

CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA: propostas pedagógicas
como instrumento de materialização do direito ao desenvolvimento

CHILDREN AND ADOLESCENTS IN STREET SITUATION: pedagogical proposals as
an instrument of materialization of the right to development

Wânia Cláudia Gomes Di Lorenzo Lima¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar os desafios do Estado na inclusão de crianças e adolescentes de rua no sistema educacional formal, partindo da proposta de Paulo Freire de articular a educação à tomada de consciência de uma situação de opressão vivenciada pelo educando. A interpretação dada é a de que o fenômeno da presença infanto-juvenil nas ruas das cidades tem natureza complexa, podendo ser explicada das mais variadas formas. A rua reflete, paradoxalmente, a vivência, a experiência, a identidade e os simbolismos na construção da personalidade da criança e do adolescente. Os ângulos abordados estão vinculados à ideia de sociedade de risco, remetendo aos componentes situacionais propostos por Ulrich Beck (2002) e aos investimentos do Estado na educação como estratégias de um verdadeiro desenvolvimento.

Palavras-chave: Crianças e adolescente; situação de rua; educação; desenvolvimento.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to analyze the challenges of State for inclusion of children and adolescents in street situation in the formal educational system. The starting point is the theoretical proposal of Paulo Freire to articulate education to the awareness of a situation of oppression experienced by the educating. It is understood that the phenomenon of the

¹Doutoranda em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da graduação e da pós-graduação do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Mestre em Desenvolvimento Humano pela UFPB. Graduada em Psicologia (UFPB) e Direito (Instituto de Educação Superior - IESP).

children and adolescents in street situation is complex, and can be explained in different ways. The street offers much more than a space to play, to work, to survive and even to live. It paradoxically reflects the experience of life, identity and symbolism in the construction of personality of the child and adolescent. The approaches are also linked to the idea of risk society, referring to situational components proposed by Ulrich Beck (2002), but also in the issues of the State investments in education, perceived as strategies for real development.

KEYWORDS: children and adolescents; street situation; education; development.

1 INTRODUÇÃO

A educação visa à integridade do ser humano nos seus componentes sociais e individuais. O educador é o agente integrador de todos os elementos positivos que favorecem o processo evolutivo humano, bem como, de alguma forma, pode ser o agente mediador, que transforma os elementos negativos — aqueles que interrompem, inibem ou mesmo reprimem o desenvolvimento — em representantes da modificação social.

Uma das finalidades da prática educativa deve ser a formação para a cidadania, conforme o art. 205, da Constituição da República Federativa do Brasil. Se, de um lado, sabe-se que a educação formal por intermédio da escola deveria assumir a proposta de uma educação transformadora e cidadã, do outro, o que se observa é uma realidade cruel e isolada, vivida na fragilidade infantil referente à problemática de muitos jovens que hoje se encontram, por motivos diversos, em situação de rua e que se veem cada vez mais distantes de alcançar sua inserção no mundo competitivo acadêmico e profissional.

Reportando às desigualdades sociais, não se pode negar que a situação de crianças e adolescentes nas ruas, historicamente, é um problema que se alastra em dimensões preocupantes no século XXI. É, portanto, concebida como um fenômeno universal, uma realidade com dimensão epistemológica ampla, por estar não apenas correlacionada à pobreza, como muito se propaga. Desse modo, não é fácil conceber o termo. Diferentes pesquisas surgiram trazendo critérios diversificados de análises, para caracterizar a situação de rua. Entre eles, destacam-se o tempo de permanência, a ausência de vínculo familiar, de moradia, de pernoite em locais públicos, trabalho desenvolvido em logradouro, condição de pobreza, criminalidade, sobrevivência, entre outros.

Como se observa, são diversas as explicações da permanência de crianças e adolescentes nas ruas das cidades. Abordar-se-á aqui o conceito amplo do termo “situação de

rua”, que, de qualquer forma, revela a fragilidade das políticas de atendimento à criança e ao adolescente, além de denotar o afastamento da escola e representar, em muitos casos, a exclusão da educação formal, rompendo expectativas de futuro para esse grupo social vulnerável, que, assim, é considerado de risco.

Parte-se da abordagem da pedagogia crítica libertadora, problematizada por Paulo Freire (1980), por acreditar no processo de construção do conhecimento mediatizado pelo mundo. A ideia é fugir da lógica unicamente de transferência do saber, valorizando o caráter dialógico da prática educativa. O presente artigo, portanto, tem como objetivo central investigar as políticas pedagógicas de inclusão de crianças e adolescentes de rua no sistema educacional, além de analisar as escolhas de políticas públicas de enfrentamento do problema para esse grupo específico.

