

# EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA: ESTUDO ESTRUTURAL DE UMA PRÁTICA POLÍTICO-SOCIAL

*Pedro Humberto Faria Campos\**

---

## **Resumo**

A "Educação Social de Rua" firmou-se no Brasil, na década de 1980, como um modelo de assistência para os chamados "meninos de rua". A implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) atingiu, de um modo significativo, o campo dos meninos de rua, com suas instituições e seus atores produzindo transformações importantes. Neste contexto, buscou-se estudar a representação social que os próprios educadores elaboram sobre seu papel. Foi realizado um estudo com 163 educadores, baseado no modelo estrutural das representações sociais. Os resultados indicam um aspecto positivo do papel de educador, por este estar centrado na luta contra a exclusão e em uma percepção não-individualista deste processo. Entretanto, os mesmos resultados são preocupantes, pois as ações e as práticas de interação pedagógica parecem ser relegados a um segundo plano, podendo indicar um discurso "ideologizado" sem uma prática concreta ou eficaz visando os meninos de rua.

**Palavras-chave:** Representações sociais; meninos de rua; educação de rua; abordagem estrutural.

## **Abstract:**

The "Street Social Education" was consolidated in Brazil in the 1980s as a model of assistance to the so-called "street kids". The establishment of the Children and Adolescent Statute significantly reached the street kids' field, having its institutions and actors producing important transformation. In this context, the social representation that the educators

---

\* Doutor em Psicologia Social pela Université de Provence - França. É Professor da Universidade Católica de Goiás, onde Coordena o Programa do Mestrado em Psicologia; é pesquisador associado ao Laboratoire de Psychologie Sociale de Aix-en-Provence na França.

themselves elaborate about their role was studied. Based on the structural model of the social representations, a study with 163 educators was carried out. The results indicate a positive aspect of the educator role, due to the fact that it is focused on the struggle against exclusion and on the non-individualist perception of this process. However, the same results are worrying, for these actions and the pedagogical interaction practices seem to have been relegated to a role of secondary importance, which can indicate an "ideologized" discourse without a concrete or efficient practice aiming the street kids.

**Keywords:** Social representations; street kids; street education; structural approach.

### Introdução

A chamada "Educação Social de Rua" firmou-se, no Brasil, ao final da década de 80 e início dos anos 90, como um modelo, no sentido de modelo de assistência, como um conjunto de "técnicas, procedimentos, medidas, posturas etc", apropriadas às ações (governamentais ou não) de re-inserção dos chamados "meninos de rua". Assim, pode-se constatar que a idéia (o modelo) foi adotada, a despeito das condições efetivas de aplicação, em vários estados brasileiros, seja pela ação dos governos estaduais ou municipais, nas grandes regiões metropolitanas. Na primeira metade dos anos 90, e fortemente até 1996/1997, eram encontradas equipes de educadores de rua em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Brasília, Salvador, Recife, Belém, Goiânia, entre outras.

A educação de rua tem suas raízes em um conjunto de movimentos sociais, surgidos no Brasil em meados dos anos 70, como movimentos de resistência à ditadura militar. Além da repressão, da tortura e do regime autoritário, os resultados da ditadura, em termos de desenvolvimento social se mostraram catastróficos: explosão urbana, dependência econômica e miséria. Os movimentos sociais de base que se seguem são caracterizados por processos de associação de base ("comunitários", se dirá) visando à recuperação das liberdades do cidadão e à defesa dos direitos humanos. Neste contexto, dois movimentos *ideológicos* terão influência direta na educação de meninos de rua: a *teologia da libertação* (Boff, 1980, 1981) e a *educação libertadora* (Freire & Beto, 1985; Paiva, 1973, 1984), também chamada de *educação popular*.

A ponte entre a educação popular e a educação de rua, em formação no período, foi estabelecida pela primeira vez em um artigo de Sirgado (1980), no qual o autor associava os princípios de base da educação popular com a realidade vivida pelos meninos nas ruas. As experiências em educação “popular” se multiplicavam, ora impulsionadas pela via religiosa, ora por esforços acadêmicos, à sombra de uma onda amplamente difundida e de grande aceitação, valorizando a *pesquisa-ação* (Brandão, 1984) como método privilegiado de pesquisa nas ciências humanas. Do mesmo modo, as instituições de atenção às crianças ditas “abandonadas”, delinqüentes, ou “de rua”.

Entretanto, ao curso dos anos 80, uma ruptura se manifestava progressivamente entre as instituições ditas “assistencialistas” e aquelas chamadas de “alternativas”. A primeira categoria compreendia as instituições governamentais e as de perspectiva caritativa pura, enquanto a segunda categoria agrupava um conjunto de experiências isoladas, cuja única característica comum era a busca de um modelo “alternativo” ao modelo oficial, fundado na internação e na instalação dos clássicos internatos.

### ***Educador de Rua: Uma “Nova Profissão”?***

Os primeiros “registros” de ações de educação de rua são localizados na cidade de São Paulo, no início dos anos 80, vinculadas à então “Pastoral do Menor”, mais tarde modificada para “Pastoral da Criança e do Adolescente”. Um grupo de agentes religiosos de estudantes e professores universitários, se deslocavam para os locais das cidades onde poderiam entrar em contato com estas crianças, especialmente na Praça da Sé, ponto central da cidade. Um traço fundamental deste período é o voluntarismo destes “educadores”. Rapidamente, a atividade será “profissionalizada”, sendo criada a “função” de educador de rua, embora, na maior parte dos casos, não sejam criados os cargos: os educadores serão geralmente contratados oficialmente (se contratados formalmente) em outras funções como escriturário, monitor, técnico etc.

É importante salientar que, mesmo considerando o período de “apogeu” do modelo, não se pode afirmar que existisse um *perfil profissional*: as equipes eram formadas de pessoas de diferentes faixas etárias, indo dos que acabavam de deixar a adolescência, aos adultos acima de 50 anos, de diferentes faixas de escolaridade (do primeiro grau incompleto ao superior completo), de ambos os sexos, sem predominância específica. As equipes eram constituídas de educadores recrutados sob o princi-

pal critério do dito “compromisso” ou envolvimento com a chamada “questão do menor” (na década de 80) e com a cidadania de crianças e adolescentes de rua (na década de 90). A partir do início dos anos 90 observa-se um grande recrutamento de ex-meninos de rua. De todo modo, não se pode dizer nem que a nova “profissão” exigisse uma formação específica ou que os processos de engajamento fossem estruturados, mesmo nas experiências mais consolidadas e duradouras.

Retornando às primeiras ações, pode-se resumir as expectativas da época (Bulgarelli, 1987; Carvalho, 1992, Graciani, 1992 a, 1993, 1996), em relação à ação dos educadores, do seguinte modo:

- a) conhecer aquelas crianças que estavam nas ruas, saber como viviam, qual era sua organização, seu modo de vida, suas necessidades, suas expectativas, sua visão de mundo;
- b) engajar-se em uma relação de mediação, dentro do diálogo entre os meninos de rua e a sociedade, de modo a fazer esta última reconhecer a existência destes meninos, colocando em evidência que eles são o produto de uma sociedade injusta e excludente;
- c) tornar-se “porta-voz” dos meninos no seio da sociedade;
- d) contribuir para que estes meninos e jovens se tornem agentes de transformação de suas próprias vidas e agentes de transformação da estrutura social injusta e discriminatória.

### **Mudanças Sociais e Novas Bases Pedagógicas da Educação de Rua**

Com as mudanças do panorama político, ao final dos anos 80, com a chamada *abertura política* e os movimentos sociais que a produziram<sup>1</sup>, as bases que sustentavam a educação de rua vão tomar novos contornos, embora variando pouco em sua essência. O objetivo da educação de rua vai permanecer a “re-inserção”. Considerando que todos os modelos de assistência visam à re-inserção, é necessário salientar que a perspectiva defendida por este modelo em particular era, no período, a de uma re-inserção *através do desenvolvimento de uma consciência política crítica na criança*.

Entretanto, a partir da metade da década de 80, se observará uma transformação deste discurso, que marca a chamada educação alterna-

---

<sup>1</sup> Entre estes movimentos sociais, no caso específico, deve-se ressaltar a existência do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

tiva: a expressão “consciência crítica” será cada vez menos utilizada e substituída pela noção central de “cidadania”, expressa sob diferentes fórmulas como, por exemplo, *defesa da cidadania*, *garantia da cidadania* ou *educação do cidadão* (Camanho de Assis, 1994; Cândido, 1996; Campos, 1994; ENDA/IBASE, 1994). Este novo discurso, vai encontrar nas mudanças conjunturais do sistema sócio-jurídico, uma base concreta, sob a qual se difunde e se consolida. Em torno da Assembleia Nacional Constituinte de 1988, se desenvolve um longo, intenso e socialmente amplo debate que culmina com a promulgação (e posterior implantação) do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A nova legislação e seus conseqüentes debates sobre os direitos humanos e a cidadania vão atingir, de um modo significativo, o campo dos meninos de rua, com suas instituições e seus atores. Com uma série de direitos fundamentais previstos (o que é certamente distinto de *assegurados*) e cujo gozo será doravante reconhecido por lei, como constituinte da cidadania, o discurso de defesa e “conquista” da cidadania se tornará um discurso hegemônico entre juristas, responsáveis governamentais, ONG’s, políticos, instituições, educadores e, também, entre boa parte dos próprios meninos de rua (Faleiros, 1990).

*“A formação dos educadores tem por objetivo o exercício da cidadania e isto expressa a construção de uma consciência crítica de si e de suas práticas imediatas e cotidianas na sociedade. Nesta perspectiva, o educador-cidadão contribui fundamentalmente na formação de cidadãos-crianças e cidadãos-adolescentes.”* (CEFAE, 1993, p.10)

Assim, no contexto do que podemos chamar de “*concepção moderna de assistência às crianças e adolescentes*” (Santos, 1996), dois princípios pedagógicos serão destacados no ideário da educação de meninos de rua: o primeiro, corresponde à idéia de respeitar as crianças e adolescentes como “sujeitos ativos do seu processo educacional”; e o segundo, caracterizado por uma tomada de posição político-social, na qual qualquer processo, projeto ou ação de inclusão (naquele período histórico se falava de re-inserção) deveria se fundar “dentro” e “a partir” do contexto no qual estes meninos estavam inseridos, ou seja, **na rua**. O primeiro princípio é derivado do avanço das teorias psicológicas modernas, para dentro do campo da educação (Montessori, Piaget e, mais tarde, Vygotsky) e o segundo se ancorava nas novas orientações e concepções internacionais (ONU, 1985, 1989, 1990 a, 1990 b; UNICEF, 1984, 1985 a, 1985 b, 1986, 1991, 1995) de assistência às crianças e adolescentes.

Entretanto, se, de algum modo, os objetivos e princípios do início dos anos 80, foram preservados nos anos 90 e constituem um dado consenso, o mesmo não se observa com relação às práticas concretas destes agentes sociais. Aliás, no plano propriamente metodológico o que se pode concluir, com base na literatura especializada dos anos 80 e 90, é uma análise que aponta para a falta de clareza e uniformidade quanto às práticas reais do educador de rua (Alves-Mazzotti, 1994, 1995; Campos, 1990 a, 1990 b, 1994, 1995; Impelizeri, 1995; Magalhães e Souza Filho, 1995; Marques & Martins, 1991; Penna Firme, Tijiboy & Stone, 1987; Rocha, 1992; Volpi, 1996; Westphal, 1995).

Considerando todo o contexto de mudanças sociais nos anos 80 e 90, o aparecimento de uma “nova prática educativa” (e, talvez de um “novo” tipo de educador) e, ainda, provavelmente, de transformações na representação social do menino de rua, uma questão nos parece importante aprofundar. Ela refere-se a fato que, de um lado, as instituições modificaram seu discurso e propuseram novas práticas de intervenção; de outro lado, poderíamos supor que este movimento fosse acompanhado de uma real mudança de mentalidade, uma vez que muitos dos educadores (sobretudo nos anos 80) foram formados, nas suas práticas, sob a influência do “Código do Menor” e das ideologias assistencialistas, dominantes no período mais marcado pela ditadura militar. Ou seja, poderíamos nos perguntar se, na representação social que os educadores de rua fazem de seu papel enquanto agente social e educacional, vamos encontrar a mesma perspectiva centrada nos aspectos mais sociais (e menos individualizantes) e na cidadania?

### **A Representação Social de “Educador de Rua” Elaborada por Educadores de Rua.**

Para estudar a representação social do papel de educador de rua, adotamos a chamada abordagem estrutural do estudo das representações sociais (Abric, 1994a, 1994 b, 1998, 2002; Campos, 1998; Sá, 1996). Segundo esta abordagem o estudo de uma representação compreende, no mínimo, três fases: 1) a identificação do conteúdo da representação; 2) o levantamento das hipótese estruturais, acerca do núcleo central e do sistema periférico da representação; e 3) a testagem da centralidade, a verificação da qualidade central («não-negociável») dos elementos que organizam e dão significado ao objeto representado.

Para realização das primeira e segunda fases, foi empregado o método chamado de *Análise das Evocações* (Campos, 1998; Vergès,

1992, 1994, 1995; Sá, 1996), cujo instrumento é constituído de uma questão de evocação, ou seja, uma questão do tipo de associação livre, com palavra indutora. Neste caso a palavra indutora foi «educador de rua» e a questão aplicada foi formulada nos seguintes termos:

*“Quando você escuta a expressão ‘Educador de Rua’, quais são as palavras ou expressões que espontaneamente vêm à sua cabeça?”*

Responderam a este primeiro instrumento, 163 sujeitos, educadores de rua, dos dois sexos, com no mínimo dois anos de trabalho de campo com meninos de rua, ou seja, mínimo de dois anos de contato e intervenção nas ruas, com idades variando de 19 a 54 anos. Os sujeitos foram distribuídos da seguinte maneira: Belém, 19; Belo Horizonte, 29; Brasília, 09; Goiânia, 45; Porto Alegre, 13; Recife, 12; Rio de Janeiro, 27; São Paulo, 09. Esta distribuição correspondeu à existência e ao acesso às equipes de educadores de rua funcionando, em cada cidade, no período da pesquisa.

Na chamada “análise das evocações”, são considerados inicialmente dois critérios, a freqüência de evocação e a chamada ordem média de evocação (ou ordem média de aparecimento). Em uma tabela, chamada, “tabela das quatro casas” (ou uma tabela com quatro quadrantes), são apresentados os resultados em termos das palavras ou expressões produzidas pelos sujeitos, tal qual os sujeitos as produziram. No quadro superior e à esquerda, encontram-se as evocações mais freqüentes e que aparecem, em média, nas primeiras posições, quadrante onde aparecem os supostos elementos centrais (embora, como explica a teoria, nem todos elementos aí presentes sejam necessariamente centrais); as palavras que aparecem neste quadrante são chamadas de “**palavras salientes**” no sentido de palavras que se destacam; nos quadrantes inferior esquerdo e superior direito, aparecem os elementos chamados de elementos de “**primeira periferia**”, que apresentam ou alta freqüência associada a uma ordem média de aparecimento nas ultimas posições ou baixa freqüência associada a uma ordem média de aparecimento média nas primeiras posições. Finalmente, no quadrante inferior direito, aparecem os elementos tipicamente periféricos, ou seja de baixa freqüência e sempre evocados nas ultimas posições.

A questão de evocação é seguida, no instrumento aplicado, de uma questão, através da qual se solicita aos sujeitos selecionarem, dentre as palavras produzidas por eles mesmos, as duas respostas (em

palavras ou expressões) que eles consideram "as mais importantes" ou as principais segundo uma ordem de importância. Sobre os dados colhidos nesta questão se aplica a chamada "análise de palavras principais", na qual se compara a frequência obtida por uma palavra na questão de evocação e aquela obtida na seleção de palavras principais. Assim, segundo a característica de estabilidade do núcleo central das representações, espera-se que um elemento hipoteticamente central venha a observar uma queda relativa de frequência de pouca importância, uma vez que as palavras que representam ou indicam elementos centrais devem ser mais selecionadas nesta segunda questão, enquanto os elementos periféricos deverão ter uma queda mais acentuada, uma vez que não existem muitas razões para que eles sejam selecionados. A seleção de palavras principais não é, por si só, suficiente para determinar a centralidade de um elemento, mas funciona como um indicador complementar de centralidade.

### **Resultados**

Os resultados da questão de evocação são apresentados na **Tabela 1**, da qual podemos destacar as «palavras salientes», dentre as quais hipoteticamente encontram-se os elementos centrais da representação. Assim podemos destacar as seguintes palavras: «amigo», com frequência de 35 e uma ordem média de aparecimento (rang) de 2.57; «compromisso» com frequência 31 e rang 2.19; «orientador» com 26 e 2.62; «agente de transformação», 18 e 2.50; «paciência», 18 e 2.61; e, finalmente, «sensibilidade», com 18 e 2.83.

Na primeira periferia vamos encontrar os elementos que atendem isoladamente a um dos dois critérios de análise, ou seja, elementos que ou apresentam forte frequência associada a um rang fraco (aparecimento médio nas últimas posições), ou, inversamente, aparecem pouco (baixa frequência), mas aparecem, em média nas primeiras posições (rang forte). Podemos então observar, na condição de frequência elevada: «solidariedade» com (18) e (3.56). E na condição de rang forte e baixa frequência: «coragem», com (14) e (2.29); «defesa dos direitos», (11) e (3.10); «ternura», (10) e (2.60); «dar amor», (10) e (2.90); «disponibilidade», (10) e (2.80); e, finalmente, «educador de meninos de rua», com (09) e (2.78).

Estes resultados nos permitem identificar, no mínimo seis elementos como provavelmente ou «potencialmente» centrais na representação do papel de «educador de rua» entre educadores: «amigo», «com-

promisso», «orientador», «agente de transformação», «paciência» e «sensibilidade». Outro aspecto que podemos destacar é a riqueza do universo semântico (337 evocações diferentes) e a pouca homogeneidade deste universo, visto que a palavra mais freqüente («amigo») obteve uma freqüência de 35 evocações, em 163 sujeitos.

**Tabela 1 - Análise de Evocações da Representação Social de Educador de Rua, entre Educadores de Rua**

	1	3.12	8	
F r e q u ê n c i a	35	<p>35 Amigo (2.57)</p> <p>31 Compromisso (2.19)</p> <p>26 Orientador (2.62)</p> <p>18 Agente de Transformação Social</p> <p>18 Paciência (2.61)</p> <p>18 Sensibilidade (2.83)</p>	18	<p>Solidariedade (3.56)</p>
	14	<p>14 Coragem (2.29)</p> <p>11 Defesa dos Direitos (3.10)</p> <p>10 Ternura (2.60)</p> <p>10 Dar Amor (2.90)</p> <p>10 Disponível (2.80)</p> <p>09 Educador de meninos de</p>	12	<p>Observador (3.67)</p> <p>11 Amor (4.09)</p> <p>11 Esperança (3.82)</p> <p>08 Criatividade (4.50)</p> <p>08 Respeito (4.75)</p>
	8	<p>08 Educador de meninos de rue (2.78)</p>		

Número de palavras diferentes: 337  
 Número total de evocações: 820  
 Média geral dos rangs: 3.12  
 Médias de respostas por sujeito: 5.03

Quanto à análise das palavras principais, a **Tabela 2**, apresenta outras informações importantes na construção das hipóteses de centralidade, visto que, dos seis elementos destacados anteriormente, somente quatro vão demonstrar uma estabilidade significativa (elementos cuja queda de freqüência é inferior a 50%). Estas quatro palavras muito provavelmente indicam, direta ou indiretamente, elementos do núcleo central: «amigo», «compromisso», «orientador», «agente de transformação». Por outro lado, alguns elementos que haviam observado elevadas freqüências na análise das evocações, serão preteridos na seleção de palavras importantes, sofrendo significativas quedas na freqüência relativa (queda de freqüência acima de 50%), indicando que, muito provavelmente eles compõem parte da *primeira periferia*: «amor», «sensibilidade», «coragem», «paciência», «observador» e «solidariedade».

**Tabela 2: Análise das Palavras Principais, Representação Social do Papel de Educador de Rua**

<i>Palavras</i>	<i>Freqüência sobre o total de evocações</i>	<i>Freqüência sobre a seleção de palavras</i>	<i>Queda de Freqüência</i>
<i>Agente de Transformação Social</i>	18	12	33%
<i>Compromisso</i>	35	23	34%
<i>Orientador</i>	26	16	38%
<i>Amigo</i>	35	19	46%
<i>Amor</i>	11	05	55%
<i>Sensibilidade</i>	18	08	56%
<i>Curagem</i>	14	05	64%
<i>Paciência</i>	18	06	67%
<i>Observador</i>	12	04	67%
<i>Solidariedade</i>	18	05	73%

## Análise de Similitude

Os resultados obtidos na análise das evocações nos permitem tratar a produção dos sujeitos em termos de categorias, de modo a reunir as palavras que têm por referência um mesmo significado social, que pertencem a uma mesma dimensão da representação. Uma vez reunidas as palavras, transforma-se os resultados de um questionário de associação livre em resultados do tipo “escolha” em uma lista ou do tipo associação a partir de uma lista pré-existente. Os dados reorganizados podem ser submetidos a uma *análise de similitude* (Flament, 1962, 1986). Por sua vez, as matrizes de similitude (que são índices de distância, ou de proximidade) permitem a construção de uma representação gráfica da organização da representação (gráficos de similitude segundo Flament, 1962, 1986, 1993; Verges, 1984, 1985, 1989). De fato, pode-se obter vários gráficos (ou gráficos a diferentes limiares) de uma mesma matriz. Para atingir nossos objetivos de levantar hipóteses quanto ao núcleo central e ao sistema periférico), apresentaremos adiante a análise do gráfico síntese da organização, chamado de *árvore máxima* (**Figura 1**), assim como o gráfico de similitude, ao limiar de 44% das relações de contingência entre as categorias (**Figura 2**).

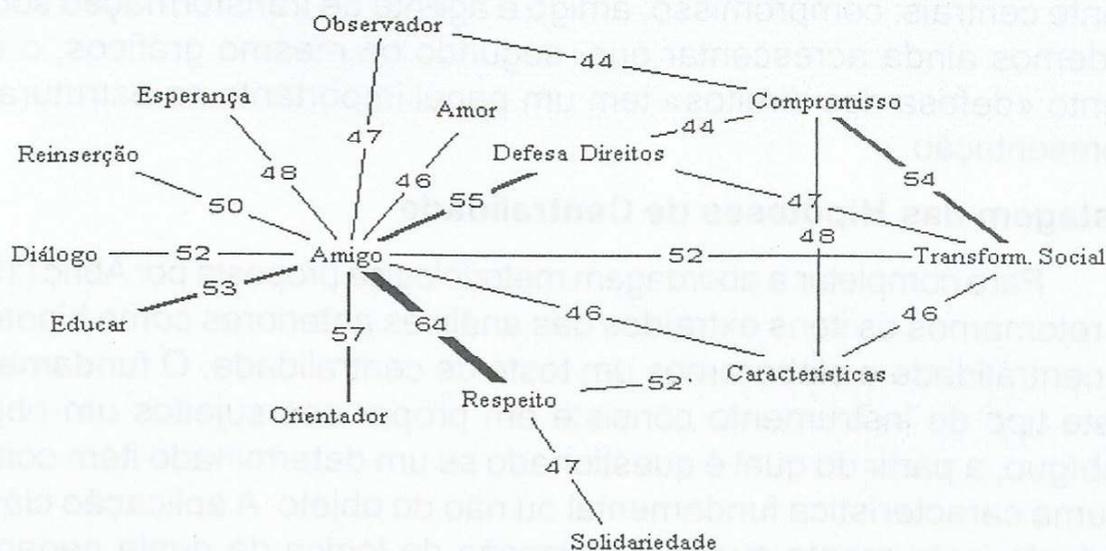
As categorias constituem uma espécie de “nódulos de significado social”, condensadores de palavras, opiniões atitudes etc. Elas correspondem, mais proximamente ao que chamamos de “elementos” de uma representação social e, neste caso, condensam diferentes palavras ou expressões que foram produzidas pelos sujeitos estimulados pela questão de evocação (pela palavra indutora). Devemos salientar aqui que, evidentemente o processo de categorização é constituído de um trabalho qualitativo da parte do pesquisador e exige todo rigor necessário ao mesmo tipo de trabalho realizado em uma análise de conteúdo, por exemplo. A especificidade, neste tipo de metodologia é que a criação das categorias deve tomar por base as palavras salientes (e, em seguida as palavras mais freqüentes) obtidas na análise das evocações. Apresentamos abaixo os títulos das categorias identificadas e algumas das palavras mais freqüentes (freqüência acima de 5). A distribuição das categorias, com relação à quantidade total de palavras e à participação das palavras freqüentes no interior de cada uma, é apresentada na **Tabela 3**.

**Tabela 3 - Distribuição das Categorias para a Análise de Similitude.**

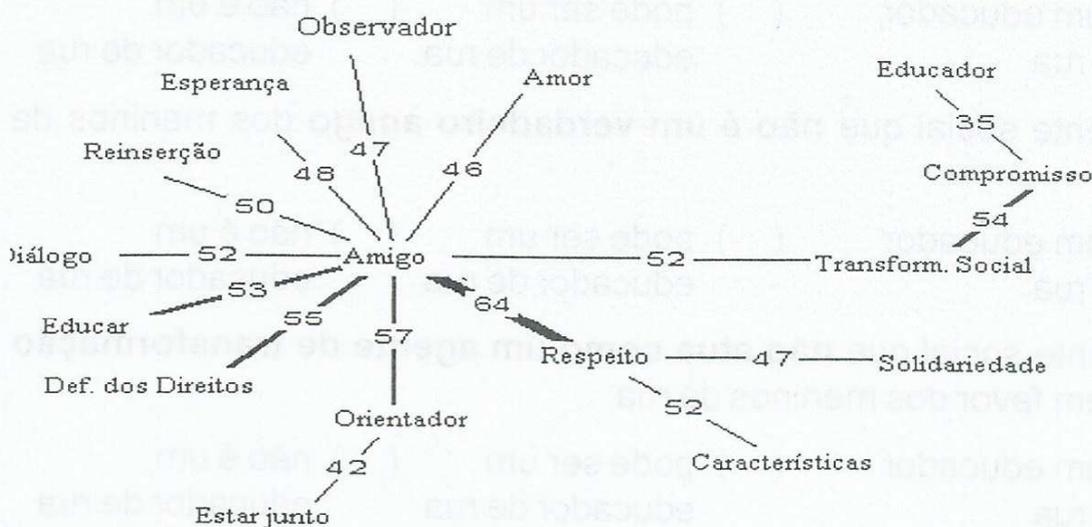
Categoria	Quantidade de palavras	Quantidade de ocorrências	Ocorrências das palavras mais freqüentes dentro da categoria
Cat. 1: Amigo	31 (8.2 %)	95 (11.6 %)	62 (65.3 %)
Cat. 2: Compromisso	40 (10.6 %)	91 (11.1 %)	44 (48.4 %)
Cat. 3: Orientador	17 (4.5 %)	45 (5.5 %)	26 (57.8 %)
Cat. 4: Transformação Social	31 (8.2 %)	59 (7.2 %)	23 (39.0 %)
Cat. 5: Solidariedade	25 (6.6 %)	55 (6.7 %)	25 (45.5 %)
Cat. 6: Observador	06 (1.6 %)	37 (4.5 %)	30 (81.1 %)
Cat. 7: Amor	18 (4.8 %)	57 (7.0 %)	31 (54.4 %)
Cat. 8: Esperança	19 (5.0 %)	69 (8.4 %)	43 (62.3 %)
Cat. 9: Defesa Direitos	18 (4.8 %)	43 (5.2 %)	24 (55.8 %)
Cat. 10: Educador	24 (6.4 %)	51 (6.2 %)	16 (31.4 %)
Cat. 11: Respect	11 (2.9 %)	18 (2.2 %)	08 (44.4 %)
Cat. 12: Diálogo	15 (4.0 %)	26 (3.2 %)	05 (19.2 %)
Cat. 13: Reinserção	32 (8.5 %)	48 (5.9 %)	17 (35.4 %)
Cat. 14: Estar junto	06 (1.6 %)	09 (1.1 %)	00 (0.0 %)
Cat. 15: Educar	26 (6.9 %)	46 (5.6 %)	14 (30.4 %)
Cat. 16: Características	45 (11.9 %)	58 (7.1 %)	00 (0.0 %)
TOTAL	377	820	368 (44,9 %)

1. Título: «amigo»; palavras freqüentes: amigo, companheiro, disponível, «tio» e «ser uma referência».
2. Título: «compromisso»; palavras freqüentes: compromisso, responsabilidade, «compromisso político».
3. Título: «orientador»; palavras freqüentes: orientador.
4. Título: «transformação social»; palavras freqüentes: «agente de transformação social», «agente político».
5. Título: «solidariedade»; palavras freqüentes: solidariedade, ajuda.
6. Título: «observador»; palavras freqüentes: observador, sensibilidade.
7. Título: «amor»; palavras freqüentes: amor, ternura, «dar amor».
8. Título: «esperança»; palavras freqüentes: esperança, paciência, coragem.
9. Título: «defesa dos direitos»; palavras freqüentes: «defesa dos direitos da criança», cidadania, protetor.
10. Título: «educador»; palavras freqüentes: educador, “trabalha com meninos de rua”, “educador social”.
11. Título: «respeito»; palavras freqüentes: respeito.
12. Título: «diálogo»; palavras freqüentes: diálogo.
13. Título: «reinserção»; palavras freqüentes: contatar, “encaminhar para serviços públicos”, “reintegração social”.
14. Título: «estar junto»; ausência de palavras freqüentes.
15. Título: «educar»; palavras freqüentes: educar, criatividade.
16. Título: «características»; ausência de palavras freqüentes.

**Figura 1: Árvore Máxima da Representação do Papel de Educador de Rua, Elaborada por Educadores de Rua.**



**Figura 2: Gráfico de Similitude, ao Limiar de 44%, da Representação do Papel de Educador de Rua.**



A análise da árvore máxima (Figura 1) parece indicar que a representação do papel de educador de rua está organizada em torno de um só elemento, designado pela palavra «amigo». O critério de análise adotado, segundo Flament (1996) é o grau de vizinhança, ou seja, em que grau um determinado elemento agrega uma maior quantidade de associações fortes. Já a análise do segundo gráfico (Figura 2), revela mais quatro elementos observando um forte grau de vizinhança: «compromisso», «transformação social», «respeito» e «características». Como es-

tes dois últimos são constituídos de categorias de pouca expressão (cf. tabela 3), podemos preservar então, três elementos como hipoteticamente centrais: compromisso, amigo e agente de transformação social. Podemos ainda acrescentar que, segundo os mesmo gráficos, o elemento «defesa dos direitos» tem um papel importante na estrutura da representação.

### Testagem das Hipóteses de Centralidade

Para completar a abordagem metodológica proposta por Abric (1994 a), retomamos os itens extraídos das análises anteriores como hipótese de centralidade e elaboramos um teste de centralidade. O fundamento deste tipo de instrumento consiste em propor aos sujeitos um objeto ambíguo, a partir do qual é questionado se um determinado item constitui uma característica fundamental ou não do objeto. A aplicação clássica deste instrumento supõe a utilização da lógica da dupla negação. Vejamos três exemplos:

Um agente social que **não é comprometido** com os meninos de rua.

( ) é um educador de rua      ( ) pode ser um educador de rua      ( ) não é um educador de rua

Um agente social que **não é um verdadeiro amigo** dos meninos de rua.

( ) é um educador de rua      ( ) pode ser um educador de rua      ( ) não é um educador de rua

Um agente social que **não atua como um agente de transformação social** em favor dos meninos de rua.

( ) é um educador de rua      ( ) pode ser um educador de rua      ( ) não é um educador de rua

O conjunto das análises anteriores (análise das evocações, análise das palavras principais e análise de similitude) nos permitem sintetizar os elementos provavelmente pertencentes ao núcleo central em quatro: amigo, orientador, compromisso e agente de transformação. Contudo, nos parece também importante testar dois outros elementos, a saber «defesa dos direitos», devido à sua associação direta com os textos institucionais e o contexto de discussão sobre a cidadania; e «solidariedade», por este elemento estar proximamente associado à idéia de reinserção.

Um segundo instrumento, composto por um *teste de centralidade*, foi aplicado a 128 educadores (30 em Goiânia; 24 em Brasília; 28 no Rio de Janeiro; 24 em Belém; e 23 em Salvador). Este teste foi adaptado do método de “*mise en cause*” para testagem da centralidade, e testou os seis elementos indicados acima como supostamente centrais. Deste modo, a alternativa da dupla negação, corresponde aos itens característicos do objeto que lhe são indissociáveis (sem estes itens não se caracteriza, para os sujeitos, o objeto representado), ou seja, os itens majoritariamente objeto de uma escolha desta alternativa constituem os “*esquemas não-negociáveis*” (Flament, 1994).

**Tabela 4: Teste de centralidade, Representação Social do Papel de Educador de Rua, Vista por Educadores de Rua**

	Muito provavelmente é um educador de rua	Não sei dizer	Muito provavelmente não é um educador de rua
Orientador	00 (0 %)	28 (22 %)	101 (78 %)
Agente de Informação	00 (0 %)	31 (24 %)	98 (76 %)
Defesa de direitos	00 (0 %)	36 (28 %)	93 (72 %)
Compromisso	03 (2 %)	38 (29 %)	88 (68 %)
Amigo	04 (3 %)	62 (48 %)	63 (49 %)
Solidário	05 (4 %)	59 (46 %)	65 (50 %)

Os resultados do teste de centralidade, apresentados na **Tabela 4**, parecem confirmar que a representação social do papel de educador de rua está organizada em torno de quatro elementos centrais: orientador, agente de transformação social, defesa de direitos e compromisso. Todavia, nos parece mais prudente analisar a posição estrutural do elemento “defesa dos direitos”, de modo mais restrito, visto que, de um lado, no conjunto das análises anteriores ele aparece sempre distante da posição de hipótese de centralidade e, de outro, podemos supor uma evidente ativação deste elemento pelo contexto, no qual esta referência direta à cidadania está supervalorizada, seja nos discursos institucionais (governamentais e “alternativos”), seja nas injunções concretas que o ECA vem produzindo na realidade social. Assim, nos parece mais pertinente pen-

sar que se trata de um elemento de primeira periferia alvo de superativação, ou tratar-se ainda de um processo de transformação sem ruptura da representação. Em síntese, visto que o contexto está em transformação e estas atingem diretamente as práticas, podemos supor que este elemento em particular sofre o impacto direto destas mudanças.

De todo modo, é significativo o domínio de uma dimensão político-social na representação, pois somente um elemento, "orientador", faz referência à dimensão interacional e educativa propriamente dita, conquanto, três outros elementos, de caráter político-social, resistem ao teste de centralidade. Podemos, pois, supor que a composição do núcleo, tal qual ele se apresenta, corresponde à valorização desta dimensão (e, em teoria, dos comportamentos e práticas associados a ela), e nos permite emitir a hipótese de investigação, segundo a qual o educador estaria investindo suas práticas e ações mais no campo político-institucional que no campo da interação direta com os meninos de rua.

### **Prática Político-Social ou Prática de Inclusão?**

Uma tal questão, assim colocada, evidentemente inspira uma certa provocação, à medida em que toda prática de inclusão (melhor seria dizer toda ação ou intervenção visando à inclusão) é uma prática política. No entanto, ela nos parece necessária, sob o ponto de vista que a avaliação de duas décadas do modelo da educação de rua deve obrigatoriamente tomar como referência seus objetivos, de tal modo que a questão a ser colocada nos parece mais bem formulada nos seguintes termos: que práticas educativas deveriam ser, **de fato**, implementadas para que se assegure, mesmo que dialética e minimamente, a cidadania possível para meninos e meninas de rua?

É surpreendente constatar a ausência, na representação do papel de educador, de referências diretas à inserção social ou à inclusão no núcleo central desta representação. As idéias - *abstratas*, diríamos nós - de transformação social, de defesa da cidadania e de compromisso (político?), em si seriam suficientes para considerarmos que estes educadores não perdem de vista seu objeto, seu "compromisso", direto? Tanto mais esta ausência é surpreendente, quanto mais ela está presente nos textos institucionais e é extremamente valorizada nos mesmos. Posto que a própria educação de rua é definida como projeto (político-pedagógico), como ação ou intervenção, de inserção, a falta desta referência direta no núcleo da representação exige uma investigação mais aprofundada, uma vez que ela indica uma provável distância entre o que é definido pelas instituições e aquilo que é da ordem das práticas reais.

Vimos insistindo, em trabalhos anteriores (Abric, 1996; Abric & Campos, 1996; Campos, 1999, 2000, 2001, 2003), em uma certa concepção da exclusão, como um conjunto de processos convergentes de exclusão, marcados por dinâmicas de poder e conflito, e que cada situação de exclusão deve ser discutida sob o parâmetro do que se pode considerar, em cada caso particular, a "inclusão", bem como sob o fato que a noção de exclusão tendo se tornado um paradigma societário, cada grupo social representa o que é, para si, exclusão, e o que são os excluídos. A forma como cada grupo representa a exclusão, marca sua posição social. Deste ponto de vista, insistimos também que a abordagem estrutural do estudo das representações - e não somente a Teoria das Representações Sociais - é um importante instrumento de análise deste tipo de situação.

Assim, o estudo aqui apresentado é parcial, no sentido que trata apenas de um componente da situação: a representação que o agente social de inclusão elabora de seu papel. Podemos nos permitir, entretanto, salientar o interesse em tal estudo: os vários conteúdos (interação, o processo pedagógico, a relação, a defesa da cidadania, a reinserção, etc) estão presentes; contudo sem conhecer a estrutura da representação, as avaliações serão certamente enviesadas. Neste caso particular, a representação social de "meninos de rua", em educadores de rua, é já conhecida (Abric & Campos, 1996; Campos, 1998) e está organizada em torno de três elementos: miséria, exclusão e enfraquecimento dos vínculos familiares. Mais exatamente, o elemento fundador do significado, que marca a especificidade da representação é aquele que faz referência à família.

Para sintetizar, poderíamos recolocar nosso problema essencial, em torno do qual se articulam estas pesquisas: de que modo um papel educativo, assim representado (orienta, defende direitos, se compromete, busca a transformação social), pode gerar e engendrar práticas concretas de transformação da situação real de seus sujeitos-educandos. Sujeitos cuja "situação" é representada, por estes mesmos educadores, como centrada em um conjunto de processos associados à dimensão familiar? Evidentemente, falta às pesquisas por nós desenvolvidas até aqui, identificar **como** estes educadores representam suas práticas, de modo a compreender o elo que articula um papel voltado para o mundo político-institucional e uma visão de "menino de rua" centrada na família.

## Bibliografia

- ABRIC, J. C. De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. In: ABRIC, J.C. (Éd.), *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Saint Agne: Érès, 1996. p. 11-17.
- ABRIC, J. C., (Éd.) *Pratiques sociale et représentations*. Paris: PUF, 1994a.
- ABRIC, J. C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: Guimelli, C. (Éd.) *Structures et transformation des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994b. p. 73-84.
- ABRIC, J. C.; CAMPOS, P. H. F. Les éducateurs et leur représentation sociale de l'enfant de rue au Brésil. In: ABRIC, J. C. (Org.) *Exclusion sociale, insértion et prévention*. Saint-Agne: Erès, 1996. p. 137-149.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações dos educadores sociais sobre os «meninos de rua»*. Rio de Janeiro: Mimeo, 1995.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Street kids in Brazil: comparing representations, Trabalho apresentado na REUNIÃO DAAMERICAN EDUCACIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1994, New Orleans.
- BOFF, L. Teologia da libertação: o grito articulado do oprimido. In: *O caminhar da igreja com o oprimido*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981. p. 181-195.
- BOFF, L. *Teologia do cativo e da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BOGADO, L. F. *A casa da princesa, genealogia de um internato*. 1986. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1986.
- BRANDÃO, C. R. Educação alternativa na sociedade autoritária. In: PAIVA, V. (Org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. São Paulo: Graal, 1984. p. 171-226.
- BULGARELLI, R. *É possível educar na rua?*. Rio de Janeiro: Unicef, 1987.
- CAMANHO DE ASSIS, M. I. G. C. *Elementos para a construção de um modelo de atendimento a meninos de rua*. 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília. 1994.
- CAMPOS, P. H. F. O trabalho da rua: as representações de trabalho em grupos de meninos de rua. *Cadernos da Educação*, Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, nº 02. p. 59-74, 1995.
- CAMPOS, P. H. F. *O trabalho da rua: as representações sociais em grupos de meninos de rua e educadores de rua*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) Departamento de Educação - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 1994.
- CAMPOS, P. H. F. *Relato de participação no III encontro interafricano de educadores e animadores de rua*. São Paulo: Cefae, 1990 a.
- CAMPOS, P. H. F. *Formação de educadores no âmbito do movimento nacional de meninos e meninas de rua*. São Paulo: Cefae, 1990b.
- CAMPOS, P. H. F. As representações sociais de "meninos de rua": proximidade do objeto e diferenças estruturais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA D. C. (Orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 271-283.
- CAMPOS, P. H. F., 1999. Parâmetros para uma concepção psicossocial da exclusão. *Fragmentos de cultura*, v. 9, nº 6, p. 1283-1298, 2000.
- CAMPOS, P. H. F. O pobre e a desqualificação social na modernidade. *Estudos, Vida e Saúde*, v. 27, nº 4, p. 801-826.
- CAMPOS, P. H. F. Quando a exclusão se torna objeto de representação social. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações sociais, teoria e prática*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001. p. 103-122.

- CAMPOS, P. H. F., Rapports entre pratiques et représentations sociales: apports théoriques et empiriques pour un modèle d'étude. *Psychologie et Société*, v. 6, n° 3, pp. 132-162, 2003.
- CÂNDIDO, M. A lógica do desejo na dinâmica do encaminhamento. In: *Educação social de rua: um projeto pedagógico de inclusão social*. Brasília: M.M.M.R.-UnB, 1996. p. 51-69.
- CARVALHO, M. A. C. de. Pedagogia de rua: princípios extraídos de uma análise prática. Palestra proferida no SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE APRENDIZAGEM, São Paulo, 1992. *Anais...* São Paulo, 1992
- CENTRO DE FORMAÇÃO E APOIO AOS EDUCADORES (CEFAE). *Definição e implementação de uma política nacional de formação*. Brasília: Cefae/M.M.M.R., 1993.
- ENDA/IBASE *Enfants et adolescents du Brésil: agir contre les violations des droits humains et pour la garantie de la citoyenneté*. Paris, 1994.
- FALEIROS, V. de P. III Encontro nacional de meninos e meninas de rua: uma análise. *Serviço Social & Sociedade*, n° 43. São Paulo: Cortez, p. 60-68, 1990.
- Flament, C., 1996. *Quand les éléments centraux d'une représentation sont excéntriques - note technique*, Textes en Représentations Sociales, vol. 5 (2), p. 145-149.
- FLAMENT, C., 1994. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, J. C. (Ed.) *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF. p. 37-57.
- FLAMENT, C., 1993. Sur la réunion des arbres maximaux d'un graphe totalement préordonné. *Mathématiques, Informatiques et Sciences Humaines*, 3 (2), 97-105.
- FLAMENT, C. L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. In: DOISE, W.; PALMONARI, A. (Eds.) *Les représentations sociales*. Lausanne: Délachaux et Niestlé, 1986. p. 139-156.
- FLAMENT, C. L'analyse de similitude. *Cahiers du Centre de Recherche Opérationnelle*, Bruxelles. 1962.
- FREIRE, P.; BETO, F. *Esta escola chamada vida*. São Paulo: Cortez, 1985.
- GRACIANI, M. S. S. *Pedagogia social de rua, análise e sistematização de uma experiência vivida*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) Departamento de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.
- GRACIANI, M. S. S. Processo de abordagem das crianças e adolescentes de e na rua, desafios e perspectivas. In: Conferência no SEMINÁRIO DE EDUCADORES DE RUA, I., Porto Alegre. Anais, 1993.
- GRACIANI, M. S. S., *Pensando a educação popular: seus princípios e metodologia a partir da ação educativa com crianças e jovens de rua*. São Paulo: NTC-P.U.C, 1992a.
- IMPELIZIERI, F. *Crianças de rua e ONGs no Rio de Janeiro, um estudo do atendimento não-governamental*. Rio de Janeiro: Amais-IUPERJ, 1995.
- MAGALHÃES, S. M.; SOUZA FILHO, R. *Projeto vem pra casa criança*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, 1995.
- MARQUES, S. M. S.; MARTINS, M. A. P. *Educador social de rua: uma experiência*. São Paulo: Cefae, 1991.
- ONU. *Regras mínimas das nações unidas para a proteção dos jovens privados de liberdade*. Brasília: Unicef, 1990a.
- ONU. *Diretrizes das nações unidas para prevenção da delinqüência juvenil, Diretrizes de Riad*. Brasília: Unicef, 1990b.
- ONU. *Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança*. Brasília: Unicef, 1989.
- ONU. *Regras mínimas das nações unidas para a administração da justiça da infância da juventude, Regras de Beijing*. Brasília: Unicef, 1985.

- PAIVA, V., (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. São Paulo: Graal, 1984. Introdução da obra. p. 15-60.
- PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.
- PENNA FIRME, T.; TIJIBOY, J. A.; STONE, V. I. *Avaliação do impacto de programas alternativos de atendimento aos meninos de rua*. Brasília: Unicef, 1987.
- ROCHA, C. P. C. *Educação na rua*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) Departamento de Educação - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1992.
- SÁ, Celso P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SANTOS, B. R. *A emergência da concepção moderna de infância e adolescência, mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias*. 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- SIRGADO, A. P. Uma pedagogia para o menor marginalizado. *Revista Educação e Sociedade*, 2 (5). Rio de Janeiro, p. 47-61, 1980.
- UNICEF. *Situação mundial da infância*. Brasília, 1995.
- UNICEF. *Conjunto de regras mínimas das nações unidas para atendimento em meio aberto*. Brasília, 1991.
- UNICEF. *Preventive program for children and youth, aged 7-18, with community participation*. Bogotá, 1986.
- UNICEF. *Borrador del plan para un programa regional de niños abandonados y de la calle*. Bogotá, 1985b.
- UNICEF. *Programa no convencional de atención al niño de la calle*. Quito, 1985b.
- UNICEF. *Convenção das nações unidas sobre os direitos da infância*. Brasília, 1984.
- VERGÈS, P. Représentations sociales partagées, périphériques, indifférentes, d'une minorité: méthodes d'approche. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 28, p. 77-95, 1995.
- VERGÈS, P. 1994. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: Guimelli, C. (Éd.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Délachaux et Niestlé, 1992. p. 233-253.
- VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, Paris XLV, 405, p. 203-209, 1992.
- VERGÈS, P. Représentations sociales de l'économie: une forme de connaissance. In: Jodelet, D. (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p. 387-405.
- VERGÈS, P. Interprétation au premier degré l'analyse au plus près des propriétés mathématiques. *Informatique et Sciences Humaines*, Paris, 67, p.27-40, 1985.
- VERGÈS, P. Une possible méthodologie pour l'approche des représentations économiques. *Communication-Information*, Paris v. VI, 2/3, p.375-398, 1984.
- VOLPI, M. A educação social de rua no contexto de uma política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente. In: *Educação social de rua: um projeto pedagógico de inclusão social*, M.M.M.R.-UnB. Brasília, 1996. p. 4-22.
- WESTPHAL, R. G. *Projeto se essa rua fosse minha, alternativa pedagógica para meninos de rua*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 1995.