquisador (DEJOURS, 2004a). O objetivo da interpretação é o de dar forma ao que é trazido pelos trabalhadores, como uma vivência de seu trabalho, possibilitando, igualmente, a compreensão, aos pesquisadores externos à instituição. Nesse contexto, ao pesquisador cabe situar-se como interlocutor, tornando viável a abertura do discurso sobre o sofrimento e o prazer. Assim, os mecanismos que aparecem de reconhecimento e cooperação e as estratégias coletivas de defesa permitem o entendimento do que é verbalizado, durante as discussões do grupo.

A possibilidade da pesquisa, no coletivo, é demonstrada, mais claramente, quando os trabalhadores formulam idéias que anteriormente não estavam organizadas consciente e nitidamente. Durante a execução da pesquisa, então, essas idéias são dirigidas para uma pessoa de fora - no caso, o pesquisador.

3.1.7 Validação e refutação

A validação pode ocorrer em duas etapas. O primeiro momento vai acontecendo durante a pesquisa, com as interpretações, os comentários do pesquisador e do grupo de pesquisadores, assim como pela retomada de questões formuladas anteriormente pelo próprio grupo de trabalho. Todo esse material dará forma ao relatório, para ser discutido com os trabalhadores.

Um segundo momento pode ocorrer quando novos trabalhadores se agregam ao grupo inicial da pesquisa, e os trabalhadores do grupo original/inicial propõem uma retomada de momentos anteriores. Neste caso, existe a possibilidade de que sejam realizadas novas discussões, que venham a gerar modificações e correções, no relatório final.

Em relação à refutação, Dejours (2004a) aponta que esta pode ocorrer na comunidade científica, por meio de contrapesquisas. A crítica é feita em âmbito teórico e metodológico, mas não em relação ao material coletado e interpretado.

Como se trata de uma pesquisa-ação, os momentos são dinâmicos e apresentam correlação entre si. O esquema a seguir busca auxiliar a compreensão do processo.

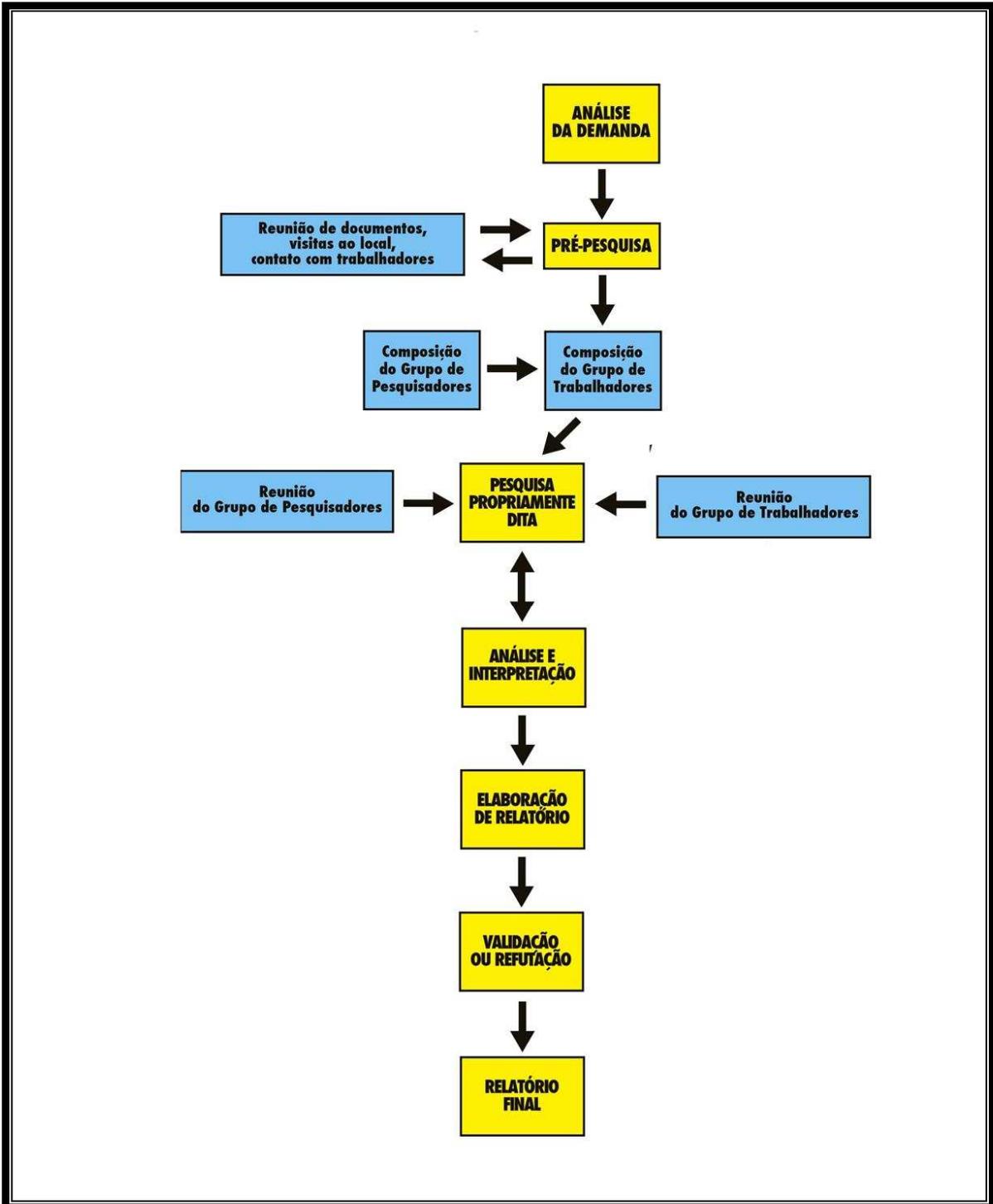


Figura 1: Esquema da Metodologia de Pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho

Fonte: Elaborado com base em Dejours (1992, 2004a).

3.2 APLICAÇÃO NESTA PESQUISA

Como o método em Psicodinâmica do Trabalho busca a compreensão dos aspectos psíquicos e subjetividade, mobilizados nas relações de trabalho, e sua organização, acredito ser possível construir respostas às questões norteadoras desta pesquisa, a partir de sua aplicação. São elas:

- Como os atendimentos aos adolescentes constroem a dinâmica saúde/sofrimento mental para estes trabalhadores?
- Qual a relação estabelecida entre prazer e/ou sofrimento no trabalho?
- Quais são as estratégias individuais e coletivas, construídas para o enfrentamento do cotidiano do trabalho?

A metodologia em Psicodinâmica do Trabalho, conforme descrita a seguir, orientou o trabalho de campo. A pré-pesquisa, a formação do grupo de pesquisadores e trabalhadores, pesquisa propriamente dita, tratamento do material produzido e validação.

3.2.1 A pré-pesquisa

A proposta de realização de pesquisa, em saúde mental e trabalho, foi apresentada à direção da escola e, posteriormente, ao coletivo de trabalhadores, recebendo o aceite para sua execução. A aproximação com a escola e seus trabalhadores ocorreu durante os anos de 2007 e 2008.

Inicialmente, foi feita uma reunião com a direção, apoio pedagógico e núcleo de trabalho educativo, onde o interesse foi reafirmado, pois já havia sido realizado contato, antes da apresentação do Projeto de Qualificação. Ficou decidido, então, que seria realizada a mesma apresentação, ao coletivo de trabalhadores, e

prestados todos os esclarecimentos necessários, assim como seria verificado se a demanda expressa anteriormente, permanecia.

Numa reunião geral da escola, foi apresentado o projeto de pesquisa aprovado anteriormente pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (CEP-PSICO), credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Naquele dia, muitas questões foram feitas sobre o trabalho proposto. Precisou-se retomar, várias vezes, os objetivos, a metodologia e qual a proposta presente no projeto. Depois de alguma discussão, a proposta foi a de que esta pauta seria retomada pelo grupo, em outra reunião, que estabeleceria os participantes e seria feita uma nova proposta à pesquisadora.

Passado aproximadamente um mês daquele dia, foi marcado um encontro com o grupo de trabalhadores que havia demonstrado interesse em participar da pesquisa, e iniciados os grupos.

No período de preparação do material, foram realizadas visitas, participação em atividades de sala de aula, com alguns educadores, atividades recreativas e esportivas, e, ainda, atividades do Núcleo de Trabalho Educativo de Papel Artesanal e Cerâmica. Foram feitas entrevistas com a direção e vice-direção, e com a secretária responsável pela parte administrativa e de Recursos Humanos da escola.

Foram pesquisados documentos de histórico da escola, documentos produzidos internamente, no planejamento anual e em reuniões, além de buscas feitas no site da escola.

3.2.2 Grupo de pesquisadores

O grupo de pesquisadores foi composto por integrantes do Laboratório de Pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho do Programa de Pós-graduação, em Psicologia Social e Institucional da UFRGS (PPGPSI/UFRGS). Os integrantes do grupo foram: o orientador, médico do trabalho; quatro alunas mestrandas em

Psicologia Social; e duas alunas da graduação em Psicologia, bolsistas de iniciação científica do CNPq.

Durante a realização dos encontros dos grupos com os educadores sociais, houve, sempre que possível, a presença de dois integrantes do grupo de pesquisadores e as discussões decorrentes do material produzido pela pesquisa de campo foram feitas com o restante do grupo, periodicamente. O levantamento de questões e apontamentos, feitos pelo grupo de pesquisadores, foram levados aos grupos posteriores com os trabalhadores.

3.2.3 Grupo de trabalhadores

O convite para a participação do grupo foi feito por mim, como pesquisadora, durante as visitas de preparação, e contatos, realizados nesse período. Conforme descrito anteriormente, o projeto de pesquisa foi apresentado em reunião de equipe, que reúne todos os trabalhadores da EPA.

No dia combinado, estavam reunidos cinco educadores, sendo que uma sexta professora havia avisado sua ausência, mas informado o interesse na participação. Então, os presentes relataram como havia se formado o grupo, pois a discussão da pesquisa tinha tido outro momento de pauta em que foram decididos critérios. O primeiro é que seguiriam a proposta feita no projeto apresentado; o segundo é que se apresentaria uma lista para que os interessados pudessem se inscrever, e a direção disponibilizaria um dia e horário em que eles pudessem participar do grupo e ter sua atividade coberta por outro colega.

Então, assim, havia dez educadores com interesse em participar do grupo, mas apenas seis podiam estar no dia e hora combinados, na reunião de equipe. O grupo foi composto por três homens e três mulheres, com formação acadêmica variada, alguns com especialização e um integrante com mestrado. Todos com experiência anterior de ensino na rede municipal de ensino, além de experiência também em outros setores da administração municipal.

Neste primeiro encontro, retomamos os objetivos da pesquisa, tiramos dúvidas, explicamos a metodologia, e fizemos as combinações de dias e horários para os encontros.

3.2.4 A pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram educadores sociais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA), servidores públicos municipais, que realizam suas atividades em sala de aula ou atividades pedagógicas complementares.

As reuniões ocorreram dentro da própria escola, durante a jornada de trabalho, em local escolhido pelos próprios trabalhadores.

As reuniões foram gravadas em gravador digital para transcrição, assim como foram feitos registros escritos. A coordenação foi realizada por mim, e contou com a participação de uma observadora, bolsista de iniciação científica, pertencente ao grupo de pesquisa da Universidade.

Os grupos tiveram duração aproximada de uma hora e 30 minutos, semanalmente, com exceção de feriados e do período de recesso de férias, onde os educadores estavam trabalhando por escala. Ao todo, aconteceram 13 encontros, durante quatro meses. No primeiro encontro, foram realizadas as combinações iniciais, relativas ao que é proposto na pesquisa, retomando seu tema, objetivos, além da forma de funcionamento do grupo – registros, horários, presença. Também nesse momento se esclareceu o sigilo referente às informações e material produzido, devolução dos resultados ao final da pesquisa, bem como foi feita a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Inicialmente, as falas trataram da história individual do trabalho de cada integrante e de como se situava a chegada à escola, nesta história. Dos grupos iniciais, com apresentação de posições mais “queixosas”, e depoimentos

particulares, foi se construindo passagem para construções mais coletivas, com a escuta da fala do outro, com muitas concordâncias.

O material transcrito, meu diário de campo, as anotações e a discussão no grupo de pesquisadores foram analisados, levando em conta a teoria desenvolvida neste projeto e a vivência do grupo: trabalhadores e pesquisadores. Na busca de contribuir com novas possibilidades de melhoria, nas condições de trabalho, de vida e saúde desses trabalhadores, a Psicodinâmica do Trabalho foi utilizada na compreensão da relação da organização do trabalho com a possibilidade de obter prazer ou sofrimento no trabalho.

3.2.5 Validação

Conforme proposto na Metodologia, a validação e refutação do material coletado e analisado é também uma importante etapa de participação dos trabalhadores na pesquisa.

A validação foi ocorrendo durante a pesquisa, na medida em que as questões foram sendo retomadas e elaboradas, pelo próprio grupo de trabalho, a partir da devolução dos pesquisadores e dos comentários realizados por todos.

Com o término da pesquisa, todo o material elaborado, durante os encontros com o grupo, e a análise dos pesquisadores deu forma ao relatório final, que foi discutido com os trabalhadores, antes da escrita final da dissertação.

A devolução final à escola será realizada após a defesa da dissertação, em reunião geral da equipe, com a presença dos integrantes do grupo de pesquisa, trabalhadores e pesquisadores. Além desta reunião geral, será realizada reunião específica com os integrantes da pesquisa. Nesse momento, a proposta é a de dar continuidade ao debate e discussão, realizados nos grupos, tendo como foco os resultados finais obtidos.

3.3 O ESPAÇO DE TRABALHO – A ESCOLA PORTO ALEGRE

O histórico da escola aqui apresentado é resultado da pré-pesquisa, realizada durante o período de trabalho de campo, em 2008, constituído a partir de visitas, entrevistas e pesquisa documental.



Figura 2: Fachada da Escola

Fonte: Folder EPA, 2005.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre – EPA, como é conhecida, faz parte da Rede Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SMED), modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e está em funcionamento desde 1995. A história da EPA se entrelaça com a da organização de serviços para atendimento a crianças e adolescentes, em situação de rua, de Porto Alegre. Nestes 13 anos de existência, passou por transformações em seu espaço

físico e repensou sua metodologia de trabalho constantemente, em consonância ao vivido por seu público atendido.

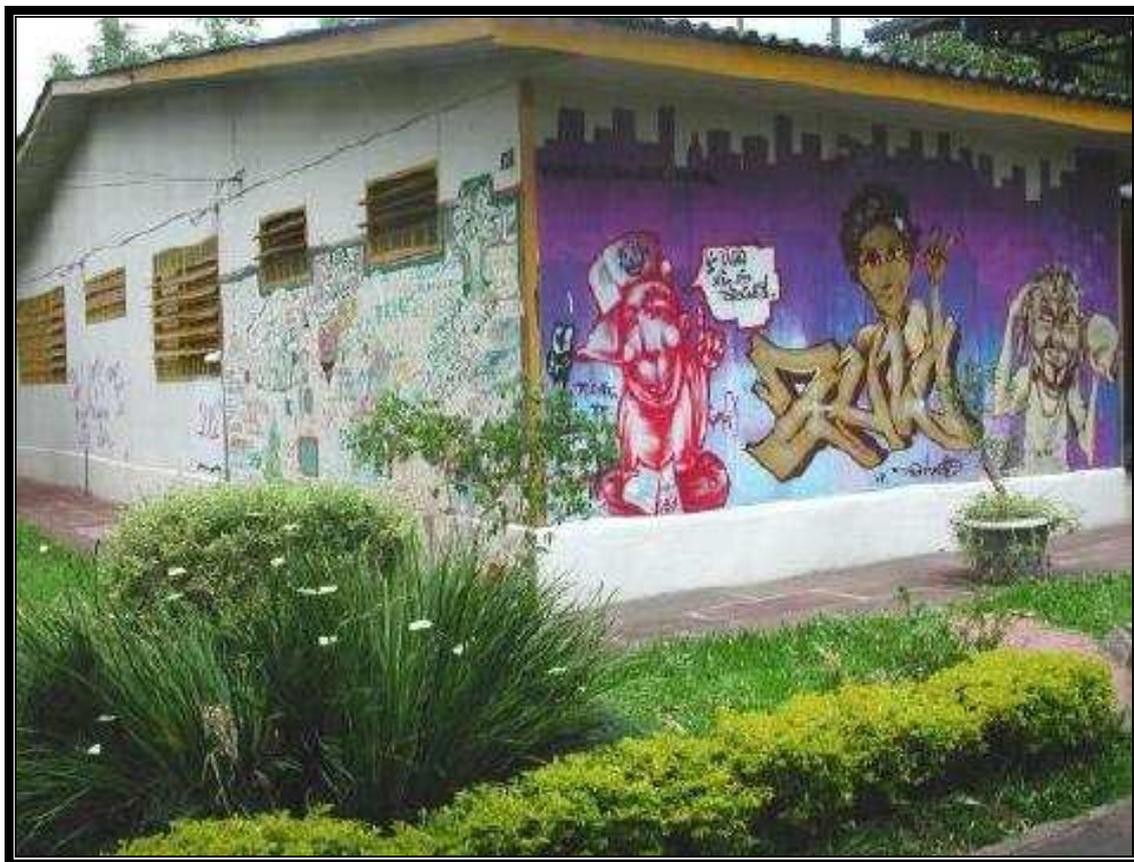


Figura 3: Jardim e Prédio Principal da Escola

Fonte: EPA, 2008.

Em 1993, quando as políticas governamentais de Educação, Assistência Social e Saúde criaram e implementaram o Projeto Jovem Cidadão, como primeira experiência intersecretarias de organização em rede, para atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua, como retaguarda ao trabalho dos Conselhos Tutelares, na área da Educação constava a criação da Escola Aberta do Centro, com o objetivo de garantir escolarização para as crianças e adolescentes que perambulavam nas ruas centrais de Porto Alegre.

A construção da EPA foi fruto de um processo de organização na cidade e de reconhecimento da violação de direitos, vivida por crianças e adolescentes, que se explicita em 1994, na I Conferência Municipal da Criança e Adolescente e Pacto pela

Infância (PAICA-RUA, 2002), Neste período, tem início o processo de constituição da escola, com a participação de seus educadores, no serviço de Educação Social de Rua (ESR), coordenado pela FASC, realizando abordagens no centro da cidade. Durante o ano de 1994 até agosto de 1995, os educadores vivenciaram a realidade da rua, convivendo com a “gurizada”, em seus locais de concentração. Neste período, também realizaram visitas, ao prédio da escola em construção, estabelecendo maior vínculo com os futuros estudantes.

O diferencial da EPA é que sua construção foi coletiva, incluindo diversos atores, envolvidos na discussão de implantação de serviços para crianças e adolescentes, na cidade; educadores; e os próprios meninos e meninas em situação de rua.

A EPA foi, inicialmente, chamada Escola Aberta do Centro, com o objetivo de

[...] proporcionar às crianças e adolescentes socialmente excluídos o acesso ao conhecimento elaborado historicamente pela humanidade, instrumentalizando-os para que consigam reconhecer seus direitos, assim como a necessidade de reivindicá-los, intervindo no processo de inclusão social de crianças e adolescentes com trajetória de rua. Os educadores da escola são por essência educadores sociais, em consonância com os demais atores dessa rede de atendimento. (REIS; MAZZAROTTO, 2002, p. 48).

De acordo com Reis (2002), as Escolas Abertas¹² surgem no Rio Grande do Sul na década de 1980, como propostas alternativas pedagógicas, para aprendizagem de alunos com defasagem escolar. Criada com objetivo de combate à exclusão, a Escola Aberta deveria garantir a escolarização de crianças e adolescentes em situação de rua e, gradativamente, extinguir-se, cumprindo seu papel de escola travessia. Mas, após mais de duas décadas da experiência destas escolas, as mesmas ainda continuam existindo, sem alteração de propostas. Elas não têm conseguido compartilhar, com as demais escolas da rede, o dado efetivo no sentido de que a inclusão é um papel de todas. (REIS, 2002)

¹² Denominação dada às escolas que atendem crianças e adolescentes em situação de rua.

Com a inauguração da escola, em 1995, foram realizadas assessorias específicas para os educadores e a organização do ensino por Totalidades do Conhecimento, ligado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo considerado um avanço, em relação ao currículo tradicional que trabalha com seriação. No ano seguinte, ocorreu o primeiro processo eletivo, para nova direção, com a saída da direção indicada anteriormente pela SMED.

Neste período, o Grupo de Trabalho sobre drogadição discutiu a implantação de ações integradas intersecretarias, e a Direção da EPA fez parte desta composição, que originou o PAICAUSPA. Na mesma época, a escola também participou nos fóruns de discussão do Serviço da Educação Social de Rua, para compor análise da situação dos meninos e meninas, que estavam sendo atendidos ou ainda se encontravam nas ruas.

Em 1997, a EPA encaminhou relatório ao Fórum de Políticas Sociais, que denunciou problemas na rede de atendimento e conseqüente falta de retaguarda, para crianças e adolescentes, usuários de substâncias psicoativas, chamado “Manifesto dos 113”¹³. Neste mesmo ano, a Prefeitura assinou o compromisso Prefeito Criança, da Fundação Abrinq¹⁴, comprometendo-se com a implantação do ECA, com envolvimento de todo o governo municipal.

Durante seus primeiros anos de funcionamento, a EPA constituiu, no contato diário com seu público, o desenvolvimento de propostas pedagógicas que pudessem construir o conhecimento, para os meninos e meninas em situação de rua, sempre valorizando suas aquisições prévias e interesse. A proposta era trabalhar com a autoestima dos estudantes, desenvolvendo sua identidade, suprimindo necessidades socioafetivas, junto aos educadores sociais do serviço.

Em 1998, quando o PAICA-Rua avançou na discussão de implantação do trabalho intersecretarias, a EPA foi definida como a “porta de entrada”, na educação

¹³ O Manifesto dos 113 foi uma listagem organizada pela EPA, de 113 de seus estudantes, que estavam em total estado de abandono, tendo apenas a escola como referência de acolhimento.

¹⁴ A Fundação Abrinq é a Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos. Instituição sem fins lucrativos, a entidade foi criada em 1990, com o objetivo de mobilizar a sociedade, para questões relacionadas aos direitos da infância e da adolescência.

para crianças e adolescentes em situação de rua, que viviam na Capital. Nesse mesmo ano, iniciou a discussão do trabalho educativo, na escola, que resultou no projeto do Núcleo de Trabalho Educativo (NTE). A primeira experiência de trabalho educativo foi com o papel artesanal, “Fazer papel dá trabalho”. No ano seguinte, com a implantação do Núcleo de Trabalho Educativo, houve a formação em papel reciclado e jardinagem.

Na sequência desse período, a escola continuou seu processo de implantação, com a elaboração do Plano Anual e Regimento Escolar, e discussão do projeto para o Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento (SAIA), tendo, como funções, o acolhimento para os novos estudantes, ou os estudantes que tivessem permanecido afastados.

Com o avanço da rede de atendimento, a ampliação do PAICA Rua e suas discussões, no ano de 2000, a EPA foi definida como escola Travessia, no sentido de acolher o estudante, mas também de conseguir encaminhá-lo para a rede regular de ensino. Um dos grandes desafios para a escola, naquele momento, era a necessidade de estabelecimento de uma linguagem única, nos encaminhamentos. Buscava-se uma linguagem que garantisse uma proposta de saída da rua, mas que estabelecesse um pacto de direcionamento deste público para suas escolas e regiões de origem, sempre que possível. Este processo necessitava um trabalho de articulação, dentro da Secretaria de Educação, para reforçar, na rede regular de ensino, a abertura de vagas para a permanência deste público, em suas comunidades.

Após a elaboração do Plano Anual, a partir de 2001, a escola definiu que sua especificidade era a viabilização da escolarização, articulando as políticas setoriais que garantissem a retomada do projeto de vida deste público. Então, formulou como princípios das ações pedagógicas: a indivisibilidade, integralidade e inviolabilidade dos direitos à educação, bem como a formação permanente dos educadores que atuavam na escola. Foi um momento de aprofundamento das reflexões sobre como estes estudantes construía seus conhecimentos e ressignificavam seus projetos de vida com as propostas que estavam sendo oferecidas.

De 2002 a 2004, durante os meses de janeiro e fevereiro, a EPA é referência aos estudantes e ponto de encontro para o projeto que foi chamado de Verão do Programa, dentro do PAICA-Rua, com a participação de outros serviços e trabalhadores no espaço da escola. Através desse projeto, foram realizadas, no período do verão, atividades recreativas, com o objetivo da permanência dos adolescentes, em um espaço protegido, também neste período.

A partir do ano de 2005, passou a funcionar por 10 horas consecutivas, para acolher seus estudantes em turno integral, garantindo que permanecessem em um espaço protegido por mais tempo, como proposta de redução de danos, consolidando o projeto meio-dia “Para não ficar na rua”. Segundo afirma Lemos (2004, p. 35), a partir de uma construção conjunta com os trabalhadores, para a redução de danos, é importante compreender o uso da droga, mas não tolerá-la, referendá-la.

Há uma consciência comum sobre a historicidade da presença de substâncias psicoativas pela sociedade e da combinação “adolescência e drogas”. Esta consciência não exclui a necessidade de intervenção em relação ao uso de drogas por parte de crianças e jovens, em especial. A intencionalidade das ações não está regulada pela abstinência total, mas objetiva a qualidade de vida a partir da lógica da “Redução de Danos”. A “Redução de Danos” convive com ações como internações para desintoxicação, assim como outras formas de intervenção, desde que estas respeitem os sujeitos. O foco não é a “droga”, mas a integralidade do sujeito a partir do paradigma da vida. Não são as faltas, mas o reconhecimento e a valorização do que ele traz de positivo. Todo o trabalho em relação às drogas deve estar pautado pela *comunicação* efetiva entre os sujeitos envolvidos.

Com a desativação do PAICA-Rua, mas com a permanência de espaços de discussão sobre a situação de rua, o antigo SESRUA é recomposto e ampliado, recebendo o nome de Fórum Interinstitucional sobre a Rua (Inter-Rua), do qual a EPA continua fazendo parte, sendo uma de suas articuladoras.

3.3.1 Espaço físico e atores envolvidos

As instalações da EPA são constituídas por um prédio principal, com três salas de aula, laboratório de informática, sala da oficina de cerâmica, biblioteca, sala da direção, secretaria, sala de professores, refeitório, cozinha e banheiros. Em outro prédio, de construção mais recente, estão o espaço da oficina do papel artesanal, o Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento (SAIA), a Coordenação e Orientação Pedagógica (COOPED), lavanderia e vestiário com chuveiros. Ainda conta com um espaço de pátio coberto, uma quadra esportiva, o “galpão”, onde se reunia o grupo de egressos, além de uma guarita para o guarda municipal.

Ao entrar no espaço da escola, percebe-se o cuidado na sua manutenção: há um jardim que foi criado pelos estudantes e que permanece sendo mantido por eles e pelos funcionários; um espaço de descanso, com bancos embaixo de árvores; paredes externas com grafite e mosaicos, fruto de oficinas feitas com estudantes. As salas de aula, biblioteca, secretaria e direção possuem quadros relativos a momentos históricos da escola ou a movimentos em garantia de direitos de crianças e adolescentes. Estão expostos diversos objetos de papel reciclado e cerâmica, produzidos pelos estudantes.

Diferente de outras escolas, não há depredação, nem descuido com as dependências, mas a escola ainda luta pela construção de um prédio que atenda às suas necessidades, já que o atual é provisório, desde sua inauguração.

Conforme dados de agosto de 2008, a escola possui 97 estudantes matriculados e conta com 38 trabalhadores, para as atividades, descritos na tabela a seguir. Destes, 23 são professores, sete funcionários do quadro geral, quatro funcionários terceirizados, três estagiários e um guarda municipal (um guarda permanece fixo na escola, mas há outro volante).

Tabela1 – Quantidade de Funcionários na EPA e Situação Funcional

Funcionário	Número	Situação
Professor	23	2 em Delimitação de Função ¹⁵ 2 em processo de Delimitação de Função 2 em Licença para Tratamento de Saúde (LTS) ¹⁶ prolongada
Funcionário do Quadro Geral	07	01 auxiliar de cozinha, 01 técnica de nutrição, 01 assistente administrativo, 04 auxiliares de serviços gerais destes 2 em Delimitação de Função
Funcionário Terceirizado	04	Serviços gerais
Estagiário	03	Nível Superior (acompanhamento de oficinas e atividades em sala de aula)
Guarda Municipal	01	-
Total	38	-

Fonte: Dados da Secretaria da Escola, agosto de 2008

No caso dos professores, a Delimitação de Função indica que nem todas as atividades previstas com os estudantes podem ser exercidas, sendo que a delimitação é relativa à situação de saúde que a gerou. Os casos de LTS prolongada indicam que estes professores encontram-se afastados, sem previsão para retorno, o que significa 21 professores em atividade.

Como há a possibilidade de compensar horas, as faltas ocasionais e atrasos raramente são informados, apenas quando se trata de afastamento por maior período. Ainda há a possibilidade de apresentação de um atestado médico por mês, sem necessidade de comparecimento à Biometria da Prefeitura. Por essas razões, o levantamento feito das LTS não é significativo para ser apresentado.

A opinião dos trabalhadores é que se adoecem muito na escola, mas que, na maioria das vezes, as pessoas não param de trabalhar, trabalham mesmo doentes.

¹⁵ A Delimitação de Função é determinada pela Avaliação Médica realizada pela Prefeitura, concedida para funcionários que não podem exercer todas as atividades previstas para seu cargo devido a problemas de saúde.

¹⁶ A LTS é a Licença para Tratamento de Saúde concedida pela Biometria da PMPA.

Por outro lado, os atrasos e faltas são freqüentes, o que dificulta a organização do trabalho no cotidiano.

Apesar do número de estudantes matriculados, a presença destes, na escola, não é regular, fazendo com que, em média, estejam em atividade diária de 30 a 35 estudantes.

3.3.2 O cotidiano da escola

Em seu tempo de existência, a EPA tem buscado construir, junto à SMED e à gestão municipal, o entendimento de que é uma Escola Especializada, pela especificidade do público atendido, mas, a cada nova gestão do município, este convencimento tem que ser retomado e não há consenso interno na secretaria sobre esta transformação. Apesar de ser reconhecida como escola que atende a esse público, com história de vida nas ruas, administrativamente é uma escola de ensino fundamental – como está em seu nome –, ao mesmo tempo em que trabalha com educação de jovens e adultos. Como se diz popularmente, é uma Escola Especializada de fato e não de direito.

Também tem construído apoio à implementação do Sistema Único de Assistência Social¹⁷ (SUAS) junto à FASC, por entender que este sistema é um sistema de proteção social básica e especial, e pela maioria de seus estudantes estar inserida no público da Rede de Proteção Especial do SUAS no município. O atendimento da escola a este mesmo público cria a necessidade de garantir um lugar diferenciado, na rede de ensino, promovendo uma discussão na gestão da importância de seu papel na inclusão social, conferindo à escola o caráter de Serviço de Média Complexidade da Rede Especial de Porto Alegre.

¹⁷ O SUAS constitui-se na regulação e organização em todo território nacional dos serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais, de caráter continuado ou eventual, executados e providos por pessoas jurídicas de direito público, sob critério universal e lógica de ação em rede hierarquizada e em articulação com iniciativas da sociedade civil. (BRASIL, 2005)

Em permanente processo de ensino-aprendizagem, a escola busca atender à demanda de necessidades básicas de seus estudantes, com história de vida nas ruas, em relação à alimentação, higiene, saúde, vestuário e também moradia.

A maioria dos que chegam à escola, vem de diversas regiões da cidade ou de municípios próximos, e tem um vínculo familiar fragilizado ou, muitas vezes, rompido. Alguns estão doentes ou são portadores do vírus HIV e são os educadores que fazem seus encaminhamentos aos serviços de saúde, muitas vezes sem sucesso. Tanto para os estudantes, como para suas famílias, a rede de atendimento fragilizada e, por vezes, aparentemente inexistente, não dá suporte às demandas apresentadas.

Faz parte da história dos que frequentam a escola a exploração sexual e do trabalho, a mendicância e a prática de atos infracionais, como medida de sobrevivência, além do uso e abuso de substâncias psicoativas, até bem pouco tempo, principalmente o loló - na atualidade, o *crack*. Na sua maioria, são meninos, já que as meninas são, desde cedo, absorvidas pelo trabalho doméstico, gravidez precoce, cuidado de irmãos menores ou aliciadas pela exploração sexual.

Apesar de a proposta ser de investimento no retorno à comunidade de origem, há grande dificuldade nesta operação, visto que a maioria, ao chegar à escola, já tem um histórico de permanência nas ruas. Esta permanência cria nestes sujeitos, desde pequenos, formas de sobrevivência que são difíceis de serem desconstruídas e substituídas. Este processo é lento e exige esforços para a construção de novas possibilidades, pois não se deseja que os adolescentes se tornem adultos em situação de rua.

A maior dificuldade destes meninos e meninas, na aceitação de novas propostas, é a baixa auto-estima e a falta de perspectiva de mudança, em sua condição de miserabilidade, que gera a falta de assiduidade e de continuidade de engajamento, necessário para a dedicação e efetivação do trabalho realizado na escola. Muitos acabam permanecendo no nível de sobrevivência, nas ruas, a partir do envolvimento com o tráfico e pequenos roubos, não aderindo a um projeto de formação para geração de renda, que exige tempo e dedicação.

Ciente e sensível à realidade de seu público em estado de carência absoluta, a EPA mantém suas “portas abertas”, durante todo o ano, em turno integral, de segunda à sexta-feira, sem parar seu funcionamento em janeiro, fevereiro e julho, visando ao estabelecimento de uma rotina e identidade dos grupos, estudante-estudante e estudante-educador.

Durante o ano letivo, é estabelecida uma rotina, com atividades previstas no calendário, durante manhã e tarde. A escola abre às 7h e 30 min e, na primeira parte da manhã, os estudantes são recebidos para o café. Depois disso, vão para suas salas, nos grupos de aprendizagem por totalidades. Após o recreio, são oferecidas as oficinas de cerâmica, informática e educação ambiental, além de atividades esportivas, conforme programação da semana e plano pedagógico individual de cada estudante.

Ainda, é oferecida a Terapia Comunitária¹⁸ (TC), dentro da pedagogia do acompanhamento, aos adolescentes e jovens que frequentam a escola. A TC começou em parceria com a Casa Harmonia para os estudantes do NTE, egressos e também para os "fugidios". A TC é coordenada por uma educadora com formação específica e acompanhada por uma educadora da turma, ocorre uma vez por semana, por livre adesão dos interessados.

Após a segunda parte da manhã, é servido o almoço, seguido da permanência na escola, em uma sala de atividade/repouso buscando proteger, organizar e reduzir danos aos alunos. Na parte da tarde, ocorrem as atividades do NTE, com oficinas, principalmente de papel artesanal, por interesse e produção, visando a capacitar os estudantes como produtores e oficineiros.

Também participam das oficinas de papel e cerâmica jovens e adultos de comunidades próximas, principalmente a Vilinha do Chocolate¹⁹, com o objetivo de formação e geração de renda, além da aproximação da comunidade com a escola.

¹⁸ A Terapia Comunitária foi idealizada pelo psiquiatra, antropólogo e professor universitário Adalberto Barreto, e busca trabalhar a prevenção e cuidados da saúde mental da coletividade.

¹⁹ A Vilinha do Chocolate, onde moram alguns dos estudantes, fica próxima à escola e seus moradores são pessoas que vivem do recolhimento de lixo para reciclagem.

3.3.3 A proposta político-pedagógica

A proposta da EPA visa à garantia da escolarização de adolescentes que estão em situação de rua e foram excluídos do ensino e aprendizagem formal. É um espaço de acolhimento, organização e socialização dos saberes, que propõe o trabalho e lazer, como princípio educativo e a geração de renda como possibilidade de sustentabilidade para esses jovens.

Segundo Graciani (1997, p. 196), o retorno à instituição escolar deve ser construído por adesão voluntária da criança ou adolescente, num trabalho de conquista e de afeto, realizado pelos educadores: “Há que ter “paciência histórica”, como afirma o professor Paulo Freire, nesse duro e árduo caminho de construção de uma nova trajetória de vida”.

Seu objetivo é construir/reconstruir a relação dos adolescentes com seu processo de aprendizagem, incidindo sobre novos projetos de vida, seguindo os princípios norteadores da educação de Jovens e Adultos: a leitura da realidade, a participação coletiva, a construção do conhecimento e o resgate de valores.

Conforme nos ensinam Reis e Mazzarotto (2002), os conteúdos e propostas bem como a ação pedagógica devem ser referendados pela experiência de vida dos estudantes: o estudo da realidade, a organização do conhecimento e sua aplicação, devem aprofundar o trabalho e, em sua reflexão, possibilitar a mudança da realidade.

A concepção de currículo está vinculada a uma proposta político-pedagógica, que busca, na sua elaboração e aplicação, responder aos questionamentos sobre o que, quando e como ensinar, e, ao mesmo tempo, quando e como avaliar esta construção. Os objetivos e as ações que serão desenvolvidas durante o ano compõem o Plano Político Pedagógico (PPP), construído pelos segmentos da comunidade escolar.

Como diretrizes, a EPA propõe:

- O diálogo público, social e pedagógico, considerando o estudante sujeito da aprendizagem, sendo estudante e cidadão.
- A construção de outros significados para os conhecimentos, através de uma prática mais crítica e participativa que dialoga com a educação para o trabalho.
- Acolhimento, integração e acompanhamento, investigação e diagnóstico da realidade, viabilizando a organização de projetos de vida para os estudantes.
- Desenvolvimento humano como base para a constituição do desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes em suas relações.

O trabalho desenvolvido com os estudantes busca o resgate de suas histórias, seus questionamentos, incentivando a curiosidade, a problematização e a comunicação. Para que esta metodologia aconteça, na prática, é necessário que envolva os motivos, interesse e o meio do estudante, favorecendo o processo ensino-aprendizagem naturalmente. O enfoque do educador é interdisciplinar, visando à totalidade do conhecimento.

A Totalidade do Conhecimento é a prevalência do todo sobre as partes, buscando a articulação do conhecimento dos estudantes e educadores. São estruturadas de forma interdisciplinar, em que cada totalidade se relaciona com as anteriores, num processo de síntese, permitindo uma complexidade crescente; por essa razão, não representam etapas estanques, nem linearidade.

São seis as totalidades de conhecimento, as três iniciais correspondem aos primeiros anos do ensino fundamental, o processo de alfabetização; e, as três finais contemplam os conteúdos dos últimos anos do ensino fundamental. A EPA trabalha com as três totalidades iniciais T1, T2, e T3 e, em 2007, iniciou a implantação da T4, formada pelo anteriormente denominado “grupo de egressos, que já tinha passado pelas totalidades iniciais, e que, na sua maioria, são jovens com mais de 18 anos.

Totalidade 1 (T1) – construção dos códigos escritos (exemplo: alfabético-numérico).

Totalidade 2 (T2) – construção dos registros dos códigos.

Totalidade 3 (T3) – construção da sistematização dos códigos.

Totalidade 4 (T4) – aprofundamento das sistematizações.

A definição da colocação dos estudantes em turmas se dá de acordo com a necessidade e demanda do jovem, e o processo é revisto constantemente, assim, como a frequência e a permanência na escola (Escola Aberta) são construídas no próprio processo de aprendizagem. Não há um período específico de matrículas, sendo que o fluxo de entrada de estudantes é constante, por busca individual, trazidos por amigos ou encaminhados por algum outro serviço. Os educadores buscam construir, com o estudante, o desejo de permanecer neste espaço e avançar no conhecimento formal, como possibilidade de sobrevivência e modificação em sua história de vida.

3.3.4 Modo de gestão e modo de atenção

A escola organiza suas estruturas em Modo de Gestão e Modo de Atenção para viabilizar a execução de sua proposta político-pedagógica.

O **Modo de Gestão** da escola está organizado nas estruturas da Direção; Conselho Escolar; Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), composto da COOPED e Coordenação Cultural; e Coordenação de Apoio Administrativo.

Para a organização e monitoramento de seu trabalho, utiliza o Plano de Gestão, que, elaborado pelo coletivo, prevê metas a partir do PPP, para o período da gestão de três anos; o Plano Anual, que projeta, para cada ano, metas

estabelecidas no Plano de Gestão e o Planejamento Financeiro (PAR), que registra a previsão dos recursos que viabilizam as ações.

A Direção e Coordenação Pedagógica buscam o estabelecimento de uma dinâmica de reuniões, com diferentes espaços de discussão, como as reuniões do Conselho Escolar, reuniões setoriais e dos segmentos, reuniões de planejamento e formação, assembléia dos estudantes, bem como a formação de comissões especiais, organizadas a partir de demandas do Plano Anual.

Semanalmente, são realizadas reuniões na escola, onde são estabelecidos espaços coletivos de discussão. Existem as assembléias de turma de estudantes com educadores, e estes realizam, entre si, reunião pedagógica de avaliação e planejamento. Também na semana ocorrem reuniões entre educadores e direção, que, quinzenalmente, se reúnem com os demais funcionários. Mensalmente é realizada reunião geral com todos os trabalhadores da escola.

Com a nova Direção, na escola, em 2008, foi iniciada a realização de um contrato pedagógico com os trabalhadores, a exemplo do que é feito com os estudantes. A partir do segundo semestre, a diretora e vice-diretora realizaram reuniões com cada um dos trabalhadores, com o objetivo de reafirmar um contrato de trabalho, a partir de questões sobre suas considerações sobre a gestão, sugestões para melhorias e seus sentimentos em relação ao trabalho. Um dos objetivos é manter um canal aberto, com a direção da escola, podendo encaminhar algumas das demandas trazidas pelos trabalhadores, ao mesmo tempo em que firma individualmente os direitos e deveres de cada um.

A proposta é que a realização do contrato pedagógico individual possa diminuir os atritos entre os trabalhadores e a “falação” sobre coisas mal-resolvidas, além de que sejam cumpridas as atividades previstas para cada profissional, horários de trabalho e combinações estabelecidas em equipe.

O **Modo de Atenção** é organizado pela COOPED, que coordena a proposta pedagógica da escola e articula o **SAIA**, os **Grupos de Aprendizagem** e o **Núcleo de Trabalho Educativo**. Entre suas responsabilidades, estão o acompanhamento

pedagógico, com reuniões de planejamento, a representação no Fórum Inter-Rua, a coordenação das assembleias gerais dos estudantes e Conselho de Classe, e também a organização da formação para os educadores.

O **SAIA** é responsável pelo acolhimento, acompanhamento e investigação da realidade dos estudantes, construindo ações pedagógicas. Realiza o acolhimento dos novos e dos que estavam afastados, durante todo o ano. É também uma de suas responsabilidades investigar a história de vida, história escolar e processo cognitivo inicial do estudante.

Os **Grupos de Aprendizagem** são os grupos formados a partir da avaliação do processo cognitivo de cada estudante, compondo as turmas das totalidades (T1, T2, T3 e T4).

O **Núcleo de Trabalho Educativo** é uma proposta da escola que visa ao atendimento da necessidade de sobrevivência dos estudantes. É composto de dois eixos: Educação Ambiental que trata da produção primária e secundária (terra, matéria prima, reciclagem, preservação, etc.) e Comunicação e Cultura que trata das questões de produção secundária e terciária (bens, tecnologia e serviços). Os Núcleos estão organizados em oficinas e cursos que visam a possibilitar a aprendizagem dos estudantes em áreas diversas, despertando seu interesse para possibilidades futuras de trabalho.

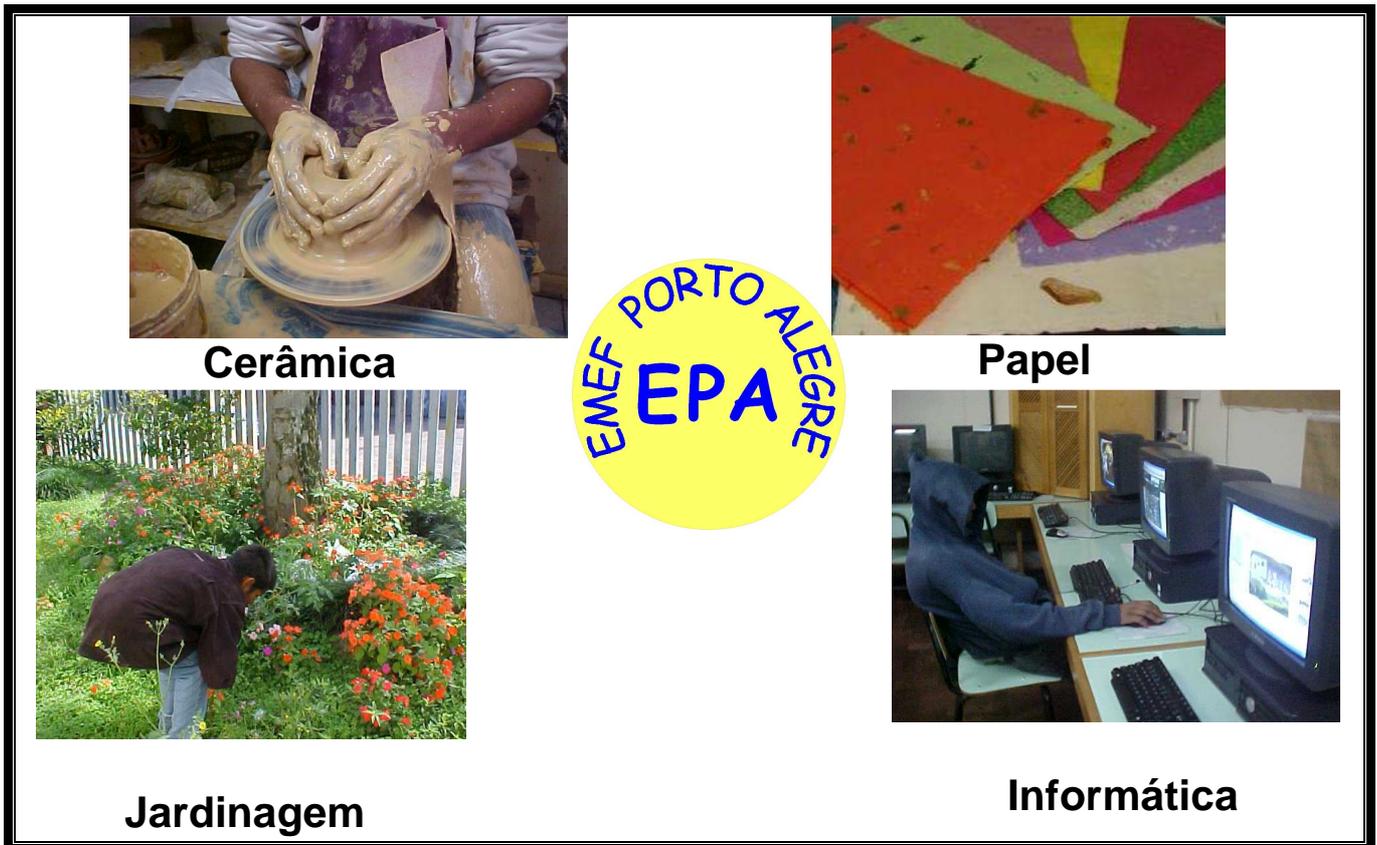


Figura 4: Cursos e oficinas
 Fonte: Álbum do NTE (s.d.)

A COOPED realiza o acompanhamento das atividades do NTE e dos seus estudantes, semanalmente, de forma individual; mensalmente, com a reunião do grupo, acompanhamento da frequência escolar, da saúde, bem como o acompanhamento social com organização de documentação, viabilização de espaços protegidos ou moradia. E, ainda a organização para inserção deste estudante na Bolsa Jovem-Adulto, que beneficia pessoas em vulnerabilidade social e com trajetória de vida na rua, em parceria com a FASC.

A realização do **contrato pedagógico** também faz parte do Modo de Atenção da escola, estabelecendo conjuntamente entre estudante-escola direitos e deveres para os estudantes. Cada contrato é assinado individualmente pelo estudante, que é sabedor do plano estabelecido para suas atividades na escola e em outros serviços, bem como as sanções previstas, quando do não cumprimento dos combinados.

Uma outra proposta vigente, na escola, é o Projeto “**Extra Muro**”. Trata-se de manter o espaço da escola aberto para interlocuções e construção de parcerias com movimentos políticos, sociais e culturais. Esta proposta visa à ampliação também do diálogo com a comunidade, abrindo a escola para a participação em oficinas e eventos promovidos. As ações que vêm sendo desenvolvidas:

Abertura do espaço da escola, para o oferecimento de oficinas conjuntas entre seus estudantes e a comunidade em geral;

Oferecimento de oficinas em escolas públicas e privadas;

Oferecimento de oficinas em comunidades de reafirmação da inclusão social, como: aldeamentos indígenas, comunidades quilombolas, comunidades de ocupação, que têm moradores que sobrevivem da reciclagem (catadores), etc;

Oferecimento de oficinas em praças públicas, locais de permanência da população de rua e de circulação da população em geral;

Ocupação de espaços da cidade, para divulgação e venda dos produtos das oficinas do Núcleo do Trabalho Educativo, como feiras permanentes e/ou de eventos, mercados, etc.;

Criação de oportunidade, no sentido de que a escola seja também espaço de formação em diversidade cultural e educação ambiental, assim como da temática de juventude e mundo do trabalho.

A seguir, esquema do Modo de Atenção e sua dinâmica, proposta pela escola com os momentos pedagógicos.



Figura 5: Modo de Atenção proposto pela escola

Fonte: EPA, 2008

Para o planejamento das atividades com os adolescentes e a avaliação da aprendizagem, a escola utiliza o Código da Modernidade proposto por Bernardo Toro (1997). Segundo o autor, são sete competências mínimas, para a participação produtiva e a inserção social no século 21. Para desenvolvê-las, o ensino deve ser contextualizado. São elas:

Domínio da leitura e da escrita;

Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas;

Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações;

Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social;

Receber criticamente os meios de comunicação;

Capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada;

Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo.

Semestralmente, a equipe de educadores constrói, com os estudantes, a avaliação, utilizando-se de parecer descritivo, gráfico de presença, avaliação individual e coletiva, avaliação curricular, entre outros instrumentos.

Atualmente, o esforço da gestão está na aplicação e análise dos indicadores que avaliam o trabalho da escola, junto aos estudantes e trabalhadores.

4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 DESCRIÇÃO

Neste capítulo, apresento a pesquisa propriamente dita. Trata-se da descrição, análise e discussão de dados, que aconteceram num movimento de articulação constante entre o material coletado no campo e a contextualização teórica apresentada neste trabalho.

O material foi constituído em momentos que não são distintos, nem segmentados, mas tiveram fases diferenciadas em sua elaboração:

- Organização do Material – transcrição das gravações realizadas, leitura e releitura do material transcrito, preparação dos relatos de observação e diário de campo;
- Classificação do Material – leitura do referencial teórico e do material organizado, estabelecendo o que é relevante em ambos para a organização dos agrupamentos dos comentários verbais²⁰ (ou categorias) e relação do que foi considerado relevante, com os objetivos da pesquisa;
- Descrição do Material – apresentação das falas dos trabalhadores, que foram transcritas de forma literal, conforme apareceram nos grupos. Não estão em ordem temporal dos acontecimentos, mas conforme os assuntos estabelecidos para os agrupamentos;
- Análise e Discussão – estabelecimento da articulação entre o material coletado e a teoria apresentada.

²⁰ Os comentários verbais, segundo Dejours (2004a), são o que nos interessa conhecer em Psicodinâmica do Trabalho. O interesse está na versão dada pelo trabalhador sobre a vivência do e no trabalho. Por essa razão, opto pelo uso dessa denominação, na organização dos agrupamentos provenientes das discussões realizadas nos grupos.

A transcrição das gravações dos grupos gerou um material de aproximadamente 400 páginas, que foi sendo organizado, juntamente com o relato da observação dos grupos, o diário de campo e as discussões realizadas no grupo de pesquisadores.

Os comentários verbais dos trabalhadores foram agrupados por assuntos, sem linearidade temporal. Essa decisão foi decorrente do fato de que um mesmo assunto apareceu em grupos diferentes e foi inserido no mesmo agrupamento. Ocorreu que os grupos acabaram concentrando as discussões em determinados temas, que se definiram a partir da própria fala dos participantes. O mesmo tema foi retomado várias vezes, por ser considerado importante para o momento, ou por significar uma reelaboração de algo já discutido anteriormente.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, mesmo que se faça uma distinção de fase de análise, desde a realização da pré-pesquisa, esta análise já estava acontecendo. Conforme afirma Minayo (2001, p.69), é possível apresentar três objetivos para a fase da análise: “[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.”

A análise apresentada foi dividida em dois agrupamentos de comentários verbais: O Trabalho do Educador Social e as Estratégias Defensivas Construídas no Trabalho. Nestes agrupamentos, foram formulados subgrupos ou categorias, que envolvem “[...] elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si.”(MINAYO, 2001, p. 70).

No primeiro agrupamento de comentários verbais, O Trabalho do Educador Social, estão reunidas questões relativas ao significado de ser educador social para estes trabalhadores, as relações estabelecidas neste trabalho e a organização do trabalho na escola. No segundo, as Estratégias Defensivas Construídas no Trabalho, são apresentadas as construções de estratégias para a manutenção da saúde psíquica.

Os agrupamentos dos comentários verbais foram organizados, no sentido de estabelecer classificações, agrupar idéias semelhantes sobre um mesmo assunto discutido no grupo de trabalhadores²¹. Estão apresentados no quadro a seguir, relacionados com os objetivos desta pesquisa.

Além dos agrupamentos diretamente relacionados aos objetivos, ao longo do trabalho foram emergindo aspectos que também merecem consideração, mas que não estão apontados no quadro seguinte. Estes agrupamentos emergentes decorrem do processo do trabalho de pesquisa e projetam a mesma, no que diz respeito à realização dos próprios grupos e à construção de novas possibilidades para esses trabalhadores. São eles: Sobre o grupo da pesquisa e A construção de soluções.

²¹ Os nomes dos trabalhadores, quando citados, são fictícios. Foram substituídos para preservação da identidade dos participantes da pesquisa.

Objetivo Geral da Pesquisa	Objetivos Específicos	Agrupamentos dos Comentários Verbais
Investigar a dinâmica saúde/sofrimento mental vivida pelos educadores sociais nos atendimentos a adolescentes em situação de rua	Compreender a relação de prazer e/ou sofrimento no trabalho dos educadores sociais da EPA	<p>O trabalho do educador social</p> <ul style="list-style-type: none"> - A escolha - Ser educador social - A proposta da escola - Prazo de permanência na escola - Sofrimento e prazer - Relação com os adolescentes - Relação com os colegas - Funcionamento interno e gestão da escola - Contrato pedagógico - Reunião de equipe - Reconhecimento - Adoecimento - Relação com a rede de atendimento e serviços - Relação com a sociedade e visão externa do trabalho
	Identificar as estratégias individuais e coletivas construídas pelos trabalhadores para o enfrentamento do cotidiano no trabalho com adolescentes em situação de rua	<p>Estratégias defensivas construídas no trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Banalizar, amortecer e anestesiar - Silenciamento - Racionalização - Ambivalência - Sempre alerta - Enfrentamento das situações

Quadro1: Relação dos objetivos da pesquisa com os agrupamentos dos comentários verbais

4.2 ANÁLISE

4.2.1 O trabalho do educador social

4.2.1.1 A escolha

Os educadores sociais da EPA são servidores públicos municipais, com ingresso por concurso público para professores pela SMED. Apenas uma vez foi realizado concurso público específico para o trabalho com meninos e meninas de rua. Sobre o percurso profissional, a maioria expressou o desejo de fazer parte desta escola e disse tê-la escolhido. Essa possibilidade de escolha sinaliza para certo nível de liberdade dos trabalhadores, ainda que a decisão sofra a interferência de diversos fatores.

Chama atenção o fato de que uma educadora utilizou as expressões “Maluca” e “maluquinha”, como relativas a esta escolha, o que será discutido mais adiante em relação à visão externa que a sociedade tem sobre os educadores e sobre o público em situação de rua. Os comentários apresentam, também, outras conotações, saindo da posição de queixa inicial, para a explicitação do que realmente constroem como identidade sobre este trabalho. Conforme afirma Dejours (1999, p. 20), o sofrimento faz com que o trabalhador busque, no mundo e no trabalho, condições de auto-realização “[...] essa busca assume a forma específica de uma luta pela conquista da identidade no campo social.”

Então, a EPA foi um desejo, ainda é um desejo, apesar de hoje eu estar mais melindrada com algumas coisas assim, do trabalho, assim, que a gente idealiza. As coisas, quando a gente vai vivê-las, é que se confronta com a realidade, quase 995 das vezes ela não é ideal.

Porque eu acho que este estar, como vai estar hoje, acho que depende muito do momento de vida da gente, também. Porque eu optei vir pra cá. Num momento completamente diferente de outros, e,

de certa maneira, foi até uma opção interessante, porque eu tinha que ir para uma escola, estava na assessoria.

Tá, deixa eu ver, eu vim pra cá querendo muito estar aqui. Maluca, né? [...] Não, não. Mas eu quero pontuar só pra gente saber que foi uma escolha, não foi fácil eu conseguir vir pra escola. Na época, a escola não estava tão aberta.

E quando eu falo que eu gosto de trabalhar na EPA e que eu não penso em trabalhar em outro lugar, eu penso que devo ser maluquinha. Porque eu pergunto: como gostar de trabalhar num lugar que tu lida diariamente com coisas muito complicadas e que, de certa forma, envolvem dor, sofrimento, abandono? Enfim, porque que eu gosto, eu ainda não me respondi. Eu ainda estou sem responder isso, assim, porque eu gosto.

Alguns relatos demonstram que os profissionais receberam convite da direção da escola para fazer parte do quadro funcional, por sua experiência e afinidade com a proposta. Este convite diz respeito ao reconhecimento que têm como profissionais nesta área ou, mesmo, pelo trabalho que já tenham realizado em outras atividades, que possam contribuir com a proposta da escola.

Uma educadora relaciona suas experiências anteriores com violência com a possibilidade de que essas ações viessem a se repetir, no espaço da escola. Diz que, por essa razão, inicialmente teve receio em aceitar o convite.

[...] e quando eu fui convidado pra vir pra cá, eu aceitei esse desafio.

Acho que a gente não pára nos lugares à toa, né? Mesmo que nem o Alberto disse a gente não vem por escolha, mas pelo menos uma afinidade com o lugar tem que ter para ficar. E ao mesmo tempo, assim que a gente é convidado, porque as pessoas acreditam que a gente tem alguma contribuição para dar.

Quando eu recebi esse convite, eu confesso que eu fiquei um pouco paralisada assim, porque eu sofri violências de assaltos e agressões. E eu pensava, ah meu Deus é prá lá mesmo que eu vou? [...] Então, o início na EPA foi lidar com o sentimento mais maluco que pode ter, que é o medo e a intranqüilidade, e a incerteza, e as raivas, assim, muito confuso, muito estranho...

[...] aqui é educador e é muito mais vinculado à ordem do desejo. Agora como é que tu avalia a ordem do desejo é que é a questão, porque junto com a ordem do desejo vem a comodidade: ser no centro, ser perto ter três meses de férias, tem negociações, licença-

prêmio, essas coisas. Eu confesso quando eu tive o convite pra vir pra cá eu nem lembrava das coisas extras, porque eu já tava tão acostumada a não ter, nunca ter coisa nenhuma que eu até estranhei.

Outros educadores, apesar de terem feito o concurso específico, não sabiam qual era o trabalho desenvolvido na escola, mas sabiam qual seria o público atendido. Muitas vezes, a realização de concurso público está carregada de diversos atributos, que nem sempre estão relacionados ao específico do trabalho, como estabilidade, plano de carreira e benefícios.

Mas aí, quando fiz concurso pra cá nem sabia da existência da EPA, né? Só vi lá que era EJA, anos iniciais e meninos e meninas de rua.

Então, diferente da trajetória que a colega colocou, em um primeiro momento não era um desejo propriamente: ah, eu quero estar na EPA! Nem era uma camiseta que eu podia vestir, porque eu não tinha muito conhecimento.

Há também uma questão ideológica em relação à escolha do local de trabalho, pois muitos educadores em seu percurso profissional já participavam de outros grupos ou serviços que tinham como principal atividade a garantia de direitos de crianças e adolescentes.

É unânime, por parte dos integrantes do grupo, a fala de que, com seu trabalho, podem contribuir na modificação das situações vividas por estes adolescentes, como um compromisso social que estabeleceram na sua formação como educadores.

Sempre tive o objetivo, assim, de trabalhar com as pessoas que são mais excluídas.

Eu acredito... eu acredito nesse trabalho, eu acredito na coisa dos... que tem que ter uma saída para essa população toda, que não são só os guris que tão aqui dentro, inclusive. Eu acredito nisso, ainda tenho uma utopia, e eu já não sei mais se é socialista, comunista, onde anda o troço, mas eu tenho essa utopia ainda.

O meu momento? Bom, eu não tenho um comprometimento profissional tão grande quanto eu tive ao longo de toda a minha vida. Muitas vezes, eu até lamento isso, mas faz parte da realidade. Faz parte desse momento de vida. [...] Claro que tinha uma afinidade ideológica de trabalhar com uma população excluída, que é uma experiência completamente diferente pra mim na minha vida.

Nós estamos aqui para garantir os direitos do outro.

4.2.1.2 Ser educador social

Quanto ao trabalho de educador social, afirmam que é muito mais do que ser professor. Conforme afirma Freire (1985), o trabalho do educador social vai além da formação para ser professor. Este educador vai se construindo numa prática mediada na relação com seu educando. Neste processo, há uma transformação que acontece em ambos.

Também, como pontua Lemos et al (2004), estes trabalhadores se autodenominam educadores sociais, pela especificidade de seu trabalho e por acreditarem que esta postura diferenciada também se constrói a partir do reconhecimento desta diferença.

Um dos educadores, por exemplo, traz sua reflexão a respeito da relação que tem estabelecido com os estudantes e o quanto esta ação precisa ser repensada cotidianamente. Ao repensar sua prática, acredita na modificação de suas atitudes com os estudantes e na modificação das respostas destes para com ele. Esta discussão aconteceu mais de uma vez no grupo.

Professor é o que fica restrito ao conhecimento escolar, e educador é o que consegue pegar isso e traz para a vida. Muito mais que o conhecimento escolar, ele trabalha o conhecimento.

Educador social é o que está trabalhando com a política pública.

Educador social se adequa mais dentro da lógica de uma política afirmativa, e também da percepção de que educar não deva se restringir aos conhecimentos trabalhados na sala de aula. Educar, na

EPA, é um ato de cidadania, para além dos conhecimentos escolares, restritos ao espaço da sala de aula. Educar acontece nos espaços de circulação, nos espaços de higiene, no refeitório, no corredor, nos espaços de convívio...

E eu fiquei pensando que, na realidade, eu tenha que mudar um pouco a relação com os meus alunos, que eu estabeleço na sala de aula, e aí não estou falando de maneira nenhuma na relação dos meus colegas, to particularizando a minha relação, ou seja...acho que o espaço da sala de aula...acho não, eu quero tornar o espaço da sala de aula o espaço da tranquilidade, do respeito. Se não da aceitação, pelo menos do entendimento do outro, na sua dimensão de outro.

Há também uma leitura da não preparação, na formação para trabalhar com políticas públicas e com o público da escola. Há uma formação construída durante o próprio percurso, o que está em consonância com o pensamento de alguns autores (FREIRE, 1985; GRACIANI, 1997), que afirmam que o educador se constitui no processo de sua prática.

Pela especificidade do público atendido, os educadores acreditam que seria importante o conhecimento da realidade, antes do início do trabalho, propriamente dito.

Nós todos saímos da universidade como professores, e não como educadores, e na nossa prática na Escola Porto Alegre, nós fomos nos constituindo como educadores sociais, porque temos que dar conta de um universo que não está contido naquele universo que seria, a grosso modo, visto como conhecimento de sala de aula. A questão do educador social dialoga muito com a política que a escola se propõe, no sentido da afirmação desses jovens, como sujeitos e como cidadãos, no diálogo com a sociedade que aí está.

A: E o que se viu é isso, não tem concurso que selecione o sujeito pra cá. Eu acho que aqui o que funcionaria é um estágio de familiarização. O sujeito vem, passa um tempo e daí, bom, fica, não fica. Eu acho que é a ordem do desejo, o desejo de estar. E a maturidade de reconhecer se é ou não. Se está colaborando, se é suportável.

B: O conhecimento da especificidade da escola. As pessoas desconhecem, só vão saber como é, estando na escola. E se deparam com uma dificuldade que não foi posta.

Os educadores acreditam ser importante a proposta de retomar uma entrevista prévia ao ingresso na escola, como já aconteceu algum tempo atrás, pois, desta forma, os professores poderiam escolher o local, antes do ingresso e seria uma escolha mútua.

Quando eu vim pra cá tinha uma entrevista pra entrar na EPA. Com o coletivo ou com o pequeno grupo, mesmo eu tendo passado pelo processo de criação da escola, eu passei pela entrevista.

Eu acho que, quando a gente tinha entrevista, alguns absurdos tu tirava. Não que eliminava, porque hoje em dia a pessoa pode ter um discurso ótimo. A experiência que a gente viveu no PAICA de familiarização pra mim seria a maneira ideal para a pessoa entrar porque nem todo mundo está aqui porque quer estar aqui. To falando em geral, não só os professores, mas os trabalhadores, os funcionários. Tão aqui porque tão aqui, foram lotados pela SMED, pela prefeitura, ou pela outra firma.

[...] portanto, o desejo que eu acho que é importante, tem que dialogar com o conhecimento da proposta da escola, e quando dialoga, é pensar como eu também posso colaborar para essa proposta da escola, né?

Há um constante repensar sobre a atividade de educador, a necessidade de estar planejando e acompanhando a dinâmica de vida dos alunos.

Eu me senti com um pouco mais... ãhm... Não propriamente realizado, mas com um pouco mais de prazer em estar fazendo aquilo. Primeiro, porque também eu tentei controlar um pouco mais essa minha ansiedade de querer me colocar nessa atitude professoral de que eu estou ali e que realmente aquele saber que eu estou trazendo é importante, e não importa como eles passaram a noite, nem como eles levaram o seu dia, eles têm que estar ali, dispostos a aprender aquilo que eu trouxe e preparei para a gente discutir, para a gente desenvolver, independente da vida deles lá fora. Então eu acho que, esse freiozinho, que eu tentei colocar um pouco em mim e no meu próprio planejamento já me fez sentir um pouco melhor.

[...] como nós profissionais, nós pessoas profissionais, não vamos entrar nessa roda sem nos apercebermos disso e de fazermos alguma coisa em relação a isso, porque eu posso simplesmente ficar todo dia reagindo a isso, ou eu posso então planejar uma ação frente a isso. Eu gostaria de estar no momento de planejar ação, nem

sempre eu me sinto planejando ação... e... é complicado, porque parece que é o cachorro andando atrás do próprio rabo.

O que segura muito é que, para mim, apesar... eu gosto um monte de trabalhar aqui, eu gosto dessa coisa do estudo, da escola, eu gosto dessa idéia de que mesmo que os projetos não funcionem, ou a gente não os pratique a gente no mínimo tenta elaborar. Enquanto que a realidade que eu tinha, dentro de outra escola, nem isso tinha, às vezes estavam muito aquém disso.

[...] tem que compreender muita coisa, muita coisa, muita coisa o tempo inteiro [...] de ter uma opinião e ponto, a respeito do assunto, sabe? Tu tem que rever, rever, rever o tempo inteiro, e isso é com os professores e com os estudantes. Não é só com um público...

[...] professores com uma certa trajetória, portanto, me parece que em alguns locais dessa trajetória, em algum momento dessa trajetória talvez já tenham se deparado com essa necessidade de pensar sua prática, entende? Aqui nós não temos, necessariamente, professores que estão saindo da Pedagogia e vindo para a EPA, até porque me parece que, em algum momento, há um cuidado também da gestão da escola, com a própria prefeitura, em pensar algumas pessoas para estarem aqui, que não fossem propriamente pessoas que estivessem iniciando o seu trabalho.

O grupo também fez uma discussão sobre se há um perfil para trabalhar na escola, sendo que essa é, muitas vezes, uma justificativa para pensar a permanência neste serviço. A questão do perfil é associada ao desejo de estar nesta escola, realizando o trabalho com este público específico. Essa discussão do perfil parece ser contrária ao debate anterior sobre a formação do educador social que acontece no percurso. O perfil, conforme está apresentado nas falas, representa algo que está determinado previamente, pois, segundo os educadores, existiriam algumas pessoas adequadas para realizarem o trabalho e outras não.

[...] assim, o quanto eu tenho competência para fazer esse trabalho, eu estou numa autocrítica violenta. Assim, eu acho que eu não tenho competência, que eu não tenho perfil, sabe? E acho que talvez muitas coisas que aconteceram comigo tenham a influência disso.

Eu acho que as pessoas que vêm para cá, elas devem estar movidas não só de um desejo de estar aqui, mas, também, pelo trabalho, a perspectiva que a escola pretende que seja desenvolvido por este profissional. Se não há talvez não seja o espaço dele.

Não, eu acho que tem pessoas que têm, têm perfil, sabem, aprendem, sei lá. Não sei, é uma coisa que ao mesmo tempo assim, eu vou tendo essa coerência e me entristecendo com isso, porque é um trabalho que eu, muitos anos da minha vida dediquei, muitos, muitos, infinitos. A luta pela criança e o adolescente, a causa, o isso, o aquilo e agora eu não consigo dar conta do negócio, ou me sinto muito mal, ou vou intervir, o troço não funciona e aí vai no outro, funciona...o que eu fiz?

Não tem forma ideal de ingresso, mas eu acho que o perfil tem que ter disponibilidade pra aprender.

4.2.1.3 A proposta da escola

A proposta pedagógica aparece também como importante fator de escolha, para os trabalhadores, e também como possibilidade de permanência neste serviço. Há uma identificação com a proposta e o método desenvolvido pelo grupo.

Interessante observar o que aparece expresso, nas falas dos profissionais: “escola em movimento, que se pensa”, e ainda, “não existe nada em outras escolas”, demonstrando que eles sentem o local em que trabalham como uma escola que está em consonância com a realidade vivida, com possibilidade de repensar o trabalho.

[...] acho que a grande diferença na EPA é que a gente foi construir a escola na rua, com os meninos. Na segunda gestão da administração popular que daí vem o Estatuto da Criança, o Conselho Tutelar, Conselho de Direitos. Bom, que quando surgiu o Conselho Tutelar, começou a desafogar a questão da rua que não tinha antes [...]

A ideia era construir com eles, desde o início, pra eles poderem se vincular no trabalho da escola.

[...] eu não falei das coisas boas, que são as coisas boas que me fizeram ficar aqui. Uma das coisas boas é que é uma escola em movimento, uma escola que se pensa.

Não existe nada em outras escolas... ir para outra escola... fico onde eu acredito na metodologia de trabalho. Porque nem sei se outras escolas têm metodologia, construída desta maneira.

Também aparece, nos comentários, uma percepção de escola, que acolhe tanto os alunos quanto os educadores, e também a questão do movimento, citada anteriormente, como uma “escola de vida”.

Eu acho que não é colocar a escola num lugar de onipotência, é colocar num lugar de potência e também pro sujeito, pro sujeito crescer.

[...] acho que é um fio da navalha, acho que tem que ter um cuidado muito grande e para mim, assim, por que que a gente não pira, não enlouquece? Porque a gente consegue parar, refletir e rever a prática. A EPA não é a mesma todos os dias e não é a mesma no seu modo de funcionar [...] ela é uma escola de vida, gente e isso é a vida, a vida é assim, entendeu?

Na rede do município, a EPA tava posta pra mim como um pioneirismo em tudo, nessa questão do público que atende, enfim...

Realmente tu tem que ter aqui um atendimento que, bom a escola tá sempre se aperfeiçoando, enfim, que busque trabalhar o projeto de vida, que eu consegui fazer e que, portanto, consegui chegar até aqui... Mas que, de modo geral, as pessoas não conseguem trabalhar por aí, né? E a escola aqui tem essa preocupação.

Os educadores acreditam, no entanto, que nem todos compartilham da mesma concepção, pois não operam o que está no discurso.

E é isso eu acho que faz com que a gente consiga avançar em algumas coisas. O meu avanço não é o do outro e, enfim, a gente tem que chegar num consenso, e o consenso tem feito a gente pensar e eu, pelo menos, penso assim.

[...] que, para mim, isso tudo está junto com os sentidos da escola. Eu ainda acho que nós não temos um consenso, uma hegemonia de qual é o sentido dessa escola, temos divergências em a que a escola se destina. Acho que ainda temos isso, tem horas que o discurso ainda é muito interessante, mas, na prática... Todos falam no acolhimento, mas nem todo mundo acolhe. Tem uma postura de diálogo, de acolhimento, nem todo mundo tem, mas, no discurso, todo mundo tem. Então eu acho, que, para mim, não é a questão do discurso, é a pessoa ter na convicção aquilo que eu disse no encontro passado, é acreditar para quê a escola se destina, qual é o sentido da existência da EPA. Se tu não tem isso, tu não transforma isso numa atuação cotidiana. Isso tu fala na ação cotidiana, não é no discurso, e eu sinto que, para muitos educadores aqui na escola,

ainda está muito só no discurso, não conseguir traduzir isso em prática.

A proposta da escola é a de trabalhar a construção de um projeto de vida para os estudantes. Neste projeto, está incluída a possibilidade de saída da rua, com a formação para o trabalho, através de oficinas, e a inserção em espaços de formação profissional. Ao mesmo tempo em que querem que esse estudante possa ser independente e sair da escola, contudo, os educadores sabem da dificuldade que é inseri-lo em um trabalho externo à escola, principalmente, por sua história de vida.

E eu acho que se eles estão nesse processo, esse espaço aqui é um espaço protetivo, que pode estar trabalhando essas questões de educação e via trabalho. Para alguns, vai ser só via trabalho [...] e eu acho que, para alguns, a escola seja vinte anos, porque vai ter o único espaço, único espaço social que vai restar para esse sujeito. Acho que, para alguns, vai ser isso. E acho que sobre isso não há acordo entre nós, e, para mim, isso é o sentido dessa escola, é trabalhar tanto com esse que vai durar o tempo dele aqui.

Para mim, o sentido da escola é tratar. A gente vai trabalhar projeto de vida com essa gurizada, ressignificar projeto de vida, utilizando a questão da educação e do trabalho. Pra mim, esse é o sentido dessa escola, é contribuir para que eles alterem o seu modo de vida, porque, se eles estivessem num modo de vida legal, eles não estavam nessa escola, não estavam na situação que eles estão.

Acho que uma é sobre o que se quer sobre o trabalho. O valor de trabalho para eles, o significado de trabalho, para eles, e não é só para eles, não é só população de rua. Eles aprendem a escovar os dentes em algum lugar, antes de entrar em uma instituição, eles aprendem uma série de valores. Eles aprendem a ser sacana com os outros, a espancar as pessoas, não aprendem isso sozinhos. Eles não nasceram assim, eles aprenderam com alguém.

[...] de que maneira tu podes, como instituição, contribuir para que eles possam gerar renda e se desvincular, porque eu acho que eles têm que se desvincular da escola. Eu acho que esse cordão umbilical deles, com a escola, tem que ser cortado.

[...] claro que a questão do trabalho tem que ser uma coisa permanente, também, senão é complicado, principalmente se tu não tem uma infra-estrutura por trás disso. [...] mas os nossos meninos que saem daqui têm um trabalho, depois não têm mais e aí, como é que fica?

Eu não vejo outra forma de fazer isso hoje, que não seja tentar incidir no projeto de vida. Por mais que se tente fazer é assistência, para garantir algumas estruturas básicas, conseguir dentista, médico, encaminhar a documentação. Isso é apoio, mas se tu não tiver porque sair dessa situação, se não tiver um projeto que acompanhe, tu vai continuar nesta situação. Não tenho outra perspectiva, se não for através desse projeto de vida.

A relativa contradição... a necessidade que a gente sente deles conseguirem se libertar da escola e poderem dar um salto para a vida.

Acho que essa frustração eu continuo tendo e ainda continuo tendo essa dimensão mais idealista de que é possível, realmente, fazer alguma coisa, quando se tem um grupo maior de pessoas interessadas naquilo que se traz como proposta e que as pessoas consigam perceber. Claro que está relacionado com a sua trajetória e com a sua identidade e com a sua perspectiva de mundo, ou seja, talvez eu precise trabalhar com alguém que acredite, também, a partir de sua perspectiva de mundo, que é possível viver e transformar esse mundo que temos e não... Hoje eu até brincava com eles... Não é possível a gente ficar sentado à beira do caminho, esperando o bonde passar, porque, muitas vezes, o bonde já passou e, muitas vezes, se a gente não se levantar e não correr atrás e não fizer por onde, porque as circunstâncias das dificuldades, elas existem. Alguns com uma dificuldade mais acentuada, como é o caso da nossa população de alunos, excluídos e aviltados, em todos os seus direitos, e desrespeitados, em toda a sua condição humana. Isso, evidentemente, acaba construindo obstáculos, para que eles percebam ou possam construir um projeto de vida no amanhã. Acabam vivendo o hoje, numa certa intensidade maior que o amanhã...

Está sempre presente a proposta de redução de danos, como um grande benefício para os estudantes. Além de a escola trabalhar nesta perspectiva, em relação ao uso e abuso de substâncias psicoativas, os educadores acreditam que a permanência, no espaço protegido, já faça essa redução, na vida do adolescente.

Daí, então, esses conflitos, bom, foram os meus né? Num primeiro momento, foi quase insuportável, a ponto de eu dizer assim, não quero mais isso, pra EPA. E... até que eu consegui formular, na minha cabeça, o seguinte: a escola é redução de danos. Porque a gente fazer redução de danos, pra mim, tava muito presente, mas que a gente faria isso, ponto, não estava tão presente assim.

Porque os alunos estão aqui, na redução de danos; portanto, todo o momento que eles não estão na rua, a saída, antes do projeto, a saída dele para a rua era uma complicação tremenda, nos primeiros

horários da tarde, em função da volta deles com o uso e abuso, na questão da drogadição.

A discussão do papel social da escola, na atualidade, e o questionamento sobre a existência da EPA também aparecem como aspectos importantes. Um dos educadores demonstra o desejo de que a escola fosse, realmente, algo de transitório para os estudantes, e transitória como escola, mas, após 13 anos de existência, uma escola que deveria ser apenas passagem para inserção na rede regular tem se constituído como única alternativa para estes jovens.

A escola tem que se reposicionar e o professor também, neste lugar que a escola está ficando. Antes, a escola era o lugar de transmissão do conhecimento, e agora não é mais.

Que bom que seria se a Escola Porto Alegre não precisasse existir... ao mesmo tempo uma sociedade justa, organizada e equânime, equilibrada, que trata todos dentro de uma lógica de cuidado, ela não precisaria existir, ou se existisse seria algo de transitório e transitivo, para ser efetivamente uma travessia...

Até porque, com a educação, eu acho que eu tenho um ranço insuportável, embora eu seja professora, mas não consigo mais trabalhar com a educação. Porque, para mim a educação está com alguns “sintomões”, como a saúde também tem, e que se a gente não virar, não mexer no que está doente, não vai avançar. Virar de cabeça pra baixo, ou achar uma outra posição para as coisas avançarem.

4.2.1.4 Prazo de permanência na escola

Para o grupo, é quase unânime que há um prazo máximo de permanência na escola, podendo, com a saída desse serviço, evitar o adoecimento. Seria como um “prazo de validade psíquico”, anterior ao adoecimento. Um educador trouxe a questão do vencimento do “prazo de validade”. É importante destacar que, depois de alguns encontros do grupo, esse mesmo educador relatou que havia repensado sua posição anterior e que acreditava que poderia contribuir mais com a escola.

Eu acho que as pessoas aqui na EPA têm um tempo. Eu não sei qual é o tempo de cada um. Vou falar do meu tempo, e esse tempo que eu estou na EPA eu já passei por alguns lugares da EPA, que me deram mais prazer, e outros onde eu tive mais sofrimento [...]

Acho que o meu prazo de validade, para que eu possa manter a minha sanidade e a minha perspectiva, como desejo de continuar como educador, talvez esteja chegando num limite.

Então, estou vivendo um momento na dimensão Alberto de educador. Estou num momento de crise e questionamento, se aqui é o meu lugar. Talvez amadurecendo essa idéia, eu tenha chegado em um limite, em que as perspectivas têm que ser buscadas de outra forma.

E aqui mesmo já comentei que a EPA não é o meu lugar. E acho que a gente faz contribuições, até quando é possível fazê-las, e é isso. Foi curto, foi. Fico triste, fico. Queria que fosse mais e que eu tivesse tolerância, sim.

Sentem que se não estão mais colaborando com o serviço. Dizem que poderiam dar sua contribuição em outro local. Então, a questão aqui colocada não é a de impossibilidade da contribuição, mas a da contribuição, em relação a essa escola.

[...] sobre a questão do estar aqui, intensamente, e achar que pode colaborar e ter a percepção que, em algum momento, não se está mais conseguindo colaborar e talvez pudesse chegar a uma conclusão que é o momento de sair, de pedir para ir para uma e outra realidade da rede...

[...] eu também quero outras perspectivas de trabalho, para mim. Quero pensar outras coisas, também me acho capaz de estar colaborando em outras dimensões, mas, nesse momento, eu ainda continuo um pouco com essa idéia de que o que eu tinha para colaborar com essa realidade... Estou chegando num certo limite, não diria que o prazo de validade, não foi com essas letras, não foi totalmente com esse conceito que eu usei, depois acabou tendo essa adjetivação.

[...] mas eu acho que há uma certa temporalidade em todas as coisas que a gente realiza na vida e, talvez, a minha aqui na EPA esteja chegando num momento em que eu tenha que tomar algumas decisões: ou eu fico e me acomodo e aceito essa realidade, lido com essa frustração de uma maneira a ficar amortecido, ou, sei lá, fazer de conta que isso não acontece, chegar e dar a minha aula, como se eu tivesse colaborando, num tempo, fazendo de conta; ou, realmente, eu busco algo diferente. Busco outros caminhos. Então,

eu acho que esse momento de impasse, esse momento de análise mais crítica sobre o meu fazer, como professor, ele ainda continua, eu não sei se vai se resolver agora...

Mas se te faz mais mal do que bem estar aqui, que bom que tu consiga um lugar que tu consiga te sentir bem lá.

4.2.1.5 Sofrimento e prazer

As situações de sofrimento e prazer são claramente relatadas pelo grupo. Algumas falas trazem a dificuldade em separar situações do trabalho e da vida particular, e o quanto estas influenciam suas vidas. De acordo com a Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 2004a), não há como separar o dentro e fora do trabalho, pois não há uma cisão psíquica, na medida em que o trabalho é constituidor do sujeito.

Tenho dois filhos, acho importante dizer porque sofrimento no trabalho, pra mim, a parte mais difícil é quando eu tenho que coordenar os meus problemas familiares com o que está aqui. Nem sempre eu consigo fechar as portas, sabe? Algumas pessoas chegam e dizem: “Ah, saio do portão não levo nada; entro no portão não trago nada”. Vou fazer 40 (anos) e não consigo fazer isso sempre. Depende, quando a coisa é mais simples, sim, quando a coisa é muito forte não consigo. Eu vou trabalhar, mas vou trabalhar prejudicada, ou vou pra casa prejudicada, também, então... Então não consigo me compartimentar sempre... Deveria quem sabe...Mas também não sei ...

Sofrido é conseguir conciliar a família e trabalho. Pra mim, é sofrido isso. Tem momentos em que é mais complicado, tem momentos em que é mais fácil. Quando eu estou lá, porque eu tenho que estar lá, eu me sinto culpada, porque eu deveria estar aqui, ou quando estou aqui eu me sinto culpada porque deveria estar lá.

Essa situação dos guris aí, por outro lado, tem outras tarefas pra realizar, entrando em contato com outras situações que eles passaram. E aí, sim, é muito sofrido, porque tu te vê, daqui um pouco, também... Essa historia do portão..., bom, tu não pode ficar levando as coisas pra casa, mas como é que tu não vai levar?

Outras situações causadoras de sofrimento dizem respeito às dificuldades em relação ao cotidiano no trabalho, quando os educadores não conseguem articular teoria e prática. Aqui, aparece o distanciamento entre o prescrito e o real do trabalho, conforme aponta Dejours (2004a), pois, mesmo que as ações sejam planejadas, a execução se dá de forma diferente, devido à própria dinâmica do serviço.

Pra mim, está sendo um esforço muito grande assim. Operar com coisas que eu acho que está muito frágil, e que eu acho que a gente tem maturidade pra fazer diferente. E não consegue fazer justamente por isso, porque as pessoas têm uma fala e outra prática. Sempre vai ter um distanciamento disso, normal, nunca vai ser colado, mas acho que a lacuna é maior. Então, pra mim, hoje não é prazeroso vir pra EPA. Pra mim, é um esforço e eu me esforço para fazer o melhor daquilo que eu acho que está na minha governabilidade poder fazer, e que é bem pouquinho, não é muita coisa não.

E hoje, pra mim, isso não é prazeroso. E não é porque eu tenho sofrido muito. Sofrido muito no ponto de vista da frustração com relação ao trabalho, porque eu experimentei, experienciei um tanto de coisas muito vinculadas à gestão pública e que não operam aqui. Se fala, se diz, mas não se pratica. É uma dificuldade praticar o que fala. As pessoas não operam o seu discurso.

[...] no plano, a gente é muito bonito, mas quando a gente quer executar, não sei se é tanto a realidade dos nossos alunos, ou se é a nossa realidade, nós enquanto, sabe, colegas, professores.

[...] a gente tem que acreditar nas pessoas que estão fazendo o seu papel, acreditar que as pessoas estão fazendo com uma... tentando colocar qualidade nisso que estão fazendo, certo? E qualidade... não estou naqueles pontos da qualidade total, não é isso que eu estou pensando, qualidade no sentido de pensar essa escola em prol da população que atendemos, certo?

Quando avançam na discussão sobre seu sofrimento no trabalho, no entanto, os educadores afirmam que, tanto a situação de vida dos adolescentes, quanto as dificuldades enfrentadas com os colegas são as causadoras de sofrimento.

4.2.1.6 Relação com os adolescentes

Todos os relatos referem que não há como não sofrer com as situações de vida dos adolescentes. A mobilização psíquica que causam as situações relatadas e vividas pelos alunos é fator importante no sofrimento dos educadores.

Para Dejours (2000, p. 19), “[...] nem todos partilham hoje do ponto de vista segundo o qual as vítimas do desemprego, da pobreza e da exclusão social seriam também vítimas de uma injustiça.” Para o autor, o sofrimento suscita um “movimento de solidariedade e de protesto”, quando é feita uma associação de que o sofrimento alheio resulta de injustiça. Ainda completa: “[...] a questão da justiça ou da injustiça implica antes de tudo a questão da responsabilidade pessoal [...]”

Se o atendimento é especializado, também a dor é especializada, ela é específica, parece que ela se repete diariamente.

É meio impossível deixar de sofrer com o sofrimento deles. O dia que eu deixar de sofrer com o sofrimento deles, eu não consigo mais trabalhar aqui dentro.

E eu não gosto de saber que um humano, que um humano tanto quanto eu passa pelas condições e pelas experiências que eles passam. Nesse ponto, eu acho que a equipe seria importante, essa dificuldade com o grupo não tornasse mais pesado o trabalho, porque é pela natureza dele.

É muito sofrimento, meu Deus... é diariamente sofrimento, todo dia...o cara que o chinelo tá um bagaço, coisas muito simples, mas quando tu vai ver, no final de tudo, simples, mas extremamente dolorosas. Então, é o chinelo bagaço, é o irmão preso, o outro acolá, as coisas que eram prá ti, dizendo assim: “isso é um absurdo”

Inevitável estar neste lugar e não se mobilizar com as questões que envolvem os nossos estudantes. Principalmente, no serviço de acolhimento e acompanhamento, principalmente as ações que, neste primeiro semestre, mobilizaram muito, que foram as questões que envolveram a saúde dos nossos jovens. Eu acho que isso é um pouco, não sei se reflexo, causa ou consequência de uma série de circunstâncias que anunciam e denunciam o desrespeito que esses jovens como cidadãos sofreram, ao longo da sua trajetória de vida, no não respeito a muitos dos seus direitos.

Foi um desafio bastante grande e aí, a partir daí, evidentemente que a gente acaba se apaixonando por algumas coisas. Mesmo não

tomando consciência, eu comecei a ficar a par do que era trabalhar com esta população menos assistida, com risco de precariedade, como alunos, como cidadãos, sujeitos... E é evidente que isso também me mobilizou.

E eu fico sabendo que o cara está aí e vai ser difícil assumir alguma coisa, depois dessa vida na rua. Então, isso realmente me dá uma dor uma angústia muito forte até.

E aí sempre uma coisa que me inquietou nesse trabalho: é como repercute, em cada um, o que dos guris mobiliza na gente. Isso sempre eu achei o mais complicado, em diferentes equipes, que eu já trabalhei de como é que as pessoas reagem aquilo que dos guris mexe, os seus sentimentos, a sua criança, o seu adolescente que está muitas vezes aí amordaçado.

A ideia da adolescência é uma fase em que o amanhã é uma coisa muito distante... mas via de regra é isso. A gente não trabalha com a ideia do adolescente, pensando esse futuro e tal, assim, de uma forma como a gente imagina. Para eles, é mais difícil ainda, porque não tem quem acompanhe nisso. Se não é a escola fazendo esse trabalho, as instituições, outras instituições, então eles acabam ficando sozinhos mesmo e, às vezes, me parece que a gente segue um pouco esse ritmo assim.

[...] que, na mediação com eles, eu nunca entro com o meu valor de tentar compreender qual o valor que ele tem e problematizar o valor dele, mas não entrar com o meu. E isso é muito difícil, gente.

E acho que essa perspectiva tem que ser a de sair, que a escola apontou algumas coisas, quando começa a discutir mais fortemente assim. Lembro quando eu entrei não se discutia dia das mães, não se discutia esse tipo de questão, família, e hoje eu percebo isso de outra forma, assim. Acho que viver na rua não é uma opção, é falta de opção.

Em alguns momentos, os trabalhadores se culpabilizam pela situação de vida dos alunos, um sentimento que também está presente na sociedade em geral (FERREIRA; MATOS, 2004; LEMOS, 2002; LEITE, 2001).

A Maria dizia que, quando eles chegam no portão, é que já tem alguma coisa. Só eles chegarem aqui no portão já é alguma coisa... E... é que às vezes a gente esquece de trabalhar com isso, assim... é que, aí, parece tão pouco, parece tão pouco sabe? E aí tu sai daqui e vai pagar não sei quanto para a escola do teu filho, quase que tu começa a te culpar, pela vida que tu leva, pelo menos eu, não sei outras pessoas, tu começa a mensurar as escolhas que tu faz, por causa disso. Por exemplo, eu não gosto do exagero da familiaridade,

mas acho que, também para eles, o aconchego, do afeto, do carinho é humanizar... é humanizar não eles, mas a mim, tu entende? É até cretino isso, se tu for ver.

Esse frio agora, esse inverno agora, por exemplo, tem pessoas que, ao vir pra EPA trabalhar, ao colocarem o seu casaco de inverno, não ficam tão incomodadas. Eu fico muito mal, quando tá frio pra caramba e eu tenho que vir pra cá, porque eu sei que aqui eu vou encontrar uma turma que não tem casaco, que não tem sapato. Isso me incomoda, me faz mal, me gera mal-estar. Nos outros, pode gerar também, só que as pessoas fazem um... eu não sei, devem ter um botãozinho no cérebro... que eu não tenho.

Ao mesmo tempo, acreditam que seu trabalho possa ser fator de mudança, na condição dos adolescentes. Isso é expresso, em um comentário, que vem em resposta ao anterior, feito por outra educadora, que se sentia muito mal, ao relatar que, no inverno, tinham que conviver com os meninos passando frio.

Eu fico triste, e muito. Eu não tenho um botãozinho que separa as coisas, sabe? Tem dias só que eu não idealizadamente, eu não tenho, porque... eu não vejo que a culpa social do que acontece tenha que cair sobre os meus ombros. Eu não me sinto culpada pelo meu casaco. Eu me sinto enfurecida e com mil vezes mais vontade de trabalhar, de fazer alguma coisa, mínima que seja, micro, pelo não casaco dos outros.

Apesar de comentarem anteriormente, quando falavam da escolha, que poderiam contribuir com a modificação na vida de seus estudantes, ao falarem mais especificamente de sua relação com eles, os pesquisados demonstram sofrimento por sentir que fazem muito pouco, como educador, nesse local. Esses comentários vêm no sentido de sua ação modificar pouco a vida dos adolescentes, questionando o quanto sua prática é efetiva.

Essa ambivalência de posicionamentos é uma constante nos comentários, dependendo muito do momento que está sendo vivido na escola - se houve alguma situação grave com estudante, como agressão, prisão, ou até mesmo morte.

Pra mim, tem sido um lugar hoje muito desgastante, um lugar muito difícil, principalmente porque, por essa situação, que já foi falada, de não conseguir ver muito na perspectiva do meu trabalho como educador, como professor da minha área [...]

Muito complicado porque... e, ao mesmo tempo, tem uma coisa que a gente já falou muitas vezes sobre isso, é o tipo de ação educativa que a gente faz aqui, até que ponto tem uma contribuição efetiva na vida destes guris.

E quando eu apontava o local em que eu não me sentia colaborando e esse era o local da minha frustração, que era o local da sala de aula e que isso era significativo para mim, porque a minha formação é ser professor [...]

A fase mais dura pra mim, em que eu menos me senti realizada, em que eu menos me senti realizando foi o período de sala de aula. Sala de aula enquanto alfabetização. Eu me sentia, sabe...me senti catando milho ou penas espalhadas ao vento. Era muito complicado, uma semana, eu tinha um aluno; outra semana, eu tinha outro. E aí o outro só voltava dali a três meses, aquilo me angustiava. Lembrando da teoria, querendo da teoria, querendo dar continuidade às coisas, quando o grupo não é contínuo. [...]...Foi o período que eu mais sofri aqui, sofria mesmo. Tinha dias de manhã que eu meio que não queria vir assim, que eu dava aula aqui só de manhã, não dava as 40 horas.

[...] eu sempre fui a professora da turma que ninguém quer, do aluno que ninguém quer, nem sei se é realmente porque eu fazia um bom trabalho ou porque eu sobrevivia até o final do ano.

Aí tu fica “aí” como que tu consegue mensurar a minha ação, a vontade do sujeito de estar num lugar ou de ser... de ser e estar num lugar diferente e as situações de vida, o que a gente realmente faz? Qual é a força, se é que tem alguma força, da nossa ação diária aqui dentro? Assim, sabe... eu sei que tem, mas ela parece tão pequena em relação a todo o universo do que eles vivenciaram, ao longo da vida deles e que ainda vivenciam lá fora, que aí, sei lá, é um grão de areia de uma coisa muito maior.

Muitas vezes, se sentem angustiados por não saberem como proceder com os estudantes, com a questão da frequência, do tempo de permanência na escola, ou dos retornos que acontecem porque não conseguiram outro local para estar.

Acho que desde que eu vim pra cá a primeira coisa que me chamou atenção que me incomodou e depois passei a ver que incomodava outras pessoas também. Até que chegou um ponto que começou a se discutir isso de verdade foi o ponto da frequência de alunos aqui.

Nem tanto a frequência diária de alunos, sempre foi uma coisa que eu sofria muito assim.

Mas o que me incomoda, me angustia, é a falta de a gente fazer essa discussão, de bom, qual é o tempo exatamente aqui, qual é o tempo de estar na escola. Então, isso parece que não é só nosso o problema, só nosso aqui da escola, parece que é um problema desse trabalho mesmo que a gente faz. Porque é difícil tu cortar o vínculo, tu dizer ó cara deu, tu não tem mais o que fazer aqui dentro, tu tem que ir pra rua, tem que te guiar. E a gente se dá conta de que nem todos estão preparados, até porque a situação de quem mora na rua não é uma coisa simples de imaginar que vai sair morando em casa e tal.

A gente não consegue... em muitos momentos, a gente acaba favorecendo alguns, enquanto que, pra outros, é tão simples. Saíram alunos daqui, assim, que não tinham mais chance de retorno, em função de uma série de problemas que provocaram aqui dentro e porque a perspectiva de retorno pra eles não é a escola. Mas tem uns que saíram que as avaliações não foram consensuais, o que não transforma a escola em uma escola excludente, não é isso. Mas é difícil pra gente, que trabalha neste meio, conseguir limitar este período, a gente pensar em começo meio e fim, a gente pensa muito em projeto de vida. Tem que trabalhar o projeto de vida com os guris e tal. Projeto de vida com adolescente é uma coisa pra enlouquecer qualquer um.

Enquanto... a gente pensar enquanto escola, e isso dá uma sensação de que, na verdade, é aquilo que eu te disse, de quase sempre um meio sucesso, um meio alcance, um meio isso, porque eles, em algum momento, alguns pelo menos retornam. Então, o retorno tem aquele lado que é difícil de lidar: que bom que conseguem um lugar bom para retornar, mas que ruim que precisou retornar, sabe?

Ao mesmo tempo, os educadores reconhecem a necessidade de continuar estudando e acompanhando a dinâmica que envolve as mudanças cotidianas, principalmente da rua. Esta é uma questão importante, também no processo de formação deste educador, pois a rua tem uma dinâmica que interfere diretamente no funcionamento da escola. Esses estudantes vivenciam uma situação muito diferenciada dos que têm uma moradia, como, por exemplo, o fato de não ter onde dormir, fazer uso de substâncias psicoativas, fugir da polícia ou, mesmo, passar a noite “virado” (por precisar estar atento ao que acontece à noite).

[...] e eu acho que confunde algumas coisas, que deveriam estar um pouco mais claras, que eu acho que também tem que dialogar com a necessidade como coletivo de que voltar a estudar as dimensões que envolvem a dimensão da rua, do diálogo com essa população. Por exemplo, esse conceito de protagonismo, como algo que beira à permissividade e que é justificado como autonomia. Ele é complicadíssimo, porque ele... ele exclui a mediação e a mediação do educador. E, excluindo a mediação do educador, ele causa, muitas vezes, danos a esses jovens, que se autorizam a fazer coisas que, talvez, na mediação, pudessem fazer de outra forma...

Com relação ao que tu trazés dessa violência sofrida, exercida, sempre foi a temática que perpassou todos os planejamentos. Era uma temática que sempre se trabalhou, desde a época dos eixos temáticos, antes da gente trabalhar com a redução temática, sempre foi a violência sofrida e exercida, não só a violência que eles sofriam na rua, mas a violência que eles exerciam aqui dentro. A gente sempre problematizou isso, nesse diálogo com eles, por entender que esse é um trabalho diário, cotidiano, e não só uma discussão etérea com eles, de chegar e dar regra.

A expressão dos sentimentos dos adolescentes para os adultos, principalmente a raiva, é muito forte. É o que expressa o comentário sobre um acontecimento na escola, onde um dos alunos, depois de discutir com uma educadora, saiu para a rua e atirou uma pedra em seu carro. Esta situação mobilizou discussões, em mais de um encontro, tendo sido comentada por todos os participantes e não só pela integrante que sofreu a agressão.

É importante destacar que situações de agressão, como essa, nem sempre são discutidas, no espaço coletivo de reunião da escola, por falta de tempo para se falar dos acontecimentos do cotidiano.

[...] a forma de expressar alguns ódios, raivas, são tão intensas que não é a intensidade do ato do sujeito, mas a intensidade do sujeito, sabe?

Sabe quando tu sente que a pessoa tirou toda a raiva do mundo inteiro e botou numa situação, tipo ela tropeçou numa formiga e considerou que aquilo foi o acidente da bomba atômica? Algo assim... e era tão intenso o ódio, tão intenso, intenso, intenso que tu sentia transpirar no corpo do menino, tu sentia... aquilo pegava em ti, parecia que pega, pega no corpo da gente aquele ódio, aquela mágoa, aquela dor...dor que expressa através do ódio, mas é dor,

enfim...tu te sente de mãos, pés, tudo atado... que tu faz? Que tu diz? Não tem o que dizer.

É, isso para mim, eu acho que qualquer agressão que a gente sofra, física ou... não vamos chegar aos exageros que também eu acho que não é por aí, mas quando a agressão excede o limite assim, acho que a presença... até para eles assim, porque se eles não tão conseguindo ter um controle interno, precisa de ajuda para ter, só que, externamente, só que aquilo atinge a gente de uma forma enorme,[...]o sofrimento todo, sabe, é um sofrimento que é...às vezes, parece que a gente nada contra uma certa corrente que é mil vezes mais forte que a gente, sabe? O que tu faz? O que a gente faz, além de paliativo dar para eles oito ou dez horas de um certo regramento, de uma certa aproximação de uma vida, e às vezes vem as perguntas, será que não dói mais isso?

Um dos questionamentos presentes no grupo é o quanto a escola cria dependência para os alunos, não permitindo que possam estar em outros espaços, em outra escola.

A impressão que eu tenho é que, se eles estão aqui, eles não foram, eles só deram um tempo e foram, no sentido que eu quero dizer, não é no sentido de ir embora, mas eles foram para uma situação melhor, mais organizada, não tão dependente desse espaço, que às vezes eu vejo, desta forma, muito dependentes do espaço e das pessoas que aqui estão para se organizar.

Por outro lado, os educadores acreditam que o acolhimento do adolescente, pela escola, sempre deve ser realizado, na medida em que outros serviços nem sempre são acolhedores. Isto não significa que o adolescente deve permanecer na escola, mas que precisa ser escutado, em sua necessidade, e ser encaminhado para o atendimento mais adequado, no momento.

Eu acho que se acolhe sempre, não necessariamente para ficar aqui na escola. Tu acolhe, às vezes, para encaminhar, e que foi o caso desse sujeito de hoje, que a demanda dele não foi só escola. Então, eu acho que o acolhimento sempre tem que ser feito. Agora, como se faz e, depois, como se tem um desdobramento do acolhimento, é outra coisa. O que foi a demanda dele, a demanda dele era encaminhar para diminuir a drogadição, aonde dormir e aonde comer, não era estudar. A demanda dele não era para a escola.

Eu acho que é acolher, no sentido de empoderar o guri, emancipar o guri, não é no sentido de passar a mão na cabeça, não é para deixar o guri pequenininho. Eu acho que a gente comete equívocos, não tenho dúvida disso, mas tenho convicção de que muitos dos que a gente enterrou, a gente enterrou com dignidade.

Eu tô dizendo a minha opinião clara, assim, mas acho que, honestamente, seria ilógico, dentro daquilo que eu penso, que a gente não, de alguma forma nosso fazer, no nosso planejar, que nós não contribuamos um pouco também para isso, mas eu acho que não tudo, ou seja, por não saber quando dar uma acolhida que vai ser só uma acolhida temporária e não uma total reorganização, né? E...em alguns casos, é quase uma total reorganização, os caras tão totalmente na rua.

Expressam, também, que deve ser colocados limites, o que nem sempre é uma tarefa fácil.

[...] o lugar mais difícil é o de colocar o limite para os estudantes. E ninguém quer ficar de mal com eles, todo mundo quer ser bacana, amigo, que ele venha te dar bom dia rindo. Eu, a maioria chega me chutando, e outros me dão beijo, quer dizer, eu estabeleci alguns vínculos, no café da manhã. Mas as coisas do vínculo, de ser amigo e não ser amigo, assim.

Muitas vezes, surge o pensamento de que, em outra escola, a situação poderia ser diferente. Numa escola “normal”, o trabalho poderia ter início, meio e fim.

Às vezes, eu sinto falta da... eu vou usar um termo, às vezes a gente se recusa a usar termos, mas é meio isso, a gente tá recusando, porque se sente mal, por senti-los, da turma normal. Não me entendam mal, assim, uma professora normal, que chega faz um projeto que tem início, meio e fim, e é muito legal de ver isso é muito legal.

4.2.1.7 Relação com os colegas

Um dos pontos que esteve presente, em grande parte das discussões do grupo, foi a relação com os colegas de trabalho. Apesar da mobilização, pela situação dos adolescentes, os educadores acreditam que grande parte dos problemas da escola são referentes à relação entre os adultos.

Os educadores debateram como é possível querer que os alunos se entendam e tenham respeito com os demais, se os trabalhadores não conseguem dar o exemplo. Aparentemente, as questões de conflitos, entre os adultos, se expressam mais entre os educadores, os que estão nas atividades mais diretas com os estudantes, principalmente da sala de aula.

Pra mim é um prazer estar aqui, não é nenhum desgaste. Acho que as maiores dificuldades, às vezes, nesse trabalho, não é com o grupo de adolescentes. Eu tenho mais dificuldades com os adultos que trabalham aqui, do que com os guris.

Os colegas, acho que seguem mobilizando, também, e acho que cada vez mais as pessoas devem se dizer francamente as coisas, que é o que sempre faço, tento fazer, pelo menos. E acho que é inevitável, porque são as relações de trabalho e não tem como não interferir, seja no bom andamento do trabalho, seja na saúde dos sujeitos no trabalho.

Pra chegar pra dois professores, por exemplo, e dizer vocês têm que se conversar, vocês têm que se combinar os troços, porque, senão, não vai dar certo nunca. São dois adultos. E aí tu quer que aconteça o que com a gurizada? Entendeu? Não tem exemplo de coisas boas pra acontecer entre os adultos. Daí não dá, daí tem mais é que invadir a sala e querer quebrar tudo mesmo.

[...] eu já vinha chateada e nem sempre pelos guris, mas também pela relação com os colegas, professores... ambiente de muita fofoca. Isso me dá mal-estar também e eu acabo entrando em enfrentamentos, que não preciso ser eu a entrar no enfrentamento, e entro porque acabo dizendo as coisas.

Também foi um período bacana, que eu pude estar num outro lugar que não de professor, mas de assessoria pedagógica. Aonde também, de certa forma, a interlocução com professores me fez aprender bastante. E perceber que a interlocução com os alunos, muitas vezes, é bastante complicada e desafiadora, mas a interlocução com os professores também é. Ou seja, se há uma

complexidade de trabalhar com os alunos também há uma complexidade bastante difícil de trabalhar com a formação dos educadores. Mesmo que se encontre grupos bastante abertos pra isso, eu também encontrei grupos bastante resistentes.

O funcionamento da equipe não tem sido de cooperação, nem de acolhida com os colegas. Segundo Dejours (2004a, p. 69) “[...] a cooperação só se torna efetiva se os trabalhadores demonstrarem esse desejo de cooperar[...]”. A cooperação é uma mobilização dos trabalhadores para a organização do trabalho.

Tem algumas coisas de equipe, de funcionamento que eu não aguento mais. Ontem, eu tive um momento que eu saí da reunião, pensando “ai, que saco, não vou nem ao banheiro”. Enchi o saco, a palavra é bem essa, tô de saco cheio, a ponto de berrar com algumas pessoas, dar uma sacudida assim: “Pelo amor de Deus, em algum momento cala a boca, para de se exhibir, vai se tratar em algum lugar (?) eu não sou terapeuta, sou colega de trabalho”

[...] nem sempre, nem sempre tem uma acolhida, nem sempre a gente retoma e eu não acho que isso seja uma questão de direcionamento. Eu acho que isso é uma questão de funcionamento da equipe, em determinados momentos a gente usa-se da medida do tempo, da medida dos recados, que se estendem para além do prazo, né? A parte da reunião lá que é para dar os recados do que aconteceu durante a semana e que vão, vão, vão... [...] porque ficou um monte de recados e é fato que é um funcionamento de equipe, já muito antigo, desde que eu vim trabalhar aqui.

[...] eu acho que tem os dois lados. A gente tem uma certa acolhida, mas, de vez em quando, ela não é suficiente e tem um outro lado, que, pelo menos a mim, irrita bastante, que é: a gente precisa ser acolhedor em relação a nós mesmos.

[...] e puxa, sabe, daí tu vai lá, tu pesquisa, tu procura montar uma aula o mais interessante possível. Tu percebe interesse dos alunos, só que o desinteresse dos colegas é contagioso também, e aquela coisa sabe, que era para ser contínuo, não era para terminar naquela uma hora ali.

Porque o funcionamento desse grupo tem sido esse de bola nas costas, botar as mãos na parede, pra se proteger. Todo mundo aqui já ocupou o lugar de bode.

Referem que as críticas feitas, pelos colegas, são muito fortes, chegando ao desrespeito, e que, na maioria das vezes, as pessoas não se escutam.

De acordo com Dejours (1999, p. 171), “Quando as pessoas não se compreendem mais, quando não conseguem mais se comunicar e construir uma inteligibilidade comum das relações do trabalho, elas não ficam só decepcionadas: elas se defendem.” As defesas podem ser estruturadas por grupos de trabalhadores diferenciados, opondo-se umas às outras, dificultando sua compreensão. Se a comunicação não é possível, aparece a violência, já que a comunicação permite convivência e aliança entre os trabalhadores.

[...] porque tu fica estressado, porque tu não consegue fazer as coisas acontecerem. Tu não pode fazer os combinados acontecerem, porque toda vez que tu chega próximo, atua como o meu filho lá, de cinco anos, quando é contrariado. E são os colegas de trabalho que tinham que aprender a lidar com isso e que tinham que fazer... que a crítica, mesmo que doa, porque eu não tô dizendo que crítica não doa, que não mexa no meu ego. Tô falando de mim, não sei com relação aos outros... Acredito que todo ser humano, quando recebe uma crítica tenha o seu ego um pouco... mas tu deve chegar em casa, trabalhar, contigo, na tua casa, e verificar isso e reverter, verificar o que tu pode fazer para mudar, que é que tem que ser feito e como que tu pode chegar lá sabe e pronto...

A capacidade de talvez poder sentar e dizer: “Olha, eu agi de tal forma, por isso, por isso e por isso”. E, maduramente, ouvir críticas e sugestões é algo mais difícil de acontecer... rapidamente, vêm as críticas. A pessoa dificilmente consegue colocar alguma coisa a respeito.

[...] as pessoas estão pessoalizando demais, tão na defensiva. A gente não tá conseguindo terminar de escutar o que o outro tem para dizer e parece que a gente já tá partindo para se explicar

Eu mesmo... parece que não conseguimos terminar de escutar, sabe? Para que o outro possa elaborar tudo que ele tem a dizer e, antes mesmo, a gente já tá fazendo a auto-explicação, meio que numa justificativa. Em alguns momentos, isso extrapola o nível da justificativa e vai para um nível pessoal, só que ‘alguns momentos’ tão se tornando cada vez mais frequentes. Sabe, não é uma frequência assim de área, mas tá rolando mais o que rolava muito lá de vez em quando. Esses ‘de vez em quando’ tão sendo mais.

[...] enquanto grupo, isso é complicado, porque daí a gente quer fazer os combinados, quer fazer os coletivos, eu não consigo trabalhar sozinha, essa é uma realidade. Ninguém aqui dentro dessa escola, pensando até no tipo de trabalho que a gente acredita ser o certo fazer, que acredita no tipo de escola que a gente acredita para poder fazer o que outras escolas... a gente imagina que sabe que é cada um na sua sala e dá a sua aula e preenche o seu livro ... Aqui é impossível trabalhar assim, alguns até tentam, mas é impossível,

porque atrapalha o seu trabalho e atrapalha o dos outros, atrapalha no sentido exatamente disso que a gente quer: planejar a ação e de tornar a ação então um projeto realizável e tentar realizá-lo. Isso é complicado, sabe? Quando a gente não consegue terminar de se escutar mais, tá todo mundo na defensiva. Então, parece que, em alguns momentos, parece que a coisa já não é mais tão profissional como deveria ser.

[...] a crítica em cima das pessoas é muito pesada e, por mais que tu não escute, porque as pessoas não são corajosas de dizer como eu fui lá muitas vezes e falei [...]

Mas se as escutas são feitas com a participação de todos, então temos que nos autocriticar.

Os educadores relatam situações de isolamento, provocadas por membros da equipe, não permitindo, principalmente, a entrada de um novo integrante.

A: Então era uma falação louca e daí eu abro a porta e todo mundo assim... Então, eu pensei, ou tão falando da minha pessoa ou é uma coisa que eu não posso ouvir. E essa coisa é muito gozada gente... e aí a minha estratégia foi ficar na salinha lá na rua, só na janela, assim. Quando dava, eu estava escutando tudo. O que estavam falando que quando eu entrava calavam a boca? Algumas coisas eu descobri, outras não.

B: Teve gente que adoeceu com essa coisa de entrar e... silêncio.

Nas discussões realizadas pelo grupo, aparece claramente uma divisão dentro da escola: “um grupo que acredita e outro que não acredita”. Acreditar no sentido de participar da proposta da escola e também de acreditar na possibilidade de mudança na vida dos adolescentes com o trabalho realizado.

Seguindo o proposto por Dejours (2000, p. 20),

As pessoas que dissociam sua percepção do sofrimento alheio do sentimento de indignação causado pelo reconhecimento de uma injustiça adotam frequentemente uma postura de *resignação*. Resignação diante de “um fenômeno” [...] Segundo essa concepção, não haveria injustiça, mas apenas um fenômeno sistêmico, econômico, sobre o qual não se poderia exercer nenhuma influência.

A partir do que afirma o autor, é possível pensar que a divisão entre os grupos, na escola, diz respeito à mobilização ou à resignação com a situação de vida dos estudantes. Isso não quer dizer que o grupo 'resignado' também não seja afetado pela injustiça social, vivida pelos alunos. Ocorre, no entanto, que, essa condição de ser afetado, ao invés de gerar mobilização, através de seu trabalho, provoca apenas o surgimento de estratégias de afastamento do problema.

Eu acredito razoavelmente na minha competência para desenvolver as atividades nas quais eu estou colocado, no espaço da escola. Pode ser que tenha alguns momentos que eu me ache mais competente. Em outros momentos, eu me sinta menos competente, me sinta mais frustrado, como já coloquei isso no coletivo, de não conseguir realizar algumas coisas. Outros momentos me sinto mais realizado, mas o que me faz estar aqui? É acreditar primeiro nisso, segundo que há, na Escola Porto Alegre, um coletivo de professores muito competentes e que também acreditam nesse projeto da escola e é com essas pessoas que eu fortaleço a minha parceria para estar aqui.

Por isso eu acho que ainda estou aqui na Escola Porto Alegre, por acreditar nessas razões. Claro que acreditar nessas razões acaba, também, trazendo, na minha ação, uma série de... de desconfortos, por quê? Porque eu tenho que dialogar com um grupo que não acredita. Porque eu tenho que, de muitas ações, tentar sensibilizar esse coletivo, para aquilo que a gente... que eu acredito que vai ser a educação dos jovens adultos para jovens em situação de rua.

Bom, há um problema nisso que eu tô colocando, e eu vejo isso como um problema com uma dimensão crítica que a gente acaba, em algum momento, se forma o grupo daqueles que acreditam na escola e que a gente acredita que podem levar o projeto da escola adiante e que tem uma visão crítica sobre aqueles que não se encaixam nesse perfil. Isso pode formar guetos dentro da estrutura e a percepção de que alguns não competentes e coisa e tal... Acho que aí se fortalece ainda mais o papel desse grupo que acredita no projeto, em possibilitar que aqueles que não estão incluídos nesse projeto possam se incluir. Quer participando de formação, quer tendo uma percepção crítica da sua ação, esse precisam ajuda busquem ajuda, entende?

Essa divisão em grupos, dentro da escola, aparece claramente na diferença de posicionamentos e de comprometimento com o trabalho.

Quando eu cheguei aqui, eu tinha um idealismo de que todo mundo que estava aqui estava curtindo muito e de que era por opção, tanto quanto eu. E foi um choque. A Luana acompanhou parte do meu sofrimento. Quando eu descobri que não, que tinham pessoas que não suportavam o toque, que não comiam no refeitório. Que fazes aqui? Aquilo, pra mim, assim, eu ainda não consegui fazer a digestão adequada. Foi sofrido assim pra mim. Porque eu não entendi assim, e ainda não entendo. Estar na EPA é estar todo dia aprendendo a viver em contradição. Porque tu tem que aprender a viver com a contradição, tu tem que aprender a lidar com ela. Tu tem que aprender a sobreviver, a continuar.

E isso não é falar mal de colega, não se trata disso assim, é só uma constatação que me chocou muito assim. Ver pessoas que trabalharam aqui, que tinham trabalhado antes. Pessoas que estavam aqui e que não eram os mesmos motivos que, bom, ah eu vou pra lá em função de um projeto político-pedagógico que seja... Até aprender a se conviver com isso é muito difícil. É muito complicado tu entender que, bom, as pessoas podem ter motivação diferentes pra estar aqui dentro e que, bom, ela tem o direito da estar aqui também. Então... o que tem que fazer é adequar o teu interesse, compreender isso e aceitar que as pessoas não são todas iguais e isso acaba fazendo com que as coisas não sejam exatamente como a gente deseja.

Será que essas pessoas se dão conta do grau de importância que tem o seu lugar, o seu espaço, sabe? Às vezes, eu acho que não.

É importante que se tenha confiança no trabalho do colega e que as atividades sejam realizadas conforme o planejado, mas isso nem sempre acontece, porque as pessoas não confiam nos encaminhamentos dados e nem respeitam os espaços de decisão.

Conforme afirma Dejours (2004a, p. 68), a confiança diz respeito a “[...] construção de acordos, normas e regras que enquadram a maneira como se organiza o trabalho.” Para que haja cooperação, é necessária confiança entre os colegas, nos subordinados e nas chefias.

Eu acho que algumas vezes as pessoas precisam confiar mais nos encaminhamentos dados pelos colegas, e confiar mais é saber que algo está sendo feito e não achar que não está sendo feito, então eu vou e faço.

Quando eu tento analisar que eu sou responsável por todos os alunos todos os encaminhamentos que são dados para os alunos eu

tenho que ser informado. Senão, eu me sinto desprestigiado na minha condição de educador. [...]Por isso, eu acabo, por uma questão de não conseguir dar conta de tudo isso, acabo confiando mais nos encaminhamentos dados. Acho que, algumas vezes, a gente peca um pouco por isso e a gente acaba tomando algumas atitudes, para alguns, desrespeitosas, porque alguns encaminhamentos já foram feitos já e, novamente, as pessoas tentam dar encaminhamentos e daí entra uma coisa um pouco confusa, porque nem sempre são dados da mesma forma.

Eu acho que isso é uma conversa, que vai ter que ser feita com o coletivo. Não é tudo de todos, entende? Os alunos estão em determinado momento, em sala de aula, que tem seus professores referência. Portanto, naquele momento, aqueles professores são as pessoas autorizadas a fazerem aqueles encaminhamentos. Bom, esses alunos que estão nas totalidades dos espaços, que não são só sala de aula, bom, daí o respaldo dos outros espaços que as outras pessoas também possam fazer os encaminhamentos e que sejam respeitados. Eu acho que é um pouco isso, entende? É respeitar a função que cada um exerce na escola.

Tem outras pessoas que eu até consigo conversar muito mais, alguns assuntos, mas que eu não acho competentes. Que não estão aqui comprometidas. Estão aqui, por inúmeras facilidades. Com quem eu até já trabalhei junto, e que não rola. E que acho que, em termos de formas das coisas, são, na aparência, muito mais organizadas do que eu. E não estou querendo dizer que eu sou melhor, mas que não são o que o Alberto disse, acolhedoras. E aqui um dos pressupostos é que a gente tem que acolhê-lhos.

E no nosso grupo, por ser um grupo pequeno, parece que há uma exigência em ter um contato mais próximo, que todos temos que ser amigos e que, se não for dessa forma, parece que há uma conspiração, uma traição.

[...] não, que as pessoas, às vezes, não confiam nos encaminhamentos dados, que não é questão só de respeitar o encaminhamento, mas é confiar que aquele encaminhamento possa ter sido o melhor, que ele foi pensado a partir de coisas que foram discutidas no coletivo.

Aí, que não é só o componente de confiar, porque acredita que o outro possa fazer. Eu acho que tem um componente ético, que vai um pouco além, que é, de certa forma, poder respeitar não as pessoas, mas os lugares onde as coisas são decididas.

Referem que, na maioria das vezes, as situações conflituosas com estudantes são geradas por um “furo” dos adultos, ou seja, alguém não cumpriu uma combinação prévia, que havia sido feita pelo grupo.

Um dos educadores utiliza a idéia de “represa”, como uma metáfora para falar do problema da falta de comunicação e/ou de cooperação entre “os adultos”. É um ponto importante a ser analisado. Caso não haja discussão sobre os acontecimentos, o “furo” na represa pode aumentar, ocasionando a sua explosão, e o conserto é muito mais trabalhoso do que um reparo preventivo, ou seja, o estabelecimento de uma comunicação coletiva sobre o que está acontecendo.

Dejours (2004a, p. 67) afirma que “[...] sem cooperação, a situação seria equivalente ao que se observa em uma operação padrão; em outros termos, corresponde a um ato de bloqueio da produção.” Poderíamos pensar que o ato de “bloqueio” pode ser comparado ao “furo” colocado pelos trabalhadores, na medida em que impediria o bom andamento dos trabalhos. Por mais que a operação-padrão se constitua em uma ação consciente dos trabalhadores, seguindo o prescrito, o “furo” não pode aqui ser considerado na sua intencionalidade, mas como um mecanismo criado para a não execução da tarefa, na sua plenitude.

[...] que a maioria dos incidentes que a gente tem o que gera é merda nossa, é furo...

A gente não faz. A gente vê o buraco da represa entendeu, e não trata de cimentar. A gente deixa a represa explodir. E aí, é óbvio, o estrago de consertar uma represa estragada é outro. Tanto pra represa em si, quanto pros que tão em volta da represa.

A: mas isso foi falado na reunião de quarta-feira... Chegou a ser falado que alguns dos problemas mais graves, assim, mais agudos, pontuais, que acontecem, em geral, é quando houve um furo em algum lugar.

B: foi falado isso e cada vez a gente tá constatando mais isso, que, muitas vezes, dá esses estouros na dificuldade de mediação com os guris, porque somos nós que estamos deixando furo na reta. Até na questão dos roubos, a guarda deixou claro que, só do meu relatório do último incidente que teve que como é que a gente faz isso. Então a história é assim... vai ser antipático. Isso na segunda, a reunião foi quarta, por isso que quarta eu pedi. Eu posso parecer antipática, chata, mas eu pedi. Quero que as pessoas me cobrem quando eu deixei furo e eu vou cobrar das pessoas.

Varias situações recentes de conflitos na escola, se nós formos analisar realmente como começou, foi um encaminhamento que poderia ter sido feito de uma outra forma, que, talvez, o desdobramento não fosse aquele. Eu já cometi uma série de encaminhamentos equivocados, os colegas presenciaram e tal.

Todos nós já fizemos isso. Somos humanos, nosso trabalho tem essa dinâmica e eu acho que a gente está aqui pra discutir sobre isso.

Então, tudo que acontece com os guris teve antes o furo dos adultos. Os guris pelos guris eles são pessoas que têm uma vida complicada, tem uma historia difícil. Tem uma série de questões assim. Agora, quando dá um problema ruim, o furo foi dos adultos. Essa é a minha avaliação clara hoje, não é dos guris o problema, com raras exceções, raras. Porque tem a coisa da droga né?

Apesar das situações relatadas de sofrimento, os educadores conseguem associar situações prazerosas no trabalho com a execução de atividades bem sucedidas.

Mas é um local que também tem seus momentos prazerosos. Tem as suas pequenas conquistas, as suas pequenas transformações, tem os seus recomeçar diariamente, que é algo que realmente me incomoda. Como também já foi pontuado por alguns colegas, eu acho que nós partilhamos muitas das falas. Eu não vou repetir, porque acho que nós partilhamos de muitas coisas que já foram ditas.

E hoje a gente consegue realizar trabalhos bem bacanas, bem legais, e há alguns depoimentos, assim, que realmente acabam me realizando um pouco como educador.

Então é isso, buscar alternativas de coisas que também tragam prazeres assim, que eu acho que todo mundo tem que ter porque, afinal, são oito horas por dia que a gente tá aqui. Não é pouca coisa.

Mas Neli, também tem no nosso público, vamos dizer assim, quando eles reconhecem alguma coisa, a gente vai ao céu, desce, vai de novo desce...

Ao mesmo tempo, são relatadas situações de prazer e sofrimento.

Então, apesar de tudo isso, era um momento que eu curtia muito. Teve momentos de integração maravilhosos, que ficaram guardados, mas sempre foi essa contradição assim, entre um prazer imenso, quando algumas coisas acontecem e um sofrimento intenso, assim também. Um sofrimento pela questão da história de vida dos guris, porque por mais que tu... a teoria é sempre a teoria. A teoria não tem

cheiro, a teoria não tem toque, a teoria não tem bichinhos andando... a teoria é a teoria. A teoria é bem limpa. Assim, se a gente fosse ver e a realidade não é assim, se a gente vai ver. Então, esse contato primeiro é sempre trabalhoso assim.

[...] e por que eu tô falando isso? Porque eu sofro com isso galera. Eu sofro, não é uma coisa que tu vai embora serelepe. Eu fico remoendo o troço e tentando pensar, mas é isso, mas aquilo, para ver qual é a melhor solução, entendeu? Se eu saísse daqui cagando e andando aposto que não ia sofrer, mas não é o que acontece. Eu fico refletindo, tentando achar a melhor solução pras coisas.

O nosso trabalho é... talvez sejam esses que tenham só que estar na escola. Agora, para mim, o grande ponto enquanto o sujeito aqui na escola é como as pessoas não vão se sentir mais ou menos prejudicadas, no contexto, e como elas vão fazer pro trabalho ser bem bacana, ..e sem tanto sofrimento.

Nos comentários seguintes, aparece a possibilidade de que seria mais fácil trabalhar, se eles não tivessem clareza do sofrimento. Segundo Dejours (1999, p. 171), as estratégias defensivas podem ser vistas sob dois aspectos: “[...] por um lado podem ser muito úteis, nos casos em que permitam às pessoas sobreviver; por outro, podem chegar a impedir que uma pessoa analise satisfatoriamente as relações que mantém com o próprio trabalho.” As estratégias podem funcionar de maneira que diminuam o sofrimento, mas podem fazer com que as pessoas não sintam o sofrimento, chegando à alienação. Nesse sentido, podem querer que as coisas não mudem, na medida em que a construção das estratégias e sua manutenção custam sacrifícios para o sujeito.

A gente vai guardando, né? Vai guardando para, em algum momento, conseguir conversar sobre, mas eu um pouco que fiquei pensando e refletindo sobre isso. Foi sobre isso e quais são os esforços, os esforços que eu tenho feito para ser bom, porque às vezes é melhor a gente não se dar conta de que tá ruim, sabe? Não sei se eu consigo me explicar, mas parece que a gente sofre mais, quando tu tem clareza de que aquilo te faz mal e tu vai, tu tem que ir, entendeu?

Porque assim, pelo amor de Deus, dizer que é bom, que é legal, que é um trabalho maravilhoso, não é...

Apesar do sofrimento individual, saber que outros integrantes do grupo compartilham dos mesmos sentimentos é algo reconfortante. Ter a dimensão que o sofrimento individual pode ser compartilhado com o coletivo faz com que o trabalhador não se sinta só e possa compartilhar aquilo que é comum ao trabalho, e nem sinta que esta é uma vivência apenas individual. (DEJOURS, 2004a)

[...] eu gostaria de ter as coisas um pouco mais claras, porque isso de certa forma me angustia um pouco, mas, ao mesmo tempo, também percebo que isso não angustia só a mim, entende? Não que isso diminua a minha dor, não que isso... A solidariedade da dor também não diminui a dor, apenas nos faz iguais na dor. É, tudo bem, pode criar laços de solidariedade nessa dor, mas a minha dor, ela, continua existindo.

4.2.1.8 Funcionamento interno e gestão da escola

A Gestão da escola é feita pela Direção e Vice-Direção e, também, por outras instâncias internas que deliberam, principalmente nas reuniões entre os grupos e os trabalhadores.

Fora isso é a questão da gestão, coisas que eu acho que são planejamento, sistematização, avaliação sistemática, a medição dos resultados. Essa coisa assim mais organizativa mesmo. Essas coisas que eu acho que importa, a gente faz, mas é um faz mais ou menos assim, podia ser melhor.

Eu não sei, eu realmente não sei, é uma questão... eu não sei que fluxograma é esse, que organograma é esse, que questão administrativa é essa de gestão, de pensar recursos humanos, onde devem estar, como devem estar e que carga horária devem cumprir. Talvez com os contratos pedagógicos, com uma...as ausências furam um pouco, claro que sim, mas mesmo assim... Nós temos um atendimento diário que chega ao que? 20, 25 alunos quando estão todos nos atendimentos manhã e tarde, nós temos um número de professores, nos diferentes setores, que chega a quase mais de 15 pessoas.

Embora hoje se tenha um grupo bem mais consistente que entende que isso é importante, ainda há um grupo um pouco resistente em relação a isso. Então, acho que isso é uma questão de gerenciamento mesmo, até porque os espaços nessa escola, eles

são estrategicamente partilhados. Na grande maioria dos casos, são partilhados por uma dupla, um trio. Em alguns casos, também com presença de estagiário e tal.

[...] em função da minha própria história de vida, da minha personalidade, é um lugar que, em alguns momentos, também me dá prazer. Logicamente, eu gosto de estar tencionando as esferas mais institucionais do poder da escola, para que também se abram e se possa discutir a escola e o seu funcionamento.

Na EPA, há uma combinação com os professores de 40 horas terem dois turnos de troca e os de 20 horas, um turno por semana.

Aqui, na Escola Porto Alegre, todos os professores têm direito a um turno, ou dois turnos, não vir na escola, tá? Aí cada um tira lá num dia da semana. Tem gente que tira segunda o dia inteiro, tem gente que tira cortado, tira no outro dia de manhã. Tem gente que tira tudo na sexta, tudo na quinta e assim vai, tentando sempre cobrir o outro lado, nunca ficar faltando as pessoas do setor.

Por mais que exista uma combinação inicial, a maioria dos professores faz a troca ao mesmo tempo e o trabalho fica descoberto. Por essa razão, há dificuldade da passagem de informações importantes.

Da gente ter as trocas metade do quadro na segunda, metade do quadro na sexta, lembram disso? Pra que eu, eu e outras pessoas defendíamos isso? Justamente para tentar que escapasse menos, menos, porque ia escapar igual, essa coisa da informação, assim, pra não passar o tempo e nada ser feito, ou quando vai ser feito já passou tanto tempo que, para aquele guri, perde um pouco as coisas, os sentidos, sabe?

O que nós, na verdade eu e a Luana, na coisa da troca ser metade do quadro de professores, 10 professores tirarem folga na segunda e 10 professores tirarem folga na sexta, somam mais ou menos 20 pessoas aqui, trabalhando no quadro. Por quê? Aí, os acontecimentos, a gente evitaria a perda, o escape da informação. Claro, a gente criou com isso vários instrumentos de registro para que isso não aconteça, só que acontece e aí, na hora de intervir, na hora que é importante a intervenção, a conversa, não é intervenção, mas é o diálogo, é o falar sobre o ocorrido, é o encaminhar, então, alguma questão nova, diferenciada com o estudante, aquela pessoa que estava naquele processo não está, ta ausente.

Há dificuldade em realizar o gerenciamento das trocas. A coordenação pedagógica já havia feito uma proposta, na qual as folgas seriam planejadas para que todos os trabalhadores estivessem juntos, em mais turnos para a realização de reuniões, ao mesmo tempo que pudessem estar em maior número, na sexta à tarde e na segunda pela manhã, porque, principalmente na sexta à tarde, os meninos tem grande dificuldade em deixar a escola, já que não terão este espaço no sábado e domingo.

A: Início do ano que não se iria levar em conta isso, a gestão da escola colocou, não se iria levar em conta só o desejo dos professores, mas sim o funcionamento da escola, certo? Então, se a escola acha que é necessidade que não haja seis pessoas, oito pessoas trocando na sexta feira porque não é só o desejo, o desejo que está...o desejo deve ser manifestado, mas não é só ele que conta cabe então...

A: Se foi equilibrado, ao longo da semana, não tem como as pessoas trocarem na sexta, na quinta, na terça e na segunda. Nós não temos grupo suficiente para ter todos esses dias de troca.

B: A proposta da segunda e da sexta, por exemplo, era pra conseguir mais dia em que todas as pessoas tivessem, para facilitar essa coisa da comunicação da informação em reuniões setoriais.

B: E sexta de tarde, talvez não tanto, mas é dramático também porque é a sexta de tarde. Eles não querem ir embora do colégio e começa o quebra-quebra, quem é que tá?

A: Os momentos difíceis da escola sempre foram sexta-feira e segunda-feira e ainda termos metade do grupo, eu realmente não entendo.

B: É isso que eu te digo, metade do grupo é mais do que tem hoje.

A: A Ana sempre dizia que era única escola que ela trabalhou que, quando abria o portão, os alunos não iam correndo embora, principalmente na sexta-feira. Eles vão adiando a organização, eles dão um jeito de ficar um tempinho a mais...

Além das trocas, a escola também concede a licença-prêmio, pelo entendimento de que as trocas e licenças são necessárias para o bom andamento do trabalho. Na maioria das outras escolas, isso não ocorre.

Nós temos uma coisa diferente de outras escolas, nenhuma outra escola da rede, ou quase nenhuma, libera licença-prêmio. Nós, pela questão do trabalho ser exaustivo, para reduzir licença de saúde, instituímos, desde 98, a licença-prêmio.

[...] eu acho que mais gente enlouqueceria se não tivesse, né? A gente tem 30 dias por ano de licença, 15 em cada semestre, semana que vem saem duas.

As ausências, faltas ou atrasos entre os educadores são uma constante. Inclusive uma ausência nas atividades, mesmo estando presente na escola, como uma forma de fugir da obrigação de estar realizando a ação que é proposta. O educador está presente; porém não se envolve.

Eu chego às sete e meia, mas eu não tenho que fazer isso, isso e isso, eu faço aquilo, aquilo e aquilo! Quem tem que fazer o isso e isso é o sujeito que substitui essa cidadã. Essa cidadã chega às sete e meia, a outra muda o horário e chega depois.

E segunda-feira eu tinha que estar em quatro espaços: no portão, no café, no SAIA e na secretaria... Aí, roubam o dvd na cara da gente e reclamam ainda. Claro que roubaram! Lógico!

[...] acho que não, que não são imprescindíveis! Se fazem imprescindíveis, mas não são ãhm, parecem imprescindíveis, mas, se houver uma reorganização, é possível suprir a ausência dos imprescindíveis, com uma razoável acomodação, sem sobrecarregar as outras pessoas.

Também faltou, evidentemente, também já faltei e não tiro o direito das pessoas também de se ausentarem. Até porque acontece, claro, não é isso que eu to falando e nem to querendo parecer o joãozinho do passo certo. Não é isso que eu tô falando, mas o que eu to colocando é que há uma combinação coletiva e que nós temos o entendimento de que funciona e que as pessoas se comprometeram a fazer funcionar e não fazem, entende?

Então, assim, esses furos têm a ver com isso, porque, lógico, tem coisas que não tô lidando com uma imprevisibilidade que às vezes tu tem que lidar aqui. Agora é previsível, a gente até brinca. Então, é uma coisa comum, isso é comum de acontecer e quase sempre com as mesmas pessoas. Na realidade tu sabe com quem tu conta...isso é a minha visão.

Acho isso tudo interessante fazer até pra... de saúde do trabalhador mesmo, assim com cada trabalhador, porque daí tu consegue ter um... até um mapeamento, se tem a ver com a função que ele

exerce, porque hoje por exemplo eu, pessoalmente, o que eu mais queria era uma licença-saúde, para sumir daqui.

[...] quem sabe eles me dão uns dias para eu desaparecer, sabe? Porque é isso, assim. Aí, claro, tu brinca, tu ri, tu tenta, dramatizar o Paulo Freire, para desopilar, mas acho que é muito pesado, o trabalho cotidiano é muito difícil.

Há dificuldade, por parte dos professores, em realizar suas atividades: não recebem os alunos na sala de aula, nem cumprem o horário estabelecido para o início das atividades.

Estando os espaços das salas de aula já abertos, com os professores dispostos ao trabalho, organizados, com a proposta de trabalho preparada, recebendo e acolhendo esses alunos, apresentando a cultura escolar como algo que acolhe a cultura da rua, é mais fácil, é mais fácil! E nós temos, também, percepção de que, para que isso aconteça, não é o Alberto que vai, de certa forma, com a sua figura, mesmo que não diretamente, mas só com a sua representação, fazer com que esses professores tenham esse procedimento. Já a figura da direção e da vice-direção...

[...] quinze para as oito! Há a exigência que os professores de sala de aula estejam quinze para as oito. Possam usufruir dos seus espaços de sala de aula, para estar acolhendo os seus alunos. Eu estou disposto a acolher vocês e já estou aqui e eu acho que isso é significativo, sabe? É emblemático, enquanto representação pode até não ser.... É simbólico, pode até não ser verbal...

Falo, guris, é a minha função, às oito horas eu tenho que bater a sineta, não é nem oito e cinco, nem cinco para as oito, é oito horas que é para vocês e para os professores, não é só para vocês a sineta, é para todos. E um guri já me disse, tu manda a gente para a sala, mas a sala tá fechada, Luana. Eu já ouvi isso, não foi uma vez, são várias.

E isso, nós já levamos para a direção. Essa história que, na formulação dos contratos, lembrar as pessoas que o horário de chegada é quinze para as oito, a gente já levou.

Há um acompanhamento da equipe pedagógica que faz as cobranças devidas, como a Neli falou, são mal interpretados, porque há uma certa imaturidade do nosso coletivo. Não trabalhamos numa forma científica, no termo de não olharmos para a nossa prática e podermos aprender com ela. E algumas atitudes não são muitas vezes profissionais, são muito mais emocionais. Pessoalizam algo que é profissional.

Até porque é mais fácil tu estar ali do que ficar recolhendo os seus alunos no pátio, para estarem lá. Também não tô dizendo que isso...E também provavelmente, em algum momento, eu já cheguei atrasado e não estava ali, em algum momento, evidentemente, mas não é o procedimento normal do que faço e até por isso me sinto à vontade de falar, porque já estive também como educador desse grupo de egressos, onde eu trabalhava lá no galpão e, normalmente, eu estava lá no horário combinado, abrindo a porta, recebendo os alunos.

A ausência de alguns sobrecarrega os demais que estão presentes.

A: Porque acaba criando uma emergência aquela substituição inesperada.

B: É, e gerando conflitos que não precisavam existir, mas, enfim, é complicado. Isso não acontece só aqui, não é só na EPA... em tudo que é lugar, mas aqui as coisas tomam dimensões pesadas muito rápido.

[...] e essas pessoas acabam tendo que fazer mais intervenções, mas, ao mesmo tempo, isso onera, isso traz prejuízos, isso sei lá, transtornos, traz dificuldades para quem está nesses locais, mas, mesmo assim, eu acho que, estrategicamente, nós temos pessoas que poderiam, sei lá, pro coletivo ter uma participação maior, e isso certamente teria, pelo menos na minha visão, teria uma possibilidade de que nós todos, coletivamente, tivéssemos nos locais que devemos estar, no momento que implantar isso garantiríamos um funcionamento melhor da escola.

Apesar de serem criadas ferramentas para comunicação interna dos acontecimentos e combinações na escola, o fluxo de informação não funciona. Referem que já tentaram operar com a proposta atual de fluxo, mas que não foi efetiva, e se questionam, porque retomam algo que já não deu certo.

Isso é um reflexo da forma de como a gente organizou os fluxos internos da Escola Porto Alegre também, porque já vivemos esse modelo num ano que não funcionou e eu traduzi no seguinte: que não vai funcionar de novo, porque é muito difícil, porque tu não tem... a pessoa falta, fora nos casos extremos das ausências por médico e etc etc etc...

Há alguns desencontros nas informações. Há problemas de comunicação interna. No nosso grupo, isso existe, é evidente. Mas

há algumas formas que o coletivo, ou o coletivo, nas suas representações individuais, tem que buscar também para se informar.

Então assim, metade dos nossos problemas, e eu não sei se o povo concorda, para mim, é ficar vinculado à forma como os fluxos se operam, né?

Por exemplo, em situações que já foram definidas e que, por desinformação, porque há essa defasagem que o que foi encaminhado e o fluxo da informação interna ou porque a pessoa também não vem todos os turnos e quando aquilo foi encaminhado ela não estava ou estava eu licença, ou era só troca não procurou as informações ou nas reuniões a nossa pauta é tão extensa que não houve um momento pra socializar....

Os educadores acreditam que, se houvesse normatização dos procedimentos para a atividade a ser realizada no cotidiano, as situações conflituosas seriam amenizadas. Na verdade, as combinações feitas nas reuniões deveriam dar conta dos encaminhamentos a serem feitos, pois não parece que faltam normatizações, mas, sim, falta segui-las.

Então, eu acho que talvez seja interessante a gente... já que temos feito com tanta constância esse serviço de normatizarmos os procedimentos na escola, de como operar, embora eu não goste dessa palavra, mas afinal de contas ela... porque eu acho que isso é fundamental, isso vai diminuir a nossa, eu acho que, em muitos casos que foi colocado aqui, eu acho que vai diminuir um pouco essa nossa.. esse atrito ou essa não comunicação... Que não se dá, esse questionamento do porquê que entrou do porque que não entrou, deveria ou não ter entrado?

4.2.1.9 Contrato pedagógico

Semelhante ao contrato pedagógico, realizado quando do ingresso dos alunos, a direção optou por realizar contrato pedagógico individual, com cada um dos professores. A proposta é pactuar as obrigações de cada um, em sua atividade.

O contrato pedagógico ele foi fruto... a gente fez, teve um incidente de agressão física e a gente fez uma balança, que atitude se tomaria e, pro meu espanto, 100% das pessoas colocaram uma atitude que não acontece no cotidiano. Ninguém foi a favor da solução de mandar o guri embora, que é o que geralmente acontece, a pessoa... só que isso, na hora da dinâmica, não apareceu e daí o que a gente chegou à conclusão? A partir de uma coisa que cada um escreveu, o problema que achava que a escola tinha, que o nosso maior problema era a distância entre o discurso e a prática. Aí sistematizamos um documento orientador para orientar o discurso e a prática. E a partir deste documento, surgiu o contrato pedagógico. Ele nasceu de uma demanda nossa. Nós avaliamos que nosso problema, na escola, era que as pessoas, nós professores falamos uma coisa e agimos de outro jeito.

Eu acho que as pessoas não conseguem ter... Eu não sei como são os contratos pedagógicos, eu sei como foi o meu. Mas eu acho que assim deveria ter uma mudança significativa, nas atitudes das pessoas e a gente não tá vendo. Não sei também com quantos já foram feitos, com quem já foi feito. Já tinha que estar surtindo efeito?

Eu acho que essa... ou seja, eu não estou dizendo aqui que as coisas não estão sendo percebidas, ou não e esse movimento de fazer o contrato pedagógico, uma instância de formalização que se fazia com os alunos para que eles tivessem um procedimento naquilo que foi combinado a partir daquilo que está sendo assinado, que se faça também com os educadores. Então isso tá sendo feito agora e eu acho que isso vai... pelo menos eu espero acreditar que isso possa dar um pouco de retomada, nessa dimensão dos compromissos, nos compromissos de cada um... porque eu não tiro o direito do professor de chegar aqui, passar na sala dos professores onde estão os armários pegar o seu material...

Outra questão, que também esteve presente, em vários momentos da discussão do grupo, foi a dificuldade que há em seguir as combinações feitas entre os educadores, sejam elas realizadas na reunião de equipe ou fora desta. A proposta da realização do contrato pedagógico foi no sentido de fazer cumprir o que

foi combinado, ou seja, mais uma vez, o trabalhador se compromete com a sua atividade.

A: E até discordar, entendeu? Eu posso discordar do que foi encaminhado, o que já me aconteceu em outra escola, mas, na frente do guri, eu brigo com o guri para ele fazer aquilo que foi combinado com o professor, mesmo que eu discorde do professor. Isso é um sinal...

B: Se não a gente fica reproduzindo com os guris o que eles vivem lá fora, que é essa coisa que ninguém assume nada, que a coisa só enrola, só passa a mão, só não sei o quê.

A: Então é... acho que a confiança, para mim está vindo para o lado da questão da crença que tu tem no trabalho, se tu não acredita no trabalho tu não confia...

B: A professora vai conversar contigo sobre esse assunto, mas eu tenho que lembrar que a última vez que tu frequentou a escola foi esse dia que tu fez isso e, quando a professora chegou segunda-feira, eu falei com ela: "Ó, não conversamos com ele sobre esse assunto, a gente tocou no assunto, mas não trabalhamos com ele esse assunto, porque eu disse para ele que isso tu trabalharia com ele", respeitando a pessoa que é responsável por essa atividade, a gente só comentou.

Eu não estava hoje de manhã, não acompanhei essa situação, estou sabendo agora. Mas, afinal de contas, o que a gente está discutindo é o seguinte: há uma combinação coletiva e, nessa combinação coletiva, especificamente nesse caso, ela foi feita em todas as dimensões, ou seja, já se tinha quem iria fazer essa fala.

Às vezes eu não sei, não sei se é isso ou se é aquilo ou nem isso e nem aquilo é outra coisa. Porque às vezes, muitas vezes fica na minha escuta decidir, claro, olhando para o contexto que todos, a gente já discutiu e conversou. E isso eu acho que às vezes gera ansiedade, gera uma angústia. To trazendo para a questão do processo de trabalho mesmo, pro sofrimento do trabalho, ou seja lá o que for.

[...] e acho que é uma coisa que, desde que eu entrei na EPA, a gente discute e acho que tem um pouco a ver com isso, que eu não sei, eu sinto, que, de certa forma, o tempo todo a gente tá falando dos nossos limites pessoais e dos nossos limites institucionais enquanto escola, de certa forma. O que a gente está estabelecendo, realmente, enquanto limite coletivo e um diálogo entre os nossos limites individuais e o limite coletivo, e que aí que a gente parece que se atrita... se atrita entre nós, se descombina, não respeitamos os nossos próprios acordos éticos, ou os mais simples possíveis e não nos respeitamos naquilo que a gente até possa acreditar, assim, porque não conseguimos chegar a... a um comum assim. A gente pode até tentar botar num ser a responsabilidade de tudo isso, mas esse ser é só um representante do grupo, porque é um grupo. Se

acontece é porque, de alguma forma, o grupo tá funcionando assim. Aquele lá é um mero representante da vez

4.2.1.10 Reunião de equipe

Os espaços para a reunião de equipe não são suficientes, para a quantidade de demandas a serem discutidas. A pauta geralmente é extensa e não sobra espaço para discussão de acontecimentos da semana, que incluem falar dos ocorridos e de como solucioná-los.

Daí eu digo: “Ah não, assim não é viável... e a gente tinha tudo planejado”. O cara corre, o cara deixa de fazer um montão de outras coisas... aí na próxima já não dá porque só tem uma hora, tu entendeu? E o que parece? Porque tu não grita tanto quanto os outros, porque tu não fica toda hora, tomando pauta, para avisar coisa que nem é da pauta, somente para falar de si mesmo e do que faz, ou do que diz que faz... Eu não tenho muita papa na língua, vou dizer mesmo, mesmo que possa ser injusto me desculpe... E aí? Tu fez, só que tu não vai ficar toda hora tomando espaço de todo mundo: “Ah eu fiz isso”. Sempre tem o que falar sobre o que o outro fez para dizer o que tu fez. Começa a irritar, porque aí, o que tem que rolar, o que devia ter acontecido, que era organizado e o que a gente tinha se contratado para fazer, não rola.

A: Porque afeta tudo lá na quarta e a gente não dá conta... Por exemplo, a reunião da NTE ontem tava super boa, mas não deu para terminar a reunião, porque, em uma hora, a gente não faz tudo, da discussão ser aprofundada.

B: Exatamente, por que agora o que aconteceu é que todas as reuniões nossas, todos os assuntos são tratados na quarta-feira.

E aí eu concordo com a Luana. Eu acho que, administrativamente, o que eu sinto, não quero dizer que seja pra nos tornarmos mais simpáticos com a equipe e eu estou pensando em termos de gestão. Fomos reduzindo o horário da reunião fomos compactando tudo numa única reunião porque a equipe não estava contente com isso, aquilo, como uma forma, mas aí não tem mais nenhuma outra o que realmente complica... ou seja, uma reunião de quatro horas que as pessoas não querem fazer quatro horas também. Mas faz duas, três e 30 e as pessoas começam a se mexer... a pegar as suas bolsas a se cansar e eu não quero nem dizer que tem dias que eu também estou com essa mesma vontade. Não estou dizendo que estou fora disso tá? Quero deixar isso bem claro. E aí tu fica com três horas e meia pra fazer a rodada da semana... e tem gente que faz

informativo da cor da blusa que usa. É um saco, não precisa, é desnecessário.

Percebem a necessidade de serem retomados os acordos éticos nas reuniões.

É pra chegar numa reunião e dizer. Vamos discutir tal coisa, porque ta pegando? Entendeu? E é isso.

[...] acho que o espaço da reunião seja também um espaço onde a gente possa apontar essas coisas, para a gente estar fazendo, senão cobranças. Eu acho que talvez não seja bem esse o termo, mas tentando reconstituir alguns acordos éticos entre as parcerias ou o local onde a gente pode estar tencionando os grupos que não estão funcionando para que se repense nisso, porque isso acontece também e eu não tenho acompanhado tão de perto.

Porque eu acho que, sei lá, se não é na reunião, se não é nesse pequeno coletivo ali que a gente vai conseguir então... porque é de novo aquela discussão dos acordos éticos, acordos éticos não é tolerar a impossibilidade do colega de estar presente ou de realmente estar atuando. É... claro, ponderadamente, cobrar que ele atue... o meu respeito a ele é garantia no espaço que ele possa estar atuando ali, porque ele é educador dessa escola.

Como solucionar isso, eu não sei propriamente, mas acho que o espaço da reunião, sei lá, começou se falando também que as nossas reuniões são um momento difícil do nosso cotidiano da escola. Eu acho que, talvez, a gente tenha que realmente avançar um pouco, no sentido de agirmos intelectualmente, nas nossas reuniões, no sentido de podermos apontar: “Ó, as coisas não estão funcionando, e não é porque eu não goste de ti que eu estou colocando isso, não é porque eu tenha uma consideração menor por ti que eu tô colocando isso, não. É porque eu te considero como meu par e é por isso que eu acho que você tem que se comprometer tanto quanto eu”

Vai tornar a reunião mais chata, vai tornar a reunião mais conflituosa como têm sido as nossas reuniões. Como tem sido em alguns momentos? Bom, mas determinados grupos têm que passar por momentos de conflito, para poder chegar a momentos de uma maior serenidade, de um maior respeito entre eles. Eu acho que é um pouco por aí, não é também cobrar que os colegas estejam presentes, no seu horário de trabalho, de uma maneira mais próxima dos alunos, nas atividades dos espaços das especializadas. De maneira nenhuma me parece faltar com o respeito aos colegas, entende?

Se a gente conseguisse organizar, bacana e tal, me arrepio toda de falar nisso, mas daí daqui a pouco eu já caio na real de novo e acho que meio que perdendo as forças, os ânimos mesmo. Então... eu acho que para essa coisa, assim, não é uma reunião de quarta-feira... uma que as pessoas não se expõem assim, não... as pessoas não colocam, não são todas que vão colocar. Muitas colocam, mas não é a real, a gente sabe. Então, assim, não sei se existe algum trabalho que mexeria com esse negócio e servisse para alguma coisa, sabe? Eu acho que tem que ser mais duro nas coisas, e duro não é ser autoritário.

Defendem, também, que as pessoas falem nos espaços coletivos, e não fora.

[...] porque tem aquela reunião que a gente faz intersetorial. É a hora de dizer as coisas, mas o... a prática que a gente vive as pessoas não dizem aí vão dizer fora, né? Aí vão dizer fora.

Nem todos se comprometem com o combinado e decidido nas reuniões. As combinações são feitas, mas não postas em prática, fazendo com que haja desmotivação dos que seguem as pactuações.

[...] até querendo colocar, em reunião intersetorial a gente fez esse planejamento, aquela última, toda, montamos e agora tá rolando ou não rolando, e é chato. E aí é chato, é triste, é sofrido, incomoda, tem balde de água gelada que congela, sabe?

[...] acho que quando o grupo não tem um projeto mais unificado, um projeto de grupo, as pessoas não têm um projeto de grupo... a gente acaba fazendo as coisas realmente assim, criando um espacinho na reunião.

Que nós falamos ontem concretamente na reunião, ontem, bem podíamos fazer uma ata, fazer um registro. Podíamos fazer merda nenhuma, porque as pessoas não querem fazer, o grupo não quer fazer, talvez individualmente a gente queira, talvez coletivamente a gente não acredite que se possa fazer e que se vai conseguir alguma coisa. Eu não sei, eu tô tentando também entender, me deixou muito, muito ruim isso, muito mal, assim.

Porque decidiram, porque quem decidiu, porque dá confusão, porque caiu... a coisa toma dimensões muito exageradas, desnecessárias, na minha avaliação e de outros. Acho que são desnecessárias e isso

gera muito mal estar, porque daí começa fofoca, fofoca, fofoca e adoce todo mundo. A impressão que dá é essa.

[...] então tem um comportamento doentio assim... Não que todo o grupo seja doente, não é isso, não se trata disso, mas parece que a gente acaba não aprofundando as discussões porque... talvez até por saber que vai entrar em choque, assim, algumas coisas. Algumas posições vão ficar assim francamente contraditórias aqui dentro e a gente acaba não fazendo algumas discussões que eu considero necessárias e que, bom, talvez a forma de operar, de propor seja outra. Talvez a gente tenha que rever e é isso.

Mas tinha se combinado que muitas coisas seriam passadas, se criou o EPA grupos (Internet). Só que tem pessoas que continuam sem acessar e isso que a gente tem quinhentos computadores em tudo que é lugar aqui.

Os educadores salientaram, também, que é importante que todos mantenham o posicionamento, decidido na reunião, do que vai ser proposto e combinado com os alunos.

Mas o rebuliço começou quando dois estudantes começaram a questionar a professora, especializada. Como? Quem tirou? Como assim? *Bababa*. A professora responde a eles que embora ela não tivesse essa compreensão, essa foi uma decisão do grupo que tava dada... Daí eu já disse para ela: “Tu não podia dizer isso, tu pode pensar isso e ficar muda”. Eu falo assim porque é o meu jeito, tu pode pensar isso e engolir e, para eles, tu vai dizer: “Nós, professores referência, decidimos isso ontem, porque achamos que é melhor” Vocês acham que tá ruim? Então, vocês venham na reunião, então..

4.2.1.11 Reconhecimento

Os educadores sentem a falta de reconhecimento, por parte de alguns colegas e da instituição. Ao mesmo tempo, relatam que outros serviços da prefeitura e sociedade em geral não conhecem e, portanto, não reconhecem seu trabalho. Segundo Dejours (2004a, p 77), é possível a transformação do sofrimento em prazer, a partir do reconhecimento. Mas, se “[...] falta reconhecimento, os indivíduos

engajam-se em estratégias defensivas para evitar a doença mental, com sérias conseqüências para a organização do trabalho, que corre o risco de paralisia.”

É a coisa de ser valorizado, no lugar que tu tá ocupando, tanto pelo produto que aparece ali porque é espontâneo, quanto do reconhecimento dos que tão perto de dizer: “que bacana”, que não é só nos dedos. Daí é uma situação muito ruim.

Então é, as pessoas são muito pouco solidárias com o outro assim. Na coisa de reconhecer o que o outro tem de bom.

Eu acho que eu ganho 10% do que eu mereço.

4.2.1.12 Adoecimento

Os educadores acreditam que algumas pessoas, por não terem função definida, acabam por dificultar o trabalho dos demais. Pensam que muitas dessas pessoas estão em situação de adoecimento.

Para Dejours (1999, p. 88), “[...] as doenças só se manifestam no corpo ou no funcionamento psíquico, quando as lutas ou as defesas se enfraquecem. Quando a parte ativa da conquista da saúde se enfraquece, as doenças se desencadeiam.” Segundo o autor, para que o sujeito não adoça, é preciso não querer adoecer. Mas isso não diz respeito apenas a uma vontade individual, na medida em que a saúde depende de uma dinâmica intersubjetiva.

[...] espaços que têm suas atribuições, pessoas que estão nesses espaços, tentando realizar as atividades que lhe foram confiadas ou que lhe foram planejadas, enfim, e que nem sempre conseguem fazer daquele jeito que foi planejado, pensado, articulado, porque outras pessoas entram nessas situações. A gente começou falando: “Tem gente demais”. Bom, se tem gente demais, essas pessoas não precisariam estar aqui. Então, elas não precisariam estar aqui é porque, talvez, elas não façam falta. Se elas não fazem falta, é porque elas não estão realizando atividades. Esse é o raciocínio correto?

Acho que tem gente demais. Acho que essa coisa da cultura da rua e coisa institucional que às vezes um pouco se mistura. A EPA, eu acho que também ela vai um pouco, como ela acolhe um público diferenciado, ela faz a mesma coisa com professor.

Claro que, muitas vezes, no diálogo do acompanhamento e dos alunos também acaba tendo que mediar situações de conflito entre professores e alunos, que a gente acaba tendo que ter um acolhimento com o professor também, evidentemente. Então, eu acho, sim, que tem pessoas às vezes demais. Acho, sim, que tem pessoas que estão sem função. Então, eu compreendo que algumas vezes, na ânsia de ajudar, de estarem integradas, acabam, muitas vezes, por desconhecer todos os procedimentos, fazendo algumas coisas que não seriam as mais corretas. Mas acho que tem essa situação também e acho que tem algumas pessoas, como disse a Irene, que talvez, não... não deveriam estar na escola, certo? Não deveriam estar na escola. Por quê? Porque trazem um desconforto pro coletivo que, às vezes é maior que os ganhos que elas trazem como contribuição.

Tem um perfil diferenciado dos outros professores. Não sei, eu acho que é um pouco isso. Então, teria que limpar esse negócio e porque mesmo que a gente faz isso? Fica colhendo pessoas que têm muitos problemas. Quando a pessoa tem muitos problemas, eu acho que é quase impossível elas não trazerem os problemas pro funcionamento da instituição que exige uma série de coisas lá que tem que acontecer.

Têm pessoas na EPA, adultos, professores e não professores, funcionários, enfim. Eu acho que, pra gestão, isso é muito complicado, mas que não podiam mais estar aqui. E a gente sabe que não dá pra trabalhar aqui, é um problema. E que, no serviço público, tu não pode mandar embora. Então, fazer a gestão daquilo que tu não tem autonomia pra fazer a gestão é muito complicado. E daí vem o momento de bom, ter que dizer a esta pessoa coisas. E aí muitos não dizem. Eu, em várias reuniões, me vi dizendo coisas que muitos pensavam, ou quase a maioria pensava aquilo, entende? Alguns poucos timidamente falam e não sou só eu que falo.

Então, eu acho que são processos, que eu não sei quem é que dá conta. Se é lá na seleção, antes de entrar, na direção, se é quem mesmo. Porque vira todo mundo é de ninguém. Tu não consegue gerir esse negócio assim, sabe?

Tem gente que fica sem ter o que fazer. E aí... para os outros que estão na linha de frente trabalhando, incomoda.

4.2.1.13 Relação com a rede de atendimento e serviços

A opinião dos educadores é que a rede de atendimento constituída atualmente não tem conseguido atender às demandas. Há um sentimento de solidão para o atendimento, na medida em que há dificuldade no estabelecimento de parcerias com outros serviços. A escola acaba fazendo ações que deveriam ser realizadas por outras políticas do governo, principalmente na área da saúde.

E quando eu chego aqui eu também encontro, além destas dificuldades, uma rede arrebitada de atendimento, uma rede que não existe.

Ter cumplicidade. Que parceria a gente quer estabelecer na EPA? Se não tem cumplicidade, a gente se afoga ou vai embora.

Como não há articulação em rede, a escola acaba assumindo funções que não seriam as suas, funções relativas a outros serviços. Um dos educadores afirma que essa situação fica evidente, pois eles acreditam que o funcionamento em rede poderia modificar seu sofrimento e o de seu público.

Por exemplo, em muitos casos, nós, como somos uma escola, e não somos propriamente um serviço de assistência, embora realizemos muitas atividades de assistência e talvez até sejamos percebidos externamente muito com esse recorte, porque é isso que aparece no nosso diálogo com a cidade e não a nossa ação como escola. Muitas vezes, a gente se deparou não só com a inoperância dessa rede, mas com a impotência de conseguir organizar um atendimento para esses pedidos, essas demandas que chegam até nós.

Então, de fato tem que ter muito desejo político para as coisas andarem. E sem nenhuma dúvida, muitos dos nossos sofrimentos seriam amenizados se existisse a rede. Porque certamente os guris não teriam nem atitudes, nem comportamentos, nem sofrimentos que têm aqui dentro, se a gente tivesse acesso à saúde, a habitação, trabalho e geração de renda, e a escola seria outra, a escola poderia ser uma escola.

Mesmo com a precariedade da rede, os educadores conseguem estabelecer relações com pessoas dos serviços, mas não através de um espaço de constituição da própria rede. É uma discussão pessoalizada, pelo reconhecimento do trabalho ou por uma relação estabelecida entre o profissional de um serviço e outro. Apesar de ser importante a construção de parcerias, não há o estabelecimento de uma relação institucional de complementaridade entre os serviços.

Porque mesmo diante da precariedade da rede, nós conseguimos cavocar alguns espaços, e é bem essa a palavra, abrir algumas brechas, nessa dimensão da saúde, para alguns atendimentos dos nossos alunos, por vias nem sempre as mais retas, possíveis de acontecer, por vias de parceria e sensibilização de uma ou outra pessoa que acaba nos abrindo algumas portas, ou uma ou outra pessoa que chega até nós por uma vivência de rede e que reconhece o nosso trabalho, não por uma política de existência de atendimento, mas, sim, por algumas exceções que são abertas a nós, nós conseguimos, neste primeiro semestre, abrir uma série de exceções para atendimento em saúde e acho que isso foi um avanço.

E acho que, em alguns momentos, esse caso, ele é um pouco emblemático da nossa incapacidade, e incapacidade não quer dizer incompetência, quer dizer não conseguir. Diante da estrutura que está aí. não dar conta dessa demanda que chegou até nós.

No período de existência do PAICA-Rua, era realizada a articulação entre os serviços, com fóruns de discussão coletiva, onde sabiam que existia uma rede de atendimento com quem podiam contar. Havia a crença do grupo na necessidade de uma ação articulada para o trabalho ser efetivo.

Quando tinha o PAICA, que teve aquela reunião, no final do ano (2004), por mais que se dissesse que ia continuar, que não era despedida, eu senti naquele seminário que era o fim... Se essa rede era efetiva ou não, se tinha capacidade de fazer, eu não sei, mas tinha um intuito de fazer, ela tinha... eu não sei explicar... um espírito de idealismo, e se não são feitas com idealismo não acontecem. Uma certa carga de ideal, de utópico.

Dali por diante, eu senti que éramos nós, e nós mesmos, correndo atrás das brechas. Então, não quer dizer que não sinta necessidade dessa rede, mas eu passei a não acreditar nessa rede, que dizem que existe. Eu não vejo um tricô bem tricotado. Vejo uma malha

totalmente detonada. Eu sinto a necessidade de que seja feita, mas sei que o que temos não é.

A gente teve uma rede possível, mesmo tendo parte da vontade política, era muito da nossa utopia. A gente acreditava naquilo, não era por cargo político, era porque acreditava na proposta de trabalho articulado, e eu continuo acreditando. Eu acho que a gente tem que enfrentar uma nova forma de fazer gestão pública, tem que ter a rede, o trabalho articulado. O que vai mudar é a prática.

A escola não conseguiu manter-se presente nos espaços de discussão da cidade, que, conforme o comentário, era uma possibilidade de construir, além de uma rede de atendimento, uma rede social.

A EPA não conseguiu mais estar presente no OP, e eu acho isso um prejuízo. Tinha uma época que a gente participava de 18 fóruns na cidade, que era a necessidade de ter um pé lá fora, e agora estamos com os dois pés dentro da escola. Não só rede de atendimento, mas rede social. Não só rede de serviços, mas rede de articulação de garantia de direitos, na perspectiva de cidadania.

Atualmente, há uma crítica ao Ação Rua, que não tem realizado as discussões sobre os serviços e as situações dos sujeitos atendidos, por mais que se considere como válida a descentralização para o atendimento, o estabelecimento de convênios com entidades não governamentais não tem permitido uma aproximação.

Ao mesmo tempo, conforme apontado no penúltimo comentário, houve uma desestruturação da rede que existia. Também é feita uma crítica aos dados apresentados em 2008, pela FASC, sobre o número de crianças e adolescentes em situação de rua, pois os educadores se perguntam se a diminuição deste público seria para justificar a diminuição no número de abordagens, de serviços e de funcionários.

E a gente conseguiu fazer este diálogo e conseguiu fazer umas discussões, e manter algumas coisas legais, mas, hoje, o Ação Rua é muito pouco governamental. E se a gente for pensar o que o núcleo próprio do Ação Rua faz é quase nada. Tem coisas legais, que é descentralização, por exemplo. A gente criou uma reunião ampliada e monitoramento. Nem todo o Ação Rua assume como seu o caso.

Me parece que, nos três primeiros anos desta gestão que aí está, se desestruturou toda uma rede que existia ...

Se tem um dado de abordagens de diminuição de crianças no centro, então justificaria a diminuição das abordagens, é para justificar?

4.2.1.14 Relação com a sociedade e visão externa do trabalho

Os educadores relatam que a sociedade e outras escolas têm uma visão distorcida sobre o trabalho realizado. São vistos como anjos, santos, ou, ainda, interessados em “trabalho fácil”, por terem poucos estudantes, ou por estarem no centro da cidade, com outras facilidades.

Interessante observar que esta visão ambivalente, muitas vezes, é dirigida às pessoas em situação de rua (FERREIRA; MATOS, 2004; LEMOS, 2002; LEITE, 2001). Os educadores ressaltaram, também, a imagem de vagabundo, de quem “mata o serviço”, atribuída aos profissionais, assim como a ideia de ineficiência, relacionada ao serviço público.

Eu não consigo ter mais esta relação de diálogo com as escolas regulares, porque eles colocam a gente no patamar de anjo, santo, Madre Tereza. E não, a gente tenta ser profissional, ninguém é anjo, etc.

Tem dois conceitos, entre loucos, anjos e vagabundos.

Tu és rechaçada, eu me senti muito isolada, ou era louca.

Tem essa leitura da matação, e acho que essa leitura é um pouco culpa nossa, porque tem gente que não trabalha, necessariamente, e isso sai para fora.

Mas não precisa ser freira nem santa, nem nada pra ficar aqui.

A gente é heroína, a gente tem uma missão, ou que a gente é doida... São poucas as pessoas que acham que o nosso trabalho é profissional... eu ouvi muito pouco se referir a nós como profissionais, como competentes e muito mais o outro extremo: que a gente “mata” que a gente não faz nada, ou o outro extremo, que a gente é heroína, em 14 anos de rua... sobre a nossa seriedade.

Eu ouvi do louco, de se comprometer com o tipo de trabalho que é: “Por que tu desperdiça teu tempo e teu talento num lugar igual a esse?”. Esse tipo de coisa... com esse tipo de gente... mas não tinha outro lugar para tu trabalhar, que fosse melhor? As pessoas acham que aqui é uma perda de tempo, que não precisa investir neles, ou que é, entre aspas, perigoso, extremamente desagradável. Mas da missão, já ouvi falar várias vezes.

Que é um misto de sermos sem defeitos, os heróis, e aqueles que, de certa forma, buscam a escola, porque está no centro, próxima das suas casas, tem poucos alunos... Acham que é um trabalho menos interessado, menos interessante, porque lida com esse público... e acho que esses espaços, que eventualmente surgem na rede, para a gente ficar divulgando o nosso trabalho, é um pouco um compromisso de desfazer estes equívocos, na rede, da percepção em relação ao nosso trabalho. Nós não somos heróis, nós temos a mesma formação de todos os professores, nós fizemos os mesmos concursos que os outros professores. Mas eu acho que, em algum momento, nós também nos deparávamos com a nossa incapacidade, no sentido do desconhecimento de trabalharmos as questões que envolvem a situação da cultura da rua.

Podemos aqui retomar a questão do reconhecimento, já apresentada anteriormente. Os educadores expressam uma necessidade de visibilidade do trabalho, para serem conhecidos e reconhecidos socialmente.

Em alguns momentos, a própria divulgação do trabalho serve também para a nossa afirmação.

Eu acho também, dependendo do público que escuta o trabalho aqui da escola, para alguns, é um alívio que ela existe, porque é uma forma de se redimir com a culpa social. De ser aqueles que têm que dar conta do que todo mundo acha que é um lixo. E aí ficamos sozinhos, nesta tentativa de fazer diferente.

4.2.2 Estratégias Defensivas construídas no trabalho

Os educadores relatam a criação de mecanismos, para enfrentarem o cotidiano do trabalho, muitas vezes até brincando com as situações. Apesar de as estratégias não serem conscientes, as que foram faladas e analisadas pelo grupo são colocadas nos outros colegas, que não fizeram parte desta discussão. Nem sempre as estratégias deste grupo são reconhecidas também como defesas construídas.

Quanto mais tempo, tu crias mecanismos de defesa de desligar...

Também construímos estratégias, para sentir isso menos pesado, no nosso trabalho...

Aí cada um vai achando os seus mecanismos de defesa. Os meus são vomitar tudo. Eu digo tudo, e seja o que Deus quiser. O da Luana é outro: ela desliga o botão. O da Neli se emputece, se aquieta, eu acho que vai indo cada dia assim, achando os jeitos.

[...] que se tu não toma uma certa medida de uma proteção interna, de criar mecanismos de defesa internos, esse local se torna um... ai... um dos oito círculos do inferno de Dante... mas, enfim, no mínimo, assim, então...aí, é doloroso e tem dias que tu não consegue fazer isso assim, mesmo que eu fosse autista, autista, autista eu não conseguiria fazer isso.

4.2.2.1 Banalizar, amortecer e anestesiar

A banalização, amortecimento e anestesia são estratégias citadas, como formas de evitar o sofrimento vivido junto aos adolescentes, ou como forma de suportar as situações a que são expostos os adolescentes.

A gente ouve relatos de violência, seguido mesmo... é..a situação que a gente está... até que ponto é banalizar, até que ponto é amortecer para poder sobreviver também um pouco, sabe? Porque, se eu sofrer intensamente todos os sofrimentos que são relatados, todas as violências que são relatadas, eu vou sair aqui um bagaço humano, vai ter um momento que eu não vou suportar...

[...] e se eu não puder estar lá, razoavelmente, com um certo grau de distanciamento interno, não poder fazer uma certa divisão, né? Eu não vou conseguir trabalhar e não vou conseguir auxiliar ninguém, porque eu vou sofrer junto, vou me enraivecer junto. Não que eu não sofra junto, mas não sofro na mesma medida, né? E não vou conseguir... sabe?

[...] aí, por isso que acho assim, não sei se a gente banaliza, como o Bernardo diz. Só se a gente amortece, porque se eu não amortecer um pouco, como é que eu vou chegar aqui no outro dia, porque, se eu for um pouco normal e se eu não amortecer, no outro dia eu não venho aqui.

Ao mesmo tempo, estas estratégias são colocadas como pejorativas, quando relacionadas a outros educadores que não participaram do grupo.

A: Já banalizou, tá pouco ligando para isso e por isso... Por isso, de vez em quando: “hoje eu não posso ir”, sabe? Banaliza a sua própria falta, não sei.

B: Eu não acredito em Deus, mas, se ele existe que ele nunca permita que eu chegue lá nesse negócio de banalizar, de.... não é ser insubstituível, não é isso...

Cada vez que eu ia para a rua, para as pontes, era muito doído. No inverno, era muito doído. Ainda é, mas não tanto, já mudou muito. Até porque já enterramos muitos. Já foi muito sofrido enterrar alguns, os últimos foram bem sofridos, a Karen e o Manuel foram dos mais sofridos. Acho que ali eu desabei... Até no sentido de preservar, acho que a suportabilidade vem no sentido de preservar. Que não tava me

fazendo bem, como eu agia antes, de não conseguir desligar. Hoje em dia eu saio da EPA e desligo, eu não fazia isso há alguns anos atrás... Isso há pouco tempo. É estratégia de sobrevivência. É instinto.

Também aparece uma forma de mobilização positiva, que não causaria anestesia ou paralisia, mas, sim, enfrentamento das situações.

O grande nó é esse, a mobilização significar paralisia ou acomodação. A mobilização tem que significar alteração em modos de vida. Daí, ela é positiva, é sadia.

4.2.2.2 Silenciamento

O silenciamento parece ser utilizado para minimizar o envolvimento no trabalho. Na medida em que diminuem seu envolvimento na decisão dos processos, não pensam sua inserção na escola. Isto ocorre, pois a participação mais ativa pode significar a constatação da intensidade de sofrimento, o que aumentaria a possibilidade de desligar-se da instituição.

Conforme já discutido anteriormente, o silenciamento tem sido um movimento da sociedade, não só em relação ao trabalho, mas a todos os espaços de discussão. O preocupante, na retração dos trabalhadores e em sua condição de não falar, é que o silêncio não produz soluções. Ele afasta, cada vez mais, o sujeito de qualquer processo possível de relação.

E aí eu não sei se é só do funcionalismo público, se é do quê. Se é só da educação, não sei, não sei. Mas, assim, é uma cumplicidade ruim pras coisas ruins. É tudo calado pelos cantos. Então, isso eu acho que adoece, é impossível sobreviver.

O que me incomoda é que eu já entrei aqui de outro jeito Luana, e que, pouco a pouco, eu tô ficando mais quieta. E esse quieta não quer dizer que eu tô falando menos, que eu to, quer dizer que eu tô cada vez dando menos importância ao que eu falo e da importância

que tenha algum significado de ação concreta do que falo, entende? Então, eu fico na minha. Ou converso contigo ou com outro. Porque já me irritou.

Então, eu tive que calar, recuar, ficar quieta, ficar na minha e me adaptar à vida de ser funcionário público de novo, porque é outra vida, bem diferente... É outra relação, é outro lugar muito esquisito isso. Eu ainda tô vendo isso de como é trabalhar num lugar onde tu tem um monte de coisa garantida, e aí nada é muito questionável. E eu não consigo muito me calar com isso. Eu vejo as coisas acontecendo, assim, e isso me incomoda.

Uma das coisas que andam me incomodando é como a gente anda se defendendo pra falar com o colega. Não dá pra falar nada pra ninguém. Tudo é cheio de melindre. A gente não consegue se comunicar. Parece que tudo passa muito pelo pessoal. Eu sinto isso em mim, não quero dizer que é só dos outros, não se consegue falar nada. Já se sai com sete pedras na mão, não se consegue. Tu já sai partindo pra autodefesa ou pra agressão às vezes. E fica esse não dito, que na Física seria a matéria negra. Dificulta o crescimento do trabalho sabe? Ou, então, tu acaba dizendo que, muitas vezes, eu sinto nesse lugar. Essa é uma sensação muito antiga da EPA, assim, que aqui se tem dificuldade em dizer as coisas e quem se expõe, nesse lugar de dizer as coisas, se põe num lugar muito ruim, não fica bem. Eu acho complicado isso, e esse é o jeito maduro de se fazer as coisas. Eu acho que a gente é imaturo enquanto grupo. Ninguém consegue chegar e dizer. Tem que ter alguém que chegue e diga que tem prazo... porque tu não escreveu relatório, porque tu não fez isso...

Porque alguns ficam nesse lugar de ter que fazer e a gente é limitado. Daí a coisa enrola, e esse alguém é cobrado e aí fica nessa coisa do ministério do ar, que é como ficam todas as nossas questões. A gente não consegue lidar. Porque dentro de uma questão mais simples, que eu acho, eu não, é de ninguém, é de todos sabe? Porque a gente não se comunica de chegar e dizer: "Tá fulano, mas porque que tu fez isso que não era tão importante e tu fez isso?" Que isso aqui tá trancado há tanto tempo. E aí a pessoa que vai ficar nesse lugar leva pra uma mágoa pessoal. E não é simplesmente alguém que não tá no teu lugar e que consegue ver coisas, por estar fora do balcão, que tu não tá conseguindo ver, pronto. Aí tu aproveita essa visão, melhora o teu trabalho, que vai repercutir onde? No melhor atendimento aos estudantes. Pronto.

4.2.2.3 Racionalização

Os educadores procuram construir explicações para os seus sentimentos e para as adversidades encontradas no cotidiano do trabalho. De uma forma coerente, lógica e, por vezes, intelectualizada, explicam sua inserção na escola e sua permanência.

Esse grupo de trabalhadores é um grupo que estuda muito e busca, cada vez, se aperfeiçoar mais em seu trabalho. Isso faz com que tenham ainda mais argumentos para “rechearem” seu discurso. A racionalização demonstra a busca por justificar esta escolha e a permanência neste serviço, apesar das adversidades vividas.

A gente vai depois, faz, faz uma reflexão, pensa em cima, porque tu tem que fazer isso. Se não, no outro dia... tu tem que refletir, tu tem que conseguir constituir. Tu vai viver situações semelhantes, com outros sujeitos, e, portanto, tu tem que conseguir dimensionar, racionalizar, que é pra poder se manter crente nessa razão né? Porque, se não tu não acredita, a razão não tem razão nenhuma de ser...

[...] acreditar que vale a pena o que tu tá fazendo, porque, exatamente, tá aqui não é melhor financeiramente. Nas outras escolas, eu ganhava 20% a mais. Tinha difícil acesso. Aqui eu não tenho.... Aqui as turmas são menores. Tudo bem, é verdade... Lá tinha miséria e todo o resto, mas tava diluído com outras situações também. Parece que a gente também especializa a dor. Se o atendimento é especializado, também a dor é especializada. Ela é específica, parece que ela se repete diariamente...

Esse conceito da redução de anos, e isso que eu quero pontuar, o quanto era importante a gente ter essa percepção do papel da escola. E não é um papel que reduz a função da escola; muito pelo contrário, ele acrescenta, porque ele dá aos trabalhadores a possibilidade de significar a sua prática, ou seja, ele tira também do universo dos trabalhadores da educação. E aí eu incluo desde o porteiro até a senhora que faz a nutrição, os professores que estão em sala de aula, a percepção que o seu trabalho faz sentido.

Então como é que eu consigo, pela manhã, sair da minha cama, vir para esta escola e achar que é importante estar aqui? Ver no meu trabalho algum significado, achar que não estar aqui representa um ônus para o meu grupo, que vai ter que me cobrir, sejam quais forem os problemas que eu esteja vivendo. Mas, ao mesmo tempo, também

perceber que eu não estou aqui simplesmente por uma obrigação, que é a contrapartida aos meus colegas e, sim, para justificar para aqueles sujeitos que estão ali, o seu direito de terem uma escolarização, de estarem atendidos de serem respeitados como cidadão que são. E acho que estes conceitos, ao longo do trabalho, talvez a gente precise realmente revigorá-los e estarmos constantemente como coletivo, retomando-os na sua dimensão mais ampla. Talvez a gente possa, na coordenação, estar pensando nestas coisas e o grupo precise reavaliar o seu trabalho, nessa questão mais metodológica, porque é importante trabalhar com a escola que temos.

O que me faz estar aqui é um pouco construir essa rede de... essa rede de... de apoio, que é tentar entender que há uma função na escola, que eu posso colaborar para essa função da escola, essa função é importante e que eu não estou sozinho. Então é isso que me faz estar aqui. É isso que me faz comprar brigas, é isso que me fortalece, poder estar aqui nesse grupo ouvindo que... mesmo com pessoas que eu não tenho uma relação tão próxima, que não somos amigos propriamente, somos colegas de trabalho e eu respeito evidentemente.

4.2.2.4 Ambivalência

A ambivalência apresenta a coexistência de sentimentos opostos, em relação a uma mesma situação, ou, no caso, aos mesmos sujeitos ou, até mesmo, à escola. Aparece uma ambivalência afetiva, representada por sentimentos complexos, como amor e ódio, demonstrando conflito na sua expressão, como aparecem diversas situações citadas anteriormente, em relação aos sentimentos pela escola, colegas e adolescentes.

Assim como a organização do trabalho é repleta de contradições, o funcionamento da escola também traz ambivalência aos trabalhadores, na expressão dos seus sentimentos.

[...] e é a coisa mais maluca, eu tenho uma relação de amor profundo com a EPA... eu estou completamente atrapalhada com isso. A gente conversa, ri, faz intervenção.

[...] quando a gente começa a falar deles, é que a gente vê onde está o amor, a relação de amor que a gente tem. [...] E eu olhava para eles, tava contando me perdia nas contas... E pensava: eles estão

aqui dentro! Toda hora me vinha isso na cabeça. Eles estão aqui dentro! É uma tarde inteira, estão aqui dentro fazendo as coisas.

4.2.2.5 Sempre alerta

Em alguns momentos, os educadores demonstram estarem alertas às situações conflituosas, que podem ser desencadeadas, principalmente, por brigas entre os adolescentes. Como conhecem os estudantes, conseguem, muitas vezes, antecipar problemas, por se manterem em estado de alerta constante. Este estado faz com que o educador tenha que manter uma atenção concentrada no que está acontecendo, o que causa desgaste psíquico, na medida que tensiona o sujeito e o próprio ambiente.

E eu pensei nessa posição de expectativa do vôlei, que é uma coisa legal. E eu acho que, em certa medida, tu tem que estar nesta posição de expectativa, aqui na escola, tanto pra relaxar, quanto pra tensionar, para o bem ou para o mal. Acho que tu tens que estar...eu diria assim, ficar atento, tem uma menina que fez um estágio-pesquisa aqui a B, e eu fico pensando assim que, pra sobrevivência, tu tem que estar atento, a hora que tu desliga e a hora que tu liga. Tem que ter *feeling*. Tem pessoas que constroem isso em muito tempo, tem pessoas que não constroem, que é essa coisa de desligar, tipo eu vivi isso essa semana, eu desliguei, ela não desligou, a gente conversou um pouco sobre isso de manhã, sobre essa história que acho que tem a ver...

4.2.2.6 Enfrentamento das situações

Muitas vezes, os educadores referem estar na linha de frente, quando outros não estão, e, por essa razão, dizem que seriam vistos como “bruxas”, por darem limites ou estarem seguindo as combinações feitas, enquanto que outros ou outras estariam no lugar de “fadas”. Assim, eles estariam enfrentando as situações conflituosas, enfrentando o medo e não se deixando paralisar por ele, porque sabem que enfrentar algumas situações com a “gurizada” pode significar problemas, como discussões ou até mesmo agressões físicas.

Eu acho que isso diz respeito ao lugar que as pessoas ocupam. De bruxas ou de fadas. Então, as bruxas estão sempre na linha de frente dizendo não, dizendo sim, agora dizendo tan, tan, tan. Construindo limite, assim. E tem muitas fadinhas, que nem sei se são fadinhas ou duendes, porque acho que é uma coisa que o ser humano tem de sacanear o outro. Eu não faço, e rir da tua cara depois. E dizer viu? Então, assim, eu sempre fico num lugar que eu não vou na linha de frente porque daí eu vou ser criticado. Eu posso ser massacrado, eu posso ser destituído, enfim um monte de coisas pode acontecer.

Ninguém se expõe. Então as pessoas não mostram o que elas realmente pensam. Elas só mostram se estão de dois, de três, seguras com o outro. Elas não mostram porque elas querem manter os seus lugares de fadinhas, porque ser bruxa é muito ruim, é um lugar muito ruim, quase insuportável.

Mas assim a Neli, como eu, se nós estamos aqui agora conversando e der um bererê no corredor, nós vamos ver o que é. Sabe, a Neli não fica aqui imóvel, a Irene também. Mas tem outros que ficam. E aí quem vai ver o que está acontecendo, que geralmente é uma confusão, faz a linha de frente e leva, entendeu? Então, acho que tem essa coisa assim.

E hoje eu olho assim e acho muito engraçado porque eu saí dessa coisa... para o próprio enfrentamento, que acho que tem a ver com o enfrentamento do próprio medo. Mas eu fui uma das pessoas que mais ficou nessa coisa, eu não posso ver se o fulano está na escola não é o horário do recreio e ele tá vadiando ali eu vou lá falar com o guri. Mas não é eu que tenho que falar com o guri. É o fulano que não vai entender. Então, eu faço o negócio do fulano.

4.2.3 Sobre o grupo da pesquisa

Os integrantes do grupo foram convidados a falar sobre a experiência de participação na pesquisa, integrando o grupo e as possíveis repercussões desta participação, em relação ao seu trabalho.

As falas remetem à possibilidade de reflexão sobre o seu fazer cotidiano e de construírem, coletivamente, novas possibilidades para o enfrentamento de conflitos no âmbito da escola. Também foi utilizado o termo de “espaço de verdade”, expresso no último comentário, para os encontros do grupo, como um momento para

se conhecerem melhor e saber com quem é possível contar. Ao mesmo tempo, os educadores apresentaram a preocupação pelo fato de o período da pesquisa não ser suficiente para o aprofundamento de algumas questões, apresentadas no grupo.

Para mim, foi bem que uma, uma divisão de águas, essa reflexão que a gente tá fazendo aqui tá me ajudando a... não sei se me posicionar melhor nas coisas aqui dentro, ou enfim...

E eu fiquei pensando, também, o porquê que a sala de aula não estava me dando prazer ou não está me dando o prazer que eu buscava, ou porque que, em outros espaços escolares da rede municipal, eu já consegui uma realização maior, nesse lugar de professor, que aqui não consegui, na mesma dimensão. E isso me levou a repensar as minhas aulas, repensar a minha relação dentro da sala de aula com os meus alunos.

Que estar aqui, nesse grupo, tem feito me refletir sobre o processo de trabalho, propriamente dito, e aí foi exatamente isso que eu conversei com o Alberto, no dia seguinte, e falei para ele que talvez fosse... que os processos são tão dinâmicos, tão rápidos na EPA, que, quando o sujeito se afasta por um dia, por dois dias, ou porque ele tem 20 horas na escola, ou porque ele teve uma licença-saúde, ou porque alguém adoeceu na família, ou porque, ou sei lá o quê, quando ele volta, o cenário já mudou: o guri que era isso, já é aquilo, já aconteceu tal coisa, já...é rápido, entende? Aí as pessoas, muitas vezes, se sentem apartadas, quer dizer, eu não peguei, eu peguei o bonde andando no grupo passado. Talvez se sintam apartados, assim pô, nem fui consultado e eu tava me achando envolvido na situação e tal.

Mas acho que, por exemplo, os relatos que forem feitos aqui, sempre que forem feitos no coletivo mais amplo, eles podem, sim, nos ajudar a reforçar o nosso papel como educadores, a nos dar sentido ao que estamos fazendo.

Esses relatos das nossas práticas nem sempre são valorizados, ou, pelo menos, não valorizamos na medida que merecessem ser valorizados. Talvez isso nos desse esse estofo maior, para podermos estarmos equilibrados, estarmos fazendo o que realmente temos que fazer, como profissionais dessa escola, garantir espaços de relatos.

Eu não tenho preocupação com término. Eu não sei se a gente conseguiu chegar no âmago de algumas questões. A gente tá, cada um, fazendo um depoimento e quem sabe seja uma coisa do grupo. A gente não consegue atravessar ou dialogar as conversas, ao mesmo tempo. Espera o outro depor, depor... Não vou atropelar a conversa do outro... que acho que é uma coisa do grupo, nesse momento. Em outros, nem isso conseguia. Então, não sei se o tempo assim pra terminar estaria, porque o objetivo assim de verificar essa questão nossa do grupo do sofrimento do trabalhador quem sabe tenha ficado muito permeada. A gente passou muito por o sofrimento

do estudante, mas o nosso, o nosso sofrimento mesmo de trabalhador não rolou assim. Até mesmo as coisas que o Alberto falou me fez pensar, eu saio daqui eu penso. A gente não fala das questões que nos incomodam nós mesmos assim, sabe. A gente tá meio cheio de dedão demais. E, quando não usa os dedos, usa a mão e vai direto no soco. Falando de nós, parece que a gente não tá conseguindo ir no diálogo, parece que a gente tá indo direto pro silêncio, ou, de certa forma, uma ironia. Ou quando sai daí vai direto pro enfrentamento que daí fica aquelas situações constrangedoras, pesadas que tu não sabe, uma coisa cansativa assim...

E que, muitas vezes, em algumas circunstâncias dessa escola... dessa reunião, desculpa... a gente potencializou e verbalizou coisas que necessariamente a gente nunca fez, pessoalmente um para o outro. Então esse espaço também tem sido um espaço de verdade para nós, que nos faz nos conhecermos melhor e saber com quem a gente pode contar, entende? E, bom, cabe também a cada um de nós sabermos se fala, se sustenta ou não no nosso cotidiano.

4.2.4 A construção de soluções

Os educadores relataram terem refletido sobre novas possibilidades para o trabalho, tanto da ordem individual quanto coletiva, a partir dos encontros do grupo, e de terem levado propostas, que surgiram a partir das discussões para as reuniões em outros espaços.

É um pouco isso, acho que hoje eu já estou, ao contrário de duas semanas atrás, eu já estou um pouco tentando construir algumas soluções, para dar conta desse meu sofrimento, que é a minha frustração maior de trabalhar numa sala de aula onde o meu trabalho... não vejo o meu trabalho, de certa forma, incidindo de uma maneira mais positiva.

Eu escrevi bem assim: participar da pesquisa tem me feito refletir sobre os fluxos de trabalho tããã, tããã... Acho que é interessante pensar no contrato de trabalho, colocar como uma exigência, um pré-requisito, sei lá como chamar, cada vez que o sujeito se afaste da escola, no seu retorno, ele leia o caderno do SAIA, que é o caderno mais dinâmico também, porque quase tudo é registrado ali. Daí tu tem uma noção do que está rolando.

Acho que sim, acho que merecia um estudo de quadro bem crítico, sabe e espero que as gurias possam dar esse passo adiante, a partir dos contratos pedagógicos. Eu acho que é isso que elas se propuseram a fazer.

4.3 DISCUSSÃO

Neste momento apresento a discussão dos comentários verbais analisados anteriormente em seus agrupamentos. São destacados os aspectos considerados mais importantes em relação aos objetivos da pesquisa, construindo uma síntese entre o referencial teórico, os comentários e a análise.

É importante ressaltar que estes comentários verbais só puderam ser feitos na medida em que se construiu, no grupo, a possibilidade de escuta entre todos os presentes, pesquisadores e trabalhadores. Muitas das falas são verdadeiros “poemas” ou “crônicas” sobre o cotidiano do trabalho. Por mais que, em alguns momentos, estejam carregadas de sentimentos diversos, há uma beleza no discurso, que só foi possível pela proposta de livre elaboração, e pela disposição do grupo em responder a essa proposta. Conforme afirma Dejours (1999, p. 166), em *Psicodinâmica do Trabalho*, “Escutar o sofrimento dos trabalhadores é um comprometimento, quer se queira, quer não.”

O autor ainda completa, dizendo que não podemos justificar nossa pesquisa apenas pelo interesse do conhecimento: “Devemos nos preocupar, sobretudo, em não mexer no sofrimento dos homens e das mulheres movidos, unicamente, por nosso interesse pessoal de pesquisadores, para sermos reconhecidos pela comunidade científica.” (DEJOURS, 1999, p. 166). Acredito que o compromisso, como pesquisadora, está na investigação e no conhecimento do sofrimento dos trabalhadores, como possibilidade de transformação e elaboração deste sofrimento.

Nesse sentido, a análise busca a ampliação do entendimento das situações apresentadas pelos trabalhadores, como possibilidade para a construção de soluções e sugestões, com vistas a transformar a organização do trabalho. Isso é importante, pois, segundo Dejours (2004a, p. 90), “A perlaboração coletiva do vivenciado no trabalho, por conta da pesquisa, transforma a relação subjetiva dos trabalhadores quanto ao seu próprio trabalho.”

No primeiro agrupamento, **O Trabalho do Educador Social**, foram separados 14 grupos de comentários verbais, como enunciados ou palavras-chave para a interpretação. A apresentação desses comentários buscou dimensionar como acontece o trabalho deste educador e as implicações presentes em sua prática, no seu local de trabalho e as relações daí decorrentes. Segundo Dejours (2004a, p. 237), o levantamento dos enunciados e das palavras não é feito ao acaso, mas necessita de um “espaço da palavra” e da “autenticidade do discurso dos trabalhadores e dos pesquisadores.”

Em relação à **Escolha**, é importante destacar que todos os educadores participantes do grupo verbalizaram seu desejo em fazer parte dessa escola. Isso se verificou, mesmo que, inicialmente, não tivessem conhecimento mais específico do trabalho realizado no local e do público atendido, conforme expressão deste comentário: “Então a EPA foi um desejo, ainda é um desejo”.

Ao mesmo tempo, é unânime a expressão sobre a crença de que podem fazer um trabalho diferenciado com essa população, principalmente por terem, em seu histórico profissional, a implicação com a garantia de direitos: “Eu acredito... eu acredito nesse trabalho”. Este grupo de comentários traz a importância da livre escolha do local de trabalho, como um aspecto de saúde, para esses educadores. Segundo Lancman (2004a, p. 32), o trabalho “[...] aparece como mediador central da construção do desenvolvimento, da complementação da identidade e da constituição da vida psíquica.” É o trabalho que vai constituir a identidade do sujeito, sendo esta desenvolvida ao longo de toda a sua vida.

Isso remete à temática **Ser Educador Social**, e ao sentido que essa condição tem para cada um, pois “Educar, na EPA, é um ato de cidadania” e “educador é o que consegue pegar isso e traz para a vida”. Conforme Freire (1985) e Graciani (1997), a formação do educador social se dá num processo de constituição na prática do trabalho. Os educadores envolvidos na pesquisa demonstram orgulho de terem se constituído dessa forma e expressam o compromisso que assumiram com essa formação. Isso fica explícito, por exemplo, quando questionam os trabalhadores que entram na escola, sem uma formação prévia.

Entendem que a formação acadêmica não os prepara para essa realidade, por mais que também acreditem que não haja “uma formação” possível, para o trabalho com esse público, já que é um trabalho relativo ao desejo: de ser educador social e de trabalhar com esta “gurizada”. Os educadores, contudo, procuram investir nesse desejo, a partir de uma formação permanente, seja na escola ou fora dela, para que seja possível repensar e reorganizar sua prática cotidiana.

A **Proposta Pedagógica** aparece como um fator importante, também na escolha deste local de trabalho. Como todos os educadores já tiveram oportunidade de vivenciar outros espaços, como escolas ou outros serviços, a construção da proposta pedagógica, de forma coletiva, é um diferencial importante, em relação a outros locais. É o que se evidencia, desde o fato de eles terem construído a escola conjuntamente - “Acho que a grande diferença na EPA é que a gente foi construir a escola na rua com os meninos” - até o pensamento sobre a sua extinção – “Que bom que seria se a Escola Porto Alegre não precisasse existir”. Está presente nessas falas a identificação que os educadores têm com este local que se movimenta, que vivencia a realidade da rua e que se planeja para o enfrentamento dessa realidade.

Se os educadores expressam que realizaram uma livre escolha, atribuída à proposta pedagógica e à possibilidade de se desenvolverem como profissionais, nesse espaço, a lógica seria acreditar que não existiria o pensamento de sair desta escola, o que não é a realidade. É o que demonstra o **Prazo de Permanência na Escola**, expresso nesse comentário: “Eu acho que as pessoas, aqui na EPA, têm um tempo. Eu não sei qual é o tempo de cada um”. Esse prazo é apresentado como algo inevitável, por mais que não seja unânime. Os educadores foram explícitos, em seus comentários, no sentido de que a permanência na escola tem um prazo, e que esse prazo diz respeito ao quanto é possível suportar, individualmente, este trabalho.

O que está expresso nesse prazo, como um prazo psíquico, anterior ao adoecimento, relaciona-se à falta de um suporte para a permanência no serviço, que seria da ordem do coletivo. Se o educador tem clareza do sofrimento que esse trabalho lhe acarreta e do fato de que não está encontrando consonância desses sentimentos, em seus pares, pensa que a saída do local seria a única estratégia

possível. Esta constatação pode ser encontrada em Dejours (1999), quando o autor esclarece que o sofrimento é singular, mas que as estratégias, para a sua superação são coletivas e elaboradas na cooperação entre os sujeitos.

Quando a cooperação entre os trabalhadores está abalada, a expressão do sofrimento, no trabalho, é maior do que seria suportável, se o funcionamento entre o grupo de trabalho fosse solidário e cooperativo. Para os trabalhadores, a saída da EPA poderia evitar o adoecimento psíquico ou no corpo, ou seja, evitar a desestabilização psíquica, que sempre está presente frente às exigências do trabalho.

Dejours (1999, p. 19) afirma: “o sofrimento é uma experiência vivenciada”, que é inerente ao sujeito e, portanto, ao trabalhador. Por essa razão, estão presentes no trabalho tanto situações de sofrimento e prazer, que muitas vezes têm uma linha tênue de separação, chegando a coexistir numa mesma situação.

Nos relatos das situações de **Sofrimento e Prazer**, relacionadas ao trabalho na escola, os educadores trouxeram, principalmente, a dificuldade em separar o dentro e o fora do trabalho: “Então não consigo me compartimentar sempre”.

Para Dejours (1999), não há como fazer uma separação entre a vida no trabalho e a vida fora dele, na família, por exemplo, já que o trabalho é constituidor do sujeito. Nesse sentido, o trabalhador não deixa seus problemas de casa, ao entrar no trabalho e vice-versa, “[...] o trabalho deve ser entendido como um *continuum* que se estende para além de seu espaço restrito e influencia outras esferas da vida.” (LANCMAN; SZNELWAR, 2004, p. 33)

Os educadores se ressentem, pela dificuldade em conciliar sua vida particular com o trabalho: “Sofrido é conseguir conciliar a família e trabalho, pra mim é sofrido isso”. Assim, acabam levando, para suas famílias, as dificuldades encontradas no cotidiano do serviço, bem como seu cansaço e fadiga, além da culpa de não se sentirem presentes na família, quando estão no trabalho.

Uma outra questão destacada, em relação aos comentários verbais sobre **Sofrimento e Prazer** no trabalho, diz respeito à articulação entre a teoria e prática: “E não consegue fazer justamente por isso, porque as pessoas têm uma fala e outra prática. Sempre vai ter um distanciamento disso, normal, nunca vai ser colado, mas acho que a lacuna é maior”. Por mais que esta fala revele o entendimento da distância entre o prescrito e o real no trabalho, conforme nos ensina Dejours (2004a), há uma constante preocupação de como operar o discurso na prática.

Para os educadores, os trabalhadores na escola, de uma forma geral, fazem excelentes discursos. Elaboram estratégias, mas, na hora da operação prática, a dificuldade é muito grande. “Se fala, se diz, mas não se pratica. É uma dificuldade praticar o que fala. As pessoas não operam o seu discurso”.

Por mais que se esteja ciente das contradições existentes entre a organização prescrita e real do trabalho, é necessário pensar como realizar o seu ajuste. De acordo com Dejours (2004a), a organização real do trabalho não é apenas um trabalho técnico, ela exige que haja interpretação. Pode-se, aqui, relacionar a técnica ao discurso dos trabalhadores, muito racional e com argumentações, mas que não opera na prática. É preciso que a interpretação do real do trabalho seja construída a partir da multiplicidade de interpretações possíveis, provenientes do grupo que executa este trabalho. Para isso, é necessária uma composição entre as diferentes opiniões dos trabalhadores, um pacto, um compromisso.

Ao avançarem em seus comentários verbais sobre **Sofrimento e Prazer** no trabalho, duas dimensões ganharam destaque, para os educadores: **a Relação com os Adolescentes** e **a Relação com os Colegas**. Para os educadores que participaram do grupo, essas são as principais fontes de sofrimento e prazer, presentes em seu cotidiano. Dependendo do contexto que está sendo vivenciado na escola e do âmbito das relações estabelecidas desse serviço, os profissionais podem se expressar em maior ou menor escala de intensidade.

As relações dos educadores, com os adolescentes, com os colegas de trabalho, com os outros serviços, com a comunidade e a cidade, são pontos extremamente importantes de seu trabalho, o que também foi verificado nesta

pesquisa. Já que o trabalho é constituído no social, todas essas relações permeiam e influenciam o cotidiano dos educadores e os atingem diretamente. Os próximos comentários são relativos à relação com os adolescentes e os colegas de trabalho, que foram pontos fortes e muito constantes na discussão do grupo.

A **Relação com os Adolescentes** está permeada por uma série de sentimentos, muitas vezes opostos, mas que trazem uma intensidade muito grande e que, por essa razão, mobilizam os trabalhadores: “Se o atendimento é especializado, também a dor é especializada. Ela é específica, parece que ela se repete diariamente” e “É meio impossível deixar de sofrer com o sofrimento deles. O dia que eu deixar de sofrer com o sofrimento deles, eu não consigo mais trabalhar aqui dentro”.

Os trabalhadores dizem, claramente, que não há como não se mobilizar, pelas situações de vida de seu público. Isso se verifica, na medida em que têm clareza de que eles são vítimas da ausência de garantia de direitos, vítimas da injustiça. Importante ressaltar que, conforme afirma Dejours (2004a), a solidariedade é uma forma de expressão importante no trabalho, não banalizando a injustiça, que pode ser afligida a outrem. Para esses trabalhadores, os adolescentes e jovens que frequentam a escola são vítimas de um processo social, que não pode ser desvinculado do processo político-pedagógico, que está planejado na escola. Por essa razão, a carga de sofrimento é tão pesada, na medida em que as ferramentas presentes na escola não dão conta da multiplicidade das necessidades desse público.

Assim, muitos sentimentos, como a culpa, o medo e a dificuldade em lidar com esse público, estão presentes nas relações estabelecidas com estes adolescentes. O que está em consonância com o apontado por Ferreira e Matos (2004), Lemos (2002) e Leite (2001), ao discorrerem sobre a visão que as pessoas têm sobre os que estão em situação de rua, de uma forma geral. É claro que estes educadores, que convivem dia-a-dia com estes meninos, têm uma elaboração bem mais aprofundada do que significa a situação de rua, mas não deixam de ser afetados pela construção social corrente sobre esses sujeitos.

Apesar das dificuldades relativas à vivência no cotidiano, os educadores acreditam que podem fazer diferença, na vida desses sujeitos, com seu trabalho. Pensam que necessitam, para tanto, aprofundar seu entendimento sobre a dinâmica da rua e construir novas possibilidades para a vida futura desse público. Então, uma das “saídas” encontradas pelo grupo é a de manter-se em constante formação, buscando, com o estudo, dar conta do entendimento de suas relações com esses adolescentes.

Isso me faz pensar se seria possível responder às demandas dos estudantes, apesar de todo o esforço empreendido pela escola e seus educadores. Se a demanda destes estudantes não é apenas por “educação”, mas por uma série de necessidades, relativas principalmente à sobrevivência, como acompanhar as mudanças ocorridas na rua, que refletem diretamente na escola, e que são mudanças de uma dinâmica constante, presente na sociedade?

Essa indagação remete ao questionamento feito pelos educadores, sobre a dependência dos estudantes em relação à escola e a permanência de um vínculo, sem conseguir estar em outros espaços. Essas questões são modulações de uma mesma situação, que diz respeito aos adolescentes não conseguirem estabelecer uma relação com outros serviços, devido a um esvaziamento da rede, e pelo fato de, realmente, não terem para onde ir. Então, não se poderia chamar de dependência, mas da única escolha possível para esses meninos. É claro que essa situação traz muita dificuldade para os educadores, que buscam construir, com esses adolescentes, um projeto de vida, emancipatório e cidadão, que lhes garanta os direitos mínimos.

A **Relação com os Colegas** também é expressa pelos educadores, como importante fonte de sofrimento, muitas vezes superando sua relação com os adolescentes. Esses são, contudo, sentimentos bem diferenciados, na medida em que o mais impactante, na relação com os adolescentes, é a situação de miserabilidade; com os colegas, é a situação de não envolvimento com o trabalho: “Eu tenho mais dificuldades com os adultos que trabalham aqui do que com os gurus”.

Os comentários verbais construídos sobre a relação com os colegas foram tão ou mais carregados de sentimentos que os anteriores, em relação aos adolescentes, principalmente pelos educadores do grupo falarem da condição de “ser adulto”. Para os educadores, nem sempre é possível o estabelecimento de uma relação madura com os colegas, no sentido de poderem falar sobre as coisas que estão acontecendo, sem se sentirem “melindrados”. Eles afirmam que, muitas vezes, os adultos requerem mais atenção do que os adolescentes, no sentido de construírem mais argumentos para a discussão sobre o trabalho, como se os adultos fossem mais adolescentes que os estudantes, algo como um processo de identificação com o público atendido.

Ao mesmo tempo, essa dificuldade nas relações faz com que se estabeleçam dois grupos de educadores na escola, que podem se constituir como guetos ou *ganges*, se utilizarmos a denominação dada aos grupos de adolescentes. A divisão está entre um grupo que acredita no trabalho e outro que não: “Porque eu tenho que dialogar com um grupo que não acredita”.

Essa divisão demonstra a dificuldade de estabelecimento de mínimos acordos possíveis para o funcionamento do trabalho, onde não estão presentes a confiança e a cooperação. Na medida em que há um grupo que acredita e outro que não, há uma tendência natural de que estes educadores confiem e cooperem com os que compartilham das mesmas ideias.

Então, seria possível pensar na montagem de uma confiança e cooperação para o andamento do trabalho, em um grupo, e uma confiança e cooperação, para o grupo contrário. Para Dejours (1999), a confiança, a cooperação e o reconhecimento são elementos do trabalho que não podem ser prescritos, sendo, portanto, construções que vão se efetivando pelo estabelecimento das relações entre os trabalhadores. Conforme o autor, a confiança está relacionada à ética, pois é preciso conhecer do outro as regras e acordos que ele respeita e a que se submete. Já a cooperação é, a partir desse conhecimento, a construção de acordos e regras comuns. Para que uma regra possa se tornar uma regra de trabalho, ela precisa ser técnica, social, ética e de linguagem, mas tem que ser construída no coletivo, entre os trabalhadores, dando visibilidade ao que acontece no trabalho.

Também em relação à divisão interna entre grupos, acredita-se que um dos fatores que aparece como não envolvimento ou falta de comprometimento no trabalho diz respeito às estratégias defensivas, construídas pelos trabalhadores do “grupo que não acredita”, para lidarem com a injustiça vivida pelos adolescentes no espaço externo à escola. Essa pode ser adjetivada como uma ‘postura de resignação’, que consiste em banalizar, amortecer e anestesiar, conforme será aprofundado mais adiante, na abordagem das estratégias defensivas construídas no trabalho.

Um outro aspecto que merece destaque nos comentários feitos pelos educadores é o “furo” deixado pelos adultos, na maioria das situações conflituosas vividas na escola: “[...] que a maioria dos incidentes que a gente tem o que gera é merda nossa, é furo... e, então, tudo que acontece com os guris teve antes o furo dos adultos”.

Além de o “furo” poder ser entendido como um bloqueio, construído pelos trabalhadores, para dificultar a produção (DEJOURS, 2004a), ou, no caso da escola, para dificultar a execução das atividades com os estudantes, também se acredita que ele possa ser visto como uma ‘infração’. Para Dejourns (1999), é importante entender qual o sentido da infração para o trabalhador. Nesse caso, a infração ou o “furo”, conforme nominado pelos trabalhadores, parece ter um caráter de não sustentação de uma combinação, de uma regra, ou de uma prescrição estabelecidas anteriormente. Nos exemplos trazidos pelos trabalhadores, a infração aparece, principalmente, quando o educador necessita manter um posicionamento com o estudante, que foi decidido pelo coletivo. Nesses casos, o educador se eximiria de participar do combinado, repassando ao estudante que a sua opinião não seria a mesma do pactuado, pois temeria alguma atitude agressiva em resposta, ou não gostaria de ser mal visto. Aqui também está presente o não enfrentamento de uma situação, que pode ser geradora de conflitos.

“Mas é um local que também tem seus momentos prazerosos. Tem as suas pequenas conquistas, as suas pequenas transformações[...]”. Esse comentário expressa que, apesar das situações de sofrimento, pequenos acontecimentos e

conquistas do cotidiano são sentidas como prazerosas e trazem reconhecimento pelo trabalho realizado, pois fazem parte de algo que o trabalhador ajudou a construir.

Importante ressaltar que, durante as discussões ocorridas nos grupos, poucos foram os comentários relativos a situações prazerosas (por mais que, em muitos dos grupos, ocorressem momentos de descontração, com risos e brincadeiras). Quando as situações de descontração ocorriam, elas não eram sustentadas, no discurso, durante muito tempo. Interessante que os comentários que mais demonstraram prazer e satisfação, no trabalho, foram os relativos ao percurso profissional, em que os trabalhadores resgataram a construção de sua história, até a entrada na EPA. Podem ser feitas algumas considerações sobre este aspecto: uma delas é que os grupos eram realizados no horário de trabalho, com os educadores vindo diretamente de suas atividades. Por essa razão, ainda estavam muito mobilizados para fazerem avaliações de um contexto maior, incluindo, também, o prazer na dimensão do trabalho. Outro aspecto a ser destacado é que as situações conflituosas têm tomado tamanha proporção, a ponto de dificultar a vivência de situações de prazer, ou, mesmo, que estas situações são extremamente menos frequentes, em relação ao sofrimento.

O agrupamento de comentários relativo ao **Funcionamento Interno e Gestão da Escola** apresenta a forma como a escola tem buscado organizar o seu funcionamento, estabelecendo um Modo de Atenção e de Gestão para executar sua Proposta Político Pedagógica. Atenção, no sentido de sua ação de cuidado aos estudantes, e de Gestão, a partir da organização do trabalho, construído com o coletivo, buscando alcançar um processo democrático e participativo.

Ciente do desgaste proveniente com o trabalho, a escola utiliza a possibilidade de trocas para os trabalhadores e a liberação da licença-prêmio, mas essas trocas são de difícil gerenciamento, na medida em que, em alguns períodos, os educadores referem a sobrecarga de trabalho. “Início do ano, que não se iria levar em conta isso, a gestão da escola colocou, não se iria levar em conta só o desejo dos professores, mas, sim, o funcionamento da escola, certo?”

Principalmente nas segundas e sextas-feiras aparece a dificuldade do gerenciamento das trocas, pois esses são dias mais atribulados, pela ausência de atividades na escola, durante o fim-de-semana. Os adolescentes retornam na segunda muito “pilhados”, pelo que viveram no final de semana. Muitas vezes, estão sem ter onde comer e dormir, com dificuldades para retomar as atividades da semana. Na sexta-feira, é o contrário, não querem sair da escola e, muitas vezes, se tornam agressivos.

Apesar de todos terem direitos a trocas, licenças e flexibilidade, para este gerenciamento, as ausências e atrasos acontecem frequentemente. Os educadores referem que, mesmo estando presentes, muitas vezes os responsáveis por uma atividade não conseguem realizá-la, sendo necessário que outro assumira sua atividade. Isso remete aos comentários em relação ao **Contrato Pedagógico**.

O Contrato Pedagógico é uma forma de retomada do que está prescrito para o trabalho de todos na escola. Busca construir um pacto entre Direção e trabalhadores, do que deve ser realizado por cada um, além de escutar as demandas individuais e tentar encaminhá-las. Quando foi realizada a pesquisa, esse trabalho ainda era inicial, mas havia uma expectativa que pudesse auxiliar, principalmente, para que fossem cumpridas as combinações feitas nas reuniões. No período da pesquisa, também estava para ser aprovado o novo regimento interno, que contém a descrição da escola, sua organização e as atribuições de cada subdivisão interna e seus trabalhadores.

O interessante dessa ferramenta, contrato pedagógico, é a proveniência do contrato realizado com os estudantes ao ingressarem ou retornarem para a escola. Para os educadores, contudo, é como se fosse uma avaliação de desempenho ou algo semelhante. Essa ação faz pensar porque não se consegue fazer esse pacto no coletivo, já que os entrevistados e os participantes do grupo percebem que há dificuldade em seguir as combinações, previamente realizadas. Por mais que seja importante o contato da direção com cada um dos trabalhadores, buscar o pacto individual reforça a fragilidade da confiança e cooperação no coletivo. O uso da ferramenta parece buscar escutar o que não se consegue dizer em equipe.

Continuando com a discussão sobre espaço coletivo, a **Reunião de Equipe** aparece como um momento importante para os educadores, mas também permeado de conflitos. Isso se evidencia, porque, com as trocas, as atividades da escola e professores, com 40 e 20 horas, houve a opção de realizar uma única reunião, com todos os trabalhadores, em apenas um turno.

Ocorre, contudo, que esse turno não tem sido suficiente, para tratar de todos os aspectos relativos ao funcionamento administrativo da escola e ainda fazer um relato de situações que precisem ser discutidas com todos e que ocorreram durante a semana. Conforme os educadores, alguns assuntos, que poderiam ser tratados rapidamente, tomam um tempo maior. Isso faz com que haja desinteresse da maioria, tornando as reuniões pesadas e cansativas. Ao mesmo tempo, os educadores também acreditam que assuntos sobre problemas ocorridos e que precisariam ser falados abertamente nem sempre têm espaço garantido, ou, ainda, o tempo é muito curto, para que todos os envolvidos sejam escutados. Essa realidade faz com que as pessoas criem espaços paralelos de discussão, fora da reunião, gerando descompasso nas combinações.

Segundo Dejours (1999, p. 171), para que o espaço coletivo de discussão aconteça, a palavra deve ser “autêntica”. Nesse sentido, é preciso realizar uma discussão sobre a organização do trabalho, entre os trabalhadores que estão envolvidos diretamente com o processo de trabalho. Segundo o autor (DEJOURS, 1999, p. 171) “[...] o sofrimento está sempre ligado à degradação das condições de discussão e de intercompreensão”. No caso da escola, os educadores são os mais indicados para buscar soluções e sugerir mudanças para modificar a organização do trabalho. Muitas vezes, é somente quando fala e é escutado, por si mesmo, e pelos outros, que o trabalhador vai se dar conta do “milagre da palavra”, conforme afirma o autor. Antes de serem ditas, muitas coisas podem não existir, para o trabalhador e os demais, mas a partir da construção da fala e da escuta, essas coisas passam a ser consideradas.

O agrupamento relativo ao **Reconhecimento** possui um caráter muito importante, em relação a trabalho e saúde mental. A temática não aparece apenas agrupada nesses comentários, mas é recorrente em muitos outros momentos. Como já foi dito anteriormente, o reconhecimento é algo que não pode ser prescrito na organização do trabalho. Segundo Dejours (2004a), existe um reconhecimento de estética, de beleza, sobre o trabalho bem realizado, que é feito pelos pares, e existe um reconhecimento de utilidade, basicamente hierárquico. Neste reconhecimento, a retribuição esperada pelo trabalhador é simbólica e pode realizar a transformação do sofrimento em prazer, na medida em que o trabalhador produz sentido para o sofrimento. Nas falas agrupadas, estão presentes a expectativa de reconhecimento pelos colegas, do produto realizado além do reconhecimento de ordem financeira.

Para que a dinâmica do reconhecimento seja possível, é necessária a cooperação do coletivo, expressa através das estratégias coletivas de defesa, que visam a amenizar os efeitos nocivos do trabalho, frente à saúde mental dos trabalhadores. Conforme foi visto anteriormente, a divisão entre grupos internos de trabalhadores demonstra uma quebra na confiança e cooperação mútua, não sendo possível o reconhecimento entre os pares. Quando o sofrimento não é reconhecido pelos outros, ele perde seu sentido e não pode ser transformado, e, segundo Dejours (1999), o trabalhador pode ser levado ao adoecimento.

Essas considerações remetem aos comentários relativos ao **Adoecimento** conforme foi associado pelos trabalhadores. Eles comentaram que há pessoas na escola, sem função definida, o que atrapalharia, por vezes, o andamento do trabalho, ao mesmo tempo em que estas pessoas estariam doentes. Isso faz pensar se estes educadores estariam doentes, por não terem função definida, ou se não tinham uma definição quanto às suas atividades, por estarem doentes. Apesar dessa questão não ter sido esgotada no grupo, há uma construção referente a escola ser diferenciada e buscar acolher a todos – estudantes, ela também acolhe a todos – educadores, como se este acolhimento fizesse parte da cultura da rua.

Os apontamentos feitos por Dejours (2004a), relativos às pesquisas em Psicodinâmica do Trabalho, mostram que uma das grandes constatações é a manutenção da saúde, apesar das situações adversas no trabalho. Ao que o autor

denomina de “normalidade sofrente”. Se esses trabalhadores se encontram doentes psiquicamente, é possível afirmar, pelo menos, que necessitam de acompanhamento para seu adoecimento e não de estarem expostos a situações de constrangimento, como não terem atividades definidas. Por mais que sua vinculação com o trabalho possa ser uma fonte de saúde, o estabelecimento de atividades, para alguns, e o não estabelecimento, para outros, pode ser fonte de maior sofrimento.

Retomo a afirmação feita por Graciani (1997), sobre a necessidade de um acompanhamento técnico, não só para os adolescentes, mas também para os educadores, no sentido da atenção à saúde integral, como ação preventiva ao adoecimento físico e mental.

A Relação com a Rede de Atendimento e Serviços é outro aspecto muito importante das situações vivenciadas pelos educadores e seus estudantes. “E quando eu chego aqui, eu também encontro, além destas dificuldades, uma rede arrebitada de atendimento, uma rede que não existe”. A inexistência de uma rede de serviços articulada ou o sentimento de sua inexistência, em muitos momentos, faz com que os educadores se sintam sozinhos, para darem conta do atendimento dos adolescentes. Ao mesmo tempo, eles se deparam com as limitações da escola, que não é um serviço de assistência, nem de saúde. Por mais que uma escola “especializada” para o atendimento a esse segmento da população não trate apenas do aspecto educação *strictu sensu*, ela possui limitações quanto às demandas passíveis de atendimento.

Para o atendimento em saúde, assistência, habitação, entre outros, é necessária articulação entre serviços, e não apenas sua existência. Nesse sentido, verifica-se a importância de um espaço de discussão interno da escola, relativo às questões de seu trabalho específico, bem como de um espaço de discussão, que também articule os demais serviços que estariam direcionados ao atendimento do público com história de vida na rua. Muitas vezes, a desarticulação dos serviços que não levam em conta as necessidades globais do sujeito e não discutem cada situação, conjuntamente, tende a manter este sujeito por mais tempo na rua. O que ocorre, na realidade, é que esse adolescente “faz uso” dos serviços, escolhendo, em

cada um, aquilo que pode beneficiá-lo, não estabelecendo um vínculo, nem uma proposta que possa trabalhar sua saída das ruas.

“E sem nenhuma dúvida, muitos dos nossos sofrimentos seriam amenizados se existisse a rede”. Esse comentário demonstra que a falta de uma rede articulada de serviços traz mais problemas, tanto para os educadores, quanto para os estudantes. Atualmente, os educadores da EPA vivem o estabelecimento de vínculos pessoais com algum representante de serviços que tenta dar conta da demanda dos estudantes apresentada pela escola. Não há uma rede entre serviços, mas uma rede entre pessoas, com raríssimas exceções.

A proposta de atendimento hoje, organizada pelo Ação-Rua, é questionada pelos educadores, na medida em que não tem possibilitado a articulação entre os que estão realizando atendimento, em diferentes pontos da cidade. Os convênios realizados com entidades não governamentais representam uma terceirização do trabalho, que deveria, principalmente, ser realizado por serviços próprios, e complementado pelos conveniados. De acordo com Dejours (1999, p. 73), “estamos utilizando uma tática de esvaziamento”, em relação ao trabalho. Segundo o autor, existem dois meios de esvaziamento, para as questões de trabalho. Um deles é a terceirização e o outro, a utilização do Terceiro Mundo. A questão da terceirização, neste momento, é o que nos interessa, na medida em que os trabalhadores terceirizados não têm um envolvimento direto com a empresa que se utiliza de seus serviços. No caso dos serviços ou das entidades que têm convênios com a prefeitura, para realização de atendimento, seu envolvimento não está tão diretamente vinculado às demandas da população, como estão os serviços próprios públicos. Aqui não se trata de uma avaliação “moral” do comprometimento, mas, sim, de uma constatação desta diferença. Os trabalhadores que são funcionários da prefeitura, por seu vínculo original com a política pública, têm um engajamento diverso, em relação aos contratados por uma entidade que faz a prestação de serviços, mediante pagamento de um terceiro.

Evidencia-se, aqui, a discussão sobre o esvaziamento do papel do Estado, ou de sua retirada estratégica, em relação a esse compromisso, conforme nos ensina Castel (1998). O uso de convênios tem sido uma estratégia das administrações

públicas, para dar conta de atendimentos em que os serviços próprios não são suficientes. Na medida em que o investimento da administração diminui, tornam-se ainda mais precárias as relações de trabalho, pois a rede, montada “artificialmente”, pode ser desfeita a qualquer momento, mediante o não cumprimento de contrato. Por outro lado, o investimento em serviços próprios e em seus trabalhadores, apesar de inicialmente ser mais oneroso para a administração, permite o estabelecimento de políticas públicas que possam se tornar mais eficientes e eficazes, para além da gestão.

A **Relação com a Sociedade e Visão Externa do Trabalho** é composta por um agrupamento de comentários que dizem respeito às relações estabelecidas externamente à escola. No comentário: “Tem dois conceitos, entre loucos, anjos e vagabundos”, aparece uma polarização de visões sobre o trabalho desses profissionais, que está colada à visão relativa àqueles que estão em situação de rua (FERREIRA; MATOS, 2004; LEMOS, 2002; LEITE, 2001). É interessante que para a sociedade, de uma forma geral, parece não haver separação entre os que são os trabalhadores e os que são atendidos por eles. A maioria dos comentários e questionamentos, sobre o porquê trabalhar com essa população, traz, aos trabalhadores, conotações de desqualificação e desvalorização do trabalho feito. Se existe um discurso colado, tanto para trabalhadores, quanto para os que estão em situação de rua, é de se esperar que os trabalhadores não sejam reconhecidos, na medida em que os “moradores de rua” muitas vezes são “invisíveis”.

No segundo agrupamento de comentários, estão as **Estratégias Defensivas Construídas no Trabalho**, em que seis subgrupos dizem respeito às construções feitas pelos trabalhadores, para enfrentamento das situações adversas encontradas no cotidiano de trabalho.

Para Dejours (1999), se o sofrimento no trabalho não é sempre seguido de adoecimento é porque foram desenvolvidas estratégias de defesas eficazes para lidar com esse sofrimento. Segundo o autor, as estratégias de defesa são específicas, características de um trabalho e relativas aquele grupo específico de trabalhadores. Isso ocorre, pois, para poder suportar as pressões relativas ao seu trabalho, são construídas estratégias relativas a essas pressões. Dejours também

afirma que as estratégias construídas avançam sobre a vida privada do trabalhador. Conforme foi dito anteriormente, essa mudança no funcionamento psíquico não fica restrita apenas ao ambiente de trabalho.

Em **Banalizar, Amortecer e Anestésiar** e em **Silenciamento**, encontramos estratégias que não permitem um relacionamento com os demais trabalhadores. São estratégias vistas pelo grupo como negativas, na medida em que afastam os educadores entre si, não permitindo discussão do que está sendo vivenciado. A **Racionalização** é utilizada como uma forma de explicação para os motivos que causam o sofrimento, de uma forma lógica, sem questionamento, mas não engaja o trabalhador em sua transformação. Essas estratégias demonstram individualismo e passividade, perante as possibilidades de mudança. Nesse sentido, podem ser consideradas negativas, pois imobilizam o trabalhador e não promovem mudanças nas condições de trabalho. Elas podem levar o trabalhador à alienação, de tal forma que ele não busque a transformação da realidade, e podem ser observadas nos processos de resignação (DEJOURS, 2000), individualismo, sensação de desamparo e solidão (LIMA; VIANA, 2006), (NARDI, 2006), (SENNET, 2000).

Por outro lado, as estratégias **Ambivalência, Sempre Alerta e Enfrentamento das Situações** parecem buscar a discussão das situações. Isso se evidencia, na medida em que tentam construir um porquê da ambivalência dos sentimentos presentes nas relações na escola, da necessidade de estar em situação de expectativa constante e de enfrentar as situações que estão presentes no cotidiano do trabalho. São positivas, pois buscam proteger o trabalhador contra as situações que geram conflito, visando a uma mobilização coletiva, presente nas discussões, diferente das estratégias anteriores.

Além dessas estratégias que foram nominadas, observa-se um processo de desconfiança nas relações, de descontentamento com os colegas e de descrédito. Por mais que o grupo de educadores participantes da pesquisa acredite na possibilidade de modificações, na organização do trabalho, esses profissionais se sentem muito fragilizados, pela não acolhida do grupo, de uma forma geral.

Segundo Dejours (2004a, p. 16-17), “[...] todas as formas clássicas de solidariedade estão em processo de desestruturação – e não apenas as estratégias coletivas de defesa.” De acordo com o autor, há mais de 30 anos foi descoberto que os trabalhadores utilizam estratégias defensivas para lidar com o sofrimento, como em relação ao “sofrimento proveniente do aborrecimento, medo da agressão provenientes dos usuários, ou dos clientes, entre tantos outros transtornos”. O que tem ocorrido é uma diminuição da solidariedade. Assim, sem a cumplicidade dos colegas, é muito mais difícil o enfrentamento das situações de onde provem o sofrimento.

Ao mesmo tempo em que aparecem sentimentos de desmotivação e fragilidade, ante a dificuldade de se estabelecerem relações de confiança e cooperação, em **Sobre o Grupo da Pesquisa e A Construção de Soluções**, os trabalhadores relataram que conseguiram refletir sobre o seu trabalho e encontrar solidariedade na dor. Afirmam que isso ocorreu, pois viram que não estavam sós com seus sentimentos, já que muitos eram sentimentos vividos também por outros, no grupo.

O “espaço de verdade”, conforme foi nominado por uma educadora, fez do grupo uma possibilidade coletiva de se pensar como tem operado as relações de trabalho na escola e suas interfaces com a organização do trabalho.

O grupo participante da pesquisa afirma que seria importante um espaço permanente de discussão, relativo aos procedimentos a serem construídos coletivamente, para o bom andamento do trabalho. Mesmo que não seja possível fazerem o relato da semana, de todas as áreas, e discutirem problemas ocorridos, ou fluxos de encaminhamentos, na Reunião da Equipe, esses profissionais gostariam de restabelecer um espaço de discussão de seus sentimentos, sobre os problemas na rede de atendimento, sobre suas dificuldades com os adolescentes e os colegas.

Ao falar das pesquisas que já realizou, Dejours (1999) refere que teve a oportunidade de estudar como diversos locais passaram de um funcionamento onde a discussão e o reconhecimento funcionavam bem, para uma verdadeira situação de

crise. Destaca que um dos setores que tem sofrido modificações maciças é o da educação.

O meio da educação é um bom exemplo para mostrar que não há um ramo particular em que a organização do trabalho funcione bem e a gestão racional da organização do trabalho obtenha bons resultados, enquanto outros ramos são particularmente mal organizados. Na verdade, o próprio ensino tem zonas nas quais a organização do trabalho funciona bem, enquanto, em muitos outros estabelecimentos, estamos em plena crise de desestabilização das relações do trabalho. (DEJOURS, 1999, p. 44-45).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender a dinâmica saúde/sofrimento mental vivida pelos educadores sociais em seu trabalho. Para este entendimento, foi utilizada a metodologia em Psicodinâmica do Trabalho, que propõe a investigação, a partir de grupos de discussão, com a participação direta dos trabalhadores. Nesse método, o instrumento principal é a palavra do trabalhador sobre o seu trabalho.

Para este percurso construí, com alguns autores, o entendimento sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas, na busca de compreender o quanto essas mudanças têm influência na subjetividade dos trabalhadores e de toda a sociedade, bem como sua relação com o prazer e sofrimento advindo do trabalho. Também busquei aprofundar o processo histórico da construção das políticas públicas, para o atendimento da infância e adolescência no país, entendendo que o educador social foi construindo seu fazer, marcado por essas transformações, de retrocessos, estagnações e avanços, num processo político-social, em busca da garantia de direitos. A apresentação da situação de rua, como uma situação de desfiliação social, e a política de atendimento constituída na cidade são fatores que também constituem esse panorama, que possibilitou a montagem de um cenário político, social e cultural, em que está inserido esse trabalhador.

Durante o ano de 2008, fiz uma aproximação maior com a escola. Isso ocorreu, mais especificamente, durante quatro meses, em reuniões, algumas entrevistas individuais, conversas informais, observação e participação em atividades e em 13 encontros do grupo. Assim, construí, junto aos educadores e ao grupo de pesquisadores, o material organizado e sintetizado, que deu forma a esta pesquisa. É importante salientar que a pesquisa é como uma “fotografia” de um determinado momento, com todos os seus elementos de composição. Diz respeito, contudo, a um período no tempo. Assim, reconhece-se que, na data de sua apresentação, ela já retrata algo que deve ter sofrido algumas modificações. Fica, portanto, ela mesma, como uma provocação para futuros estudos, que a atualizem, e procurem abordar aspectos não contemplados.

O grupo de educadores sociais que participou da pesquisa é um grupo que afirma ter escolhido a EPA como seu local de trabalho, por mais que essa escolha possua ambivalências e contradições e esteja sempre sendo repensada. Esses profissionais estão engajados na busca cotidiana de melhorias, na vida dos adolescentes, elaborando e planejando ações que venham a construir um projeto de vida digno e emancipatório, além de buscarem a reflexão de ações que visem a alterações na organização do trabalho na escola.

Esses trabalhadores encontram-se mobilizados pela situação de vida do público atendido, além de também serem afetados pelas relações estabelecidas com os colegas e a rede de serviços externa à escola. Observou-se que, principalmente, a relação com os colegas de trabalho está permeada por um esvaziamento dos vínculos de confiança e cooperação, não possibilitando a construção coletiva de superação das dificuldades encontradas.

Pode-se afirmar que, atualmente, o trabalho na escola tem sido constituído muito mais como fonte de sofrimento do que prazer, na medida em que a única saída pensada, para as adversidades do trabalho, é a transferência para outro serviço, ou, ainda, o não envolvimento com aqueles “que não acreditam”. Ao mesmo tempo, por ser um grupo com capacidade intelectual privilegiada, que busca atualização e formação permanente, ainda permanece o desejo de transformação da realidade que, apesar de esmorecido, ainda não foi totalmente abandonado.

Como aspecto adverso, pode-se mencionar, ainda, o fato de que as mudanças de gestão, ocorridas na administração municipal, têm influenciado diretamente este serviço, que busca minimizar o seu sofrimento e o do público atendido, na construção de uma rede de atendimento. Há uma descrença com relação à possibilidade de a atual gestão alcançar o entendimento da necessidade de uma rede, que construa retaguarda aos que atendem os adolescentes em situação de rua.

Por mais que exista uma série de “entraves” internos e externos para a adesão dos adolescentes ao projeto pedagógico da escola, esses educadores e a escola, de uma forma geral, continuam defendendo que esse seja um espaço de

acolhimento permanente. Defendem que possa ser reconhecido como um serviço especializado, que tem mantido sua “resistência”, ao permanecer aberto, durante todos os meses do ano e durante todo o dia. Todo esse empenho tem um “preço muito alto”, na medida em que são empreendidos esforços físicos e psíquicos de seus trabalhadores, para o reconhecimento do seu trabalho. Paradoxalmente, se constitui como um aspecto positivo para a manutenção do trabalho e da permanência desses trabalhadores.

Acredito que a Escola Porto Alegre é uma escola que permanece denunciando a violação de direitos dos adolescentes atendidos, bem como a necessidade do investimento nesse espaço em sua forma física, de gestão e de formação dos trabalhadores. Como não existem prescrições relativas à gestão de uma Escola Aberta, a EPA tem construído sua própria inteligência e modelo, a partir da prática. Não encontra eco, de suas necessidades, na rede municipal de ensino, nem na administração de uma forma geral, tendo que, sempre, utilizar muita energia, para justificar sua existência.

Como objetivo principal, propus-me a investigar a dinâmica saúde/sofrimento mental, vivida pelos educadores sociais que atendem aos adolescentes em situação de rua. Especificamente, tive como proposta a de compreender a relação de prazer e/ou sofrimento no trabalho dos educadores sociais da escola, além de identificar as estratégias individuais e coletivas construídas por estes educadores, para o enfrentamento do cotidiano no trabalho com adolescentes em situação de rua.

Importante ressaltar que, ao estabelecer os objetivos da pesquisa, eu acreditava que o sofrimento destes trabalhadores estaria relacionado principalmente ao trabalho com os adolescentes. Isso realmente acontece, mas eu não tinha a dimensão de que a relação com os colegas de trabalho e as relações externas ao serviço também estariam fazendo parte, de forma tão intensa, nesta construção da dinâmica sofrimento/prazer no trabalho.

Inicialmente, eu acreditava que a maioria dos trabalhadores estava muito engajada na luta pela garantia de direitos e na luta cotidiana de possibilitar uma vida melhor, para esta “gurizada”. Hoje, construo uma hipótese de que a dificuldade, na

relação com os colegas e as demais relações estabelecidas, é uma faceta da construção de estratégias defensivas, pela dificuldade em lidar com o sofrimento dos adolescentes. Essas percepções são claras hoje, mas esses elementos constituintes só foram apreendidos com a aproximação ao campo e à pesquisa.

A utilização da Metodologia em Psicodinâmica do Trabalho permitiu a organização de um grupo, entre pesquisadores e trabalhadores, que dimensionou a dinâmica vivida pelos educadores sociais, em relação ao sofrimento e/ou prazer no trabalho e os aspectos que fazem parte desta elaboração. A construção feita nos grupos, pelos trabalhadores, possibilitou a elaboração das questões relativas ao trabalho realizado na escola, sugerindo, inclusive, mudanças nos fatores que têm sido fonte de sofrimento e fragilização das relações.

A Metodologia que propõe a formação de coletivos de discussão, ou sua reorganização no espaço de trabalho, visa a reconstruir, através do grupo, o engajamento do trabalhador, na busca de reformular a organização do trabalho, com movimentos de tessitura da confiança e cooperação. Vale dizer que esse movimento segue na *contramão* do que tem se constituído, atualmente, em nossa sociedade, em relação ao individualismo exacerbado e à competição, cada vez mais valorizada.

Pode-se afirmar que o suporte dos colegas e da direção da escola é fundamental para o enfrentamento das situações adversas no trabalho, mas esse suporte pode não ser suficiente para uma mobilização coletiva, significando a permanência das estratégias defensivas, que não têm um papel mobilizador, por mais que auxiliem a manutenção do equilíbrio psíquico, promovendo recursos para a superação do sofrimento. Sendo assim, o sofrimento não é ressignificado pela construção coletiva sobre a organização do trabalho, já que não ocorre uma elaboração e superação desse sofrimento, sendo apenas afastado ou minimizado.

O sofrimento é mediado pelas estratégias defensivas, que protegem o educador contra os sentimentos provenientes das adversidades do trabalho. Também pode ser considerado, contudo, como um sinal de alerta para a saúde psíquica desses trabalhadores, na medida em que a intensidade das estratégias defensivas pode levar a seu fracasso e ao adoecimento.

Pode-se afirmar, ainda, que a construção de estratégias defensivas, relacionadas ao sofrimento psíquico, no trabalho, demonstra a necessidade destas estratégias para a saúde. Ao mesmo tempo, entretanto, é necessário que o trabalho seja um lugar de prazer, de possibilidade de reforço da identidade, de reconhecimento, liberdade e valorização do trabalhador.

Como todo o estudo tem limites, e uma pesquisa de mestrado ainda tem um limitador que é o tempo, é importante apontar algumas limitações dessa pesquisa, tais como, o estudo dos educadores de apenas um serviço; a necessidade da investigação mais profunda da existência de estratégias coletivas e a ampliação do grupo para outros trabalhadores do mesmo serviço.

Nesse sentido, esta pesquisa serve como ponto inicial para outras. Sugere-se, portanto: novos estudos em outros serviços, que atendam a mesma população; um aprofundamento do conhecimento das estratégias coletivas utilizadas; e a ampliação da participação para outros trabalhadores, o que pode contribuir para avançar nas pesquisas em Psicodinâmica do Trabalho, investigando uma área de trabalho ainda tão pouco estudada.

Acredito que seja de grande importância, para todos os trabalhadores da escola, a manutenção de um espaço de discussão, que possa qualificar seu trabalho e construir relações baseadas na confiança e cooperação entre os pares. Ocorre que, se o trabalhador pode repensar seu trabalho ao falar sobre ele, pode conseguir interpretá-lo e, conseqüentemente, modificá-lo, para que possa transformar as situações de trabalho, criando novos modos de trabalhar e de promover saúde. Junto a isso, é importante fomentar os espaços de co-gestão, já existentes na escola, com a participação de mais trabalhadores envolvidos no processo decisório.

Por fim, também é muito importante, o olhar da Psicologia Social, para a saúde mental destes trabalhadores, em uma área específica de trabalho e ainda pouco explorada, em pesquisas e construção do conhecimento. Dessa forma, é possível ampliar a participação de profissionais, de tal forma que estejam engajados na discussão sobre saúde e trabalho, auxiliando os trabalhadores a refletirem sobre sua prática laboral e transformações das condições que lhes causam danos. Creio

que necessitamos de um número maior de profissionais envolvidos na política pública e no desenvolvimento do entendimento de como ocorrem suas mudanças e em que parâmetros estão baseadas suas demandas para a atuação da Psicologia Social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **As dimensões da crise no mundo do trabalho**. Olho da História – Revista de História Contemporânea da UFBA, 1998.

_____. **Os Sentidos do Trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1999.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Federal 8.069**, 13 de julho de 1990.

BULCÃO, Irene. A Produção de Infâncias desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos “criança” e “menor”. In: NASCIMENTO, Maria Lívia. (org.) **Pivetes: a produção de infâncias desiguais**. Niterói/Rio de Janeiro: Intertexto/Oficina do Autor, 2002.

CASTEL, Robert. A Dinâmica dos Processos de Marginalização: da Vulnerabilidade a “Desfiliação”. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan/dez. 1997.

_____. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

_____; WANDERLEY, Luiz Eduardo W.; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000.

CIESPI. **História do direito da criança e do adolescente no Brasil (BASE LEGIS)**. Disponível em: http://www.ciespi.org.br/base_legis/baselegis_apresentacao.php. Acesso em: 10 jan. 2009.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Operação Rio: o mito das classes perigosas**. Rio de Janeiro/Niterói: Oficina do Autor/Intertexto, 2001.

COSTA, Ana Paula Motta. População em situação de rua: contextualização e caracterização. **Revista Virtual Textos & Contextos**, a. IV, n. 4, dez. 2005.

CRAIDY, Carmem Maria. A adolescência dos meninos de rua. **Pátio - Revista Pedagógica**, a. 2, fev./abr., 1999.

CRUZ, Lílian Rodrigues da, HILLESHEIM, Betina.; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. **Infância e Políticas Públicas: um olhar sobre as práticas psi. Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 3, p. 42-39, set-dez, 2005.

_____. **(Des) Articulando as políticas públicas no campo da infância: implicações da abrigagem**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

DEJOURS, Christophe. **A Banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2000.

_____. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

_____. **Conferências Brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho**. São Paulo: Fundap: EAESP/FGV, 1999.

_____. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (orgs.). **Christophe Dejours: da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz; Brasília: Paralelo, 2004a.

_____. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004b.

_____.; ABDOUCHELI, Elisabeth. Itinerário teórico em Psicopatologia do Trabalho. In: _____; ABDOUCHELI, Elisabeth.; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

_____; DESSORS, Dominique.; DESRIAUX, Francois. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo. v. 33, n. 3, p. 98-104. mai./jun., 1993.

FERREIRA, Ricardo Franklin; MATTOS, Ricardo Mendes. Quem vocês pensam que (elas) são? Representações sobre as pessoas em situação de rua. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 47-58, mai./ago., 2004.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire e educadores de rua: uma abordagem crítica**. Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua UNICEF/SAS/FUNABEM. Rio de Janeiro: Editora Lidador, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Criança e adolescente em situação de rua: o desafio do trabalho em rede. In: CEDECA, Bertholdo Weber (org.) **Crianças e adolescentes em situação de rua**. Série Cadernos. São Leopoldo: Con-Texto Gráfica e Editora, 2002.

_____. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1997. (Coleção Prospectiva).

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HELOANI, José Roberto. **Gestão e organização do capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2003.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa; TITTONI, Jaqueline. Pesquisa. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia Social Contemporânea: livro-texto**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LANCMAN, Selma. et al. Agente comunitário de saúde: um trabalhador na “berlinda” – Estudo em Psicodinâmica do Trabalho. **Travailer**, n. 17, p. 71-96, 2007/1.

_____; SZNELWAR, Laerte Idal. **Christophe Dejours: da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho**. Rio de Janeiro/Brasília: Ed. Fiocruz/Paralelo, 2004.

_____; UCHIDA, Seiji. Trabalho e subjetividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 6, p. 77-88, 2003.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1986.

LEITE, Lígia Costa. **A razão dos invencíveis: meninos de rua – o rompimento da ordem (1554-1994)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/IPUB, 1998.

_____. **Meninos de rua: a infância excluída no Brasil**. Coord. Wanderley Loconte. São Paulo: Atual, 2001. (Espaço e Debate).

LEMOS, Míriam Pereira et. al. **Relatório de sistematização de conceitos**. Programa Municipal de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua, PAICA-Rua. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, dezembro de 2004.

_____. À porta da rua. In: APPOA (org.) **Adolescência: um problema de fronteiras**. Porto Alegre: APPOA, 2004.

LEMOS, Míriam Pereira. **Ritos de entrada e ritos de saída da cultura de rua: trajetórias de jovens moradores de rua de Porto Alegre**. 2002. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____; GIUGLIANI, Silvia. In: PAICA-RUA (org.) **Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos**. Série Fazer Valer Direitos. São Paulo/Brasília: Cortez/UNICEF, 2002. v. 2.

LIMA, Suzana Canez da Cruz; VIANA, Terezinha de Camargo. Vivência subjetiva de desamparo no mundo trabalho contemporâneo: linhas de um debate. **Pesquisas e Práticas Sociais**, São João Del-Rei, v. 1, n. 1, p. 1-19, jun. 2006

LPROWEBa. **Projeto Ação Rua**. Sistema Municipal de Proteção à Infância e Adolescência em Situação de Rua
http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/fasc/usu_doc/acaoruaversaofinal2006_1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2008.

LPROWEBb. Cadastro de crianças e adolescentes em situação de rua. Disponível em:
http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cs/usu_doc/pesquisa_crianças.pdf.
Acesso em: 18 jan. 2009.

LUCCHINI, Ricardo. A criança em situação de rua: uma realidade complexa. In: RIZZINI, Irene. (org) **Vida nas ruas**. Crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. PUC-Rio/Loyola, 2003.

MERLO, Álvaro R. C. **A Informática no Brasil**: prazer e sofrimento no trabalho. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 1999.

_____. Psicodinâmica do trabalho. In: JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley. (Org.). **Saúde mental e trabalho**: leituras. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 130-142.

_____; LAPIS, Naira Lima. A Saúde e os processos de trabalho no capitalismo: algumas considerações. **Boletim da Saúde** – Saúde do Trabalhador, Secretaria de Estado da Saúde do Rio Grande do Sul, Escola de Saúde Pública/ESP, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 17-29, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. (Saúde em Debate; v. 46).

_____; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993.

NARDI, Henrique Caetano. **Ética, trabalho e Subjetividade**: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. Saúde do trabalhador, subjetividade e interdisciplinaridade. In: MERLO, Álvaro R. C. (Org.) **Saúde do Trabalhador no Rio Grande do Sul**: realidade, pesquisa e intervenção. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

_____; TITTONI, Jaqueline. Subjetividade e Trabalho. In: CATTANI, Antonio David. (Org.). Dicionário de Trabalho e Tecnologia. Petrópolis: Vozes, 2006.

NEIVA-SILVA, Lucas; KOLLER, Silvia Helena. In: KOLLER, Silvia Helena. (org.) Adolescentes em situação de rua. **Adolescência e Psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, 2002.

PAICA-RUA (org.). **Meninos e meninas em situação de rua**: políticas integradas para a garantia de direitos. Série Fazer Valer Direitos. v. 2. São Paulo/Brasília: Cortez/UNICEF, 2002.

PORTOALEGREa. **Projeto Ação Rua**. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cs/default.php?reg=72018&p_secao=3&di=2007-03-20. Acesso em: 30 nov. 2008.

_____.b. **Projeto Bonde da Cidadania**. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/sme/default.php?p_secao=110. Acesso em: 10 jan. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Informativo da Fundação de Assistência Social e Cidadania**. Porto Alegre, junho de 2008.

_____. **Títulos e Conquistas**: 16 anos de Administração Popular. Porto Alegre, 2004.

_____; FINATEC. **Observatório urbano para inclusão social – Rede 10 Urb-AI**. Porto Alegre, dezembro de 2004.

PROWEB. **Cadastro de crianças e adolescentes em situação de rua**. Disponível em: <http://rxmartins.pro.br/teceduc/sete-codigos-da-modernidade.doc>. Acesso em: 10 jan. 2009.

REIS, Maria Lucia de Andrade. Educação para todos. Para meninos e meninas de rua também? In: CEDECA, Bertholdo Weber (org.) **Crianças e adolescentes em situação de rua**. Série Cadernos. São Leopoldo: Con-Texto Gráfica e Editora, 2002.

_____; MAZZAROTTO, Rosilene. In: PAICA-RUA (org.). **Meninos e meninas em situação de rua**: políticas integradas para a garantia de direitos. Série Fazer Valer Direitos. v. 2. São Paulo/Brasília: Cortez/UNICEF, 2002.

RIZZINI, Irene. (org) **Vida nas ruas**: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. PUC-Rio/Loyola, 2003.

_____; BUTLER, Udi Mandel. Crianças e adolescentes que vivem e trabalham nas ruas: revisitando a literatura. In: _____. (org) **Vida nas ruas**: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

SALERNO, Guilene; BAIERLE, Maria de Fátima. Política integral de atendimento a crianças e adolescentes: prioridade absoluta. **Revista do Fórum de Políticas Sociais**, Porto Alegre, Prefeitura Municipal, jan. 2002.

SANTANA, Juliana Prates; DONINELLI, Thaís Mesquita.; FROSI, Raquel Valente. et al. É fácil tirar a criança da rua, o difícil é tirar a rua da criança. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2. p. 165-174, mai./ago., 2005.

SATO, Leny. Trabalho e saúde mental. In: Central Única dos Trabalhadores – CUT (Org.). **Saúde, meio ambiente e condições de trabalho**. Conteúdos básicos para uma ação sindical. São Paulo: CUT, 1996. p. 169-176.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TITTONI, Jaqueline. Saúde mental, trabalho e outras reflexões sobre a economia solidária. In: MERLO, Álvaro R. C. (Org.) **Saúde do trabalhador no Rio Grande do Sul: realidade, pesquisa e intervenção**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

TORO, José Bernardo. **Código da Modernidade**. Tradução e adaptação: Antônio Carlos Gomes da Costa. Colômbia. 1997. Disponível em: <http://rxmartins.pro.br/teceduc/sete-codigos-da-modernidade.doc>. Acesso em: 10 de jan. 2009.

VANGRELINO, Ana Cristina dos Santos. **Processos de formação de educadores sociais na área da infância e juventude**. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.btdt.ufscar.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=542. Acesso em: dez. 2008.

WEBSMED. **Histórico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre**. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/epa/index.htm>. Acesso em: 20 dez. 2008.

APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social – Mestrado**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa

LOUCOS OU HERÓIS:

UM ESTUDO SOBRE PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DOS EDUCADORES SOCIAIS COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA

Esta pesquisa visa conhecer os efeitos do trabalho na saúde mental dos educadores sociais da Escola Porto Alegre. Desta maneira, busca-se colaborar para a discussão sobre a importância do estabelecimento de políticas de saúde do trabalhador para os educadores sociais.

Os procedimentos previstos para a realização da pesquisa incluem acompanhamento das rotinas de trabalho, entrevistas individuais e discussões em grupo. As entrevistas individuais e as discussões produzidas nos grupos serão registradas em gravador digital, para possibilitar uma leitura mais fidedigna dos conteúdos abordados. As gravações serão inutilizadas, após o material ser transcrito e este ficará sob a guarda da pesquisadora por cinco anos. Serão divulgados dados gerais da pesquisa, de forma a não identificar pessoalmente os participantes. A devolução dos resultados e sua discussão será realizada com os componentes do grupo, antes da finalização do processo, conforme previsto na metodologia.

A participação na pesquisa é voluntária. Em caso de desistência da participação, o desligamento poderá ser solicitado à pesquisadora, em qualquer etapa do processo. As reuniões serão realizadas semanalmente, com duração aproximada de 1h e 30min, em horário a ser combinado anteriormente com o grupo.

Como pesquisadora, reitero meu compromisso ético com os sujeitos da pesquisa e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos ou, caso haja algum desconforto em sua participação no grupo, através do e-mail carlabott@terra.com.br, telefone 96757795. Também encontra-se à disposição, o orientador desta pesquisa, Dr. Álvaro Roberto Crespo Merlo, através do telefone 33114150, merlo@ufrgs.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS. Telefone para contato 33085066.

Carla Garcia Bottega
Pesquisadora

De acordo,

Nome do sujeito da pesquisa

Assinatura

Porto Alegre, _____ de _____ de 2008.

Este documento consta em duas vias: uma destinada à pesquisadora, outra ao sujeito da pesquisa.