Nos casos da permanência de crianças e de adolescentes nas ruas, confrontam-se direitos sociais de saúde, moradia, educação, profissionalização com os direitos fundamentais da liberdade e da livre escolha, altercando o real papel do Estado na promoção do desenvolvimento socioeconômico, ao enfrentar o problema em questão.

A visão é a de que educação e desenvolvimento encontram-se intimamente imbrincados, visto que é na educação que se encontra o elemento essencial para a construção de um Estado Social de Direito. Defende-se que as escolhas de propostas pedagógicas devem voltar-se para o processo de autoconhecimento, sem delas mascarar a realidade socioeconômica do país.

2 A CONCEPÇÃO DO FENÔMENO “SITUAÇÃO DE RUA”: caminhos para a exclusão e o preconceito

A miséria e a pobreza não são fenômenos recentes. Durante a história da humanidade, radicaliza-se a exclusão, e criam-se diversas vítimas da violência social. No mundo globalizado, a situação se agrava, pois não são apenas os sem tetos, os deficientes físicos ou mentais, os dependentes químicos, os vagabundos, os desvinculados do trabalho que compõem a população de rua. São diversos os atores sociais que se categorizam aqui, por reproduzirem estratégias de sobrevivências que só na rua conseguem encontrar.

Desse modo, o universo da rua contempla trajetórias de vida das mais variadas experiências. Alguns encontraram nela a forma de moradia; outros utilizam os elementos que ela oferece, revertendo os descartes sociais em ciclo econômico pessoal, para reagir ao mundo capitalista.

Assim, a classificação do fenômeno “situação de rua” depende da óptica do estudo feito. Nesse sentido, é significativo pensar na identificação do sujeito em função da sua situação, na discrepância das cenas urbanas: no encontro de pessoas que, de um lado, transitam para o trabalho, para escola, para o comércio etc.; do outro, pessoas que não são vistas, são esquecidas, consideradas invasoras do espaço público, que incomodam pelo lugar que ocupam, que parecem invisíveis na passagem de muitos. Dessa maneira, o tema possui múltiplas determinações, por isso requer um breve comentário sobre as formas de descrição dessa população.

2.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA POPULAÇÃO DE RUA

O fenômeno social população em situação de rua está fortemente vinculado ao caminho de construção histórica da sociedade capitalista, em especial com o fim da escravidão, como processo de industrialização e, no mundo contemporâneo, com os efeitos da globalização. Nesse sentido, forma-se a categoria situação de rua, que se instala gradualmente, marcada pelos efeitos de diferentes momentos, em destaque: os negros na rua, pela abolição da escravatura; os “mendigos” ou “vagabundos” do início da industrialização; o massacre e a perseguição política do governo militar; o desemprego e a inflação dos anos 80; o aumento do consumo de drogas após os anos 90; a expansão da comunicação e das novas tecnologias nos últimos anos; e o exacerbado consumo gerado pela integração dos mercados em uma cadeia-global, explorada pelas grandes corporações internacionais.

Um dos grandes desafios de todo pesquisador que trabalha com população em situação de rua é definir quem se enquadra como parte desse grupo, quais são as suas características e quais são os limites para a caracterização. Para Silva (2009, p.123), a característica que mais se destaca nessa população é sua heterogeneidade, porque tem “origens, interesses, vínculos sociais e perfis socioeconômicos diversificados”.

A autora supracitada coloca que há características comuns que permitem identifica-los como um grupo populacional. Destaca, assim, três delas, que precisam ser consideradas e articuladas: a primeira é a pobreza, fazendo referência à pobreza absoluta, mas ponderando a pobreza relativa, que seria a “ideia de comparação situacional do indivíduo em termo de posição que ocupa na sociedade em relação aos seus semelhantes” (SILVA, 2009, P. 127); a segunda seria atrelada aos vínculos familiares interrompidos ou fragilizados; e a terceira, mais significativa para a autora, é a inexistência de moradia convencional regular, a utilização da rua como espaço de moradia e sustento.

A classificação mais comum encontrada na literatura é feita em função do tempo de permanência. Vieira et al. (1994, p.93), ao estudar o tema das populações de rua, distinguem a categoria em: “ficar na rua, circunstancialmente”, “estar na rua, recentemente” e “ser de rua, permanentemente”. Essa distinção se funda na visão da permanência na situação de rua, como fator de cronificação. No seu estudo, ele considera que a situação de rua adquire uma maior complexidade, na medida em que se considera o intrincado conjunto de fatores que se interrelacionam no processo de ida para a rua e nas práticas assistenciais existentes.

Construindo o perfil das pessoas que vivem na rua, Vieira et al. (1994, p.93) descrevem que são: “Pessoas que vivem em situação de extrema instabilidade, na grande maioria de homens sós, sem lugar fixo de moradia, sem contato permanente com a família e sem trabalho regular”. Argumentam os autores que a falta de convivência com o grupo familiar e a precariedade de outras referências de apoio fazem com que esses indivíduos se encontrem impedidos de estabelecer projetos de vida e até de resgatar uma imagem positiva de si mesmos.

Bursztyń (2003, p. 239-245) tipificou a população de rua de Brasília em doze categorias, cada uma com traços particulares e diferenciados pela sua relação com o trabalho, estratégias de subsistência, vinculações sociais, expectativas e visão de mundo, sendo eles: os **catadores de lixo** – para o autor, são os bem-sucedidos entre a população de rua, vivem geralmente em agrupamentos de barracas de lonas plásticas e desempenham atividade que integram a economia oficial da cidade; os **flanelinhas** – são aqueles que cuidam dos carros nas ruas das cidades; os **albergados** – os que são os mantidos em instalações provisórias do Estado, geralmente aqueles removidos de áreas públicas e que chegam à cidade sem ponto de referência.

Descreve ainda o autor os **catadores nômades** – que buscam eventos públicos com grande consumo de refrigerantes e cerveja, com o objetivo de catar latas de alumínio; os **sem-lixo e sem-teto, mais ou menos sedentários** – encontrados em locais previsíveis como pontes e viadutos; **sem-lixo e sem-teto errantes** – como os mendigos, vagam pela cidade, movidos por decisões sem critérios previsíveis; **catadores complementares** – são aqueles que circulam pela cidade, vasculhando latas de lixo, principalmente nos grandes supermercados, no final do dia; **andarilhos** – aqueles que passam pela cidade, sem estabelecer vínculo de permanência; **pivetes** – incluídos os menores (crianças e adolescentes), muitos passam a semana na rua, mas têm família com a qual mantêm vínculo; os **foras-da-lei** – que se valem da impessoalidade dos espaços públicos, para esconder a sua condição irregular perante a lei.

Ainda categoriza Bursztyń (2003, p. 239-245) os **Hippies**– herdeiros do *slogan*, “paz e amor”, inserem-se aqueles que não se enquadram no mundo oficial, sobrevivem de

bugigangas e bijuterias de artesanatos e mendicância. Por fim, os **pedintes de Natal** aparecem em festas fraternas, para mendigar, aproveitando o espírito caridoso da época.

A divisão proposta pelo autor acima citado é bastante pertinente, todavia é meramente didática. Defende-se aqui que tais categorias não são excludentes, uma mesma pessoa em situação de rua pode estar inserida em mais de uma categoria. Também se nota a ausência de melhor categorizar as pessoas em situação de rua as quais vivem do comércio informal, vendendo balas, água e bíbelôs em semáforos.

Trabalhar-se-á aqui a categoria pivetes, porque o foco deste trabalho se concentra na permanência de crianças e adolescentes na rua, mas entende-se que essa categoria abarca as demais, em razão de que, lamentavelmente, ainda as encontramos nas mais diversas atividades e situações que a rua oferece. Para melhor compreender especificamente a situação infanto-juvenil de rua, se discorrer-se-á melhor sobre elas.

2.2 CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) divide as crianças em dois grupos: crianças na rua e crianças de rua. A primeira considera as que vivem com a sua família, que podem ter habitação ou mesmo viver na rua, em terrenos baldios, prédios abandonados etc., mas passam muito do seu tempo a deambular ou a trabalhar na rua, voltando para as suas famílias ao fim do dia. As crianças de rua são aquelas que permanecem em maior tempo na rua, com pouco ou quase nenhum contato com a família (NEIVA-SILVA E KOLLER, 2002b).

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente — CONANDA — e a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente — SNPDC, por meio de parceria com o Instituto de Desenvolvimento Sustentável — IDEST, em pesquisa censitária em 2011, indicaram que 23.973 crianças e adolescentes viviam em situação de rua. Dessas, 59,1% dormem na casa de sua família (pais, parentes ou amigos) e trabalham na rua; 23,2% dormem em locais de rua (calçadas, viadutos, praças, rodoviárias etc.); 2,9% dormem temporariamente em instituições de acolhimento, e 14,8% circulam entre esses espaços (GOMES, 2011).

Neiva-Silva e Koller (2002a; p.102) classificam os adolescentes em situação de rua em cinco aspectos principais: “a vinculação com a família, atividade exercida, aparência pessoal, local em que se encontra o adolescente e ausência de um adulto responsável por ele”. Silva (2005; p. 114) descreve a situação de rua como “uma ausência generalizada”,

fundamentada na relação entre as noções de infância e de rua. Para a autora, a rua é uma instituição “aberta” reservada à infância e à adolescência pobre.

A rua por si só leva a uma condição de vulnerabilidade social. No caso da população infante-juvenil, Malvasi (2008) afirma que a vulnerabilidade está associada a determinados aspectos negativos, como exemplo: a falta de garantia dos direitos e oportunidades nas áreas de educação, saúde e proteção social, o envolvimento com drogas e com situações de violência (doméstica e comunitária), a situação de rua, o trabalho infantil, dentre outras.

A saída da criança de casa é um processo de etapas de identificação e valorização externa. A criança não passa a viver na rua de um dia para o outro. Na maioria dos casos, este processo é progressivo e está ligado ao aprendizado que a criança vai fazendo da rua. No princípio, ela faz idas e vindas de casa para a rua e vice-versa (MENEZES e BRASIL, 1998). Assim, o conhecimento adquirido na rua é o elo para sua saída longa ou definitiva de casa.

A ideia de ausência do núcleo familiar vivida por órfãos e abandonados não se configura com a realidade da maioria das crianças e dos adolescentes em situação de rua. Dados mostram que a maioria mantém o vínculo esporádico com a família natural. Ariès (1981) afirma que as famílias das crianças em situação de rua encontram-se nas áreas periféricas dos centros urbanos, têm, em sua grande maioria, vários filhos, rompimentos ou ausências paternas, vivem, na maioria das vezes, em condições precárias de subsistência.

As vidas de meninos e meninas de rua são incertas, carregam consigo a inconstância do dia-a-dia, o peso dos rompimentos afetivos e a dificuldade de projeção futura. Não se pode negar o processo de identidade gerado pelo contexto em que vivem, as experiências, os sonhos e ideias construídas nos espaços das ruas.

Para Menezes e Brasil (1998), as relações estabelecidas na rua são também estratégias de continência e proteção, que permitem a sobrevivência psíquica e social da criança. Rizzini (2003 p. 39), com olhar mais sensível para a categoria, coloca que “em meio à turbulência que caracteriza o seu dia à dia um misto de medo e coragem, força e fragilidade, ensinam lições importantes. Que viver e sonhar, apesar de tudo valem apenas. Sonha com um dia que terão aquilo que lhes mais faltou, afeto e segurança”.

O problema é que, em muitos casos, esse sonho é interrompido pela violência. A vulnerabilidade em que se encontram essas crianças e adolescentes nas ruas expõe a sua própria vida; muitas precocemente são interrompidas por ações excludentes e preconceituosas de empresários, policiais, pelo tráfico de drogas, entre outros.

Em diversas cidades, constata-se o extermínio de moradores de rua. Os noticiários jornalísticos mostram, todos os dias, assassinatos de jovens, em sua grande maioria, de classe

econômica menos favorecida. Em se tratando da população infanto-juvenil de rua, o de maior representação foi o massacre da Candelária, ocorrido na cidade do Rio de Janeiro, na madrugada de 23 de julho de 1993. O fato foi de grande repercussão, por se tratar de um extermínio coletivo de crianças e adolescentes que dormiam nas ruas da cidade, tendo envolvimento de policiais no caso.

A condição de rua remete não só a uma situação de risco pessoal, mas se enquadra na violação de direitos tanto individuais como coletivos e difusos, porque as crianças e os adolescentes são o futuro de uma sociedade, deposita-se nelas a esperança de uma sociedade mais justa e solidária. O interesse é de todos, qualquer ameaça a sua integridade se categoriza como um risco maior para a sociedade.

2.3 CRIANÇA E ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA E A ABORDAGEM DA SOCIEDADE DE RISCO

A discussão sobre a concepção de risco é ampla e traspassa uma perspectiva geral, que busca contextualizá-lo na dinâmica de mudança da sociedade e alcança a abordagem mais específica, aqui associada às condições sociopolíticas da situação de rua.

O conceito de risco deixa lacunas por ser, em sua grande maioria, influenciado pelo sistema de valores. Segundo Navarro e Cardoso (2005), qualquer análise de risco dependerá do contexto que posiciona o indivíduo em um determinado lugar, ou seja, sua inserção em um dado evento (cotidiano ou esporádico), da função que ocupa em determinado espaço social, dos aspectos culturais, da personalidade, da história de vida, das características pessoais e das pressões e/ou demandas do ambiente.

Reconhecem-se os termos menores na rua e menores de rua. O mais bem aceito e o mais difundido é o da situação de rua, por estar fortemente vinculado à ideia de risco, remetendo aos componentes situacionais que abrangem aspectos físicos, sociais e/ou psicológicos, mas extrapolam o ambiente propriamente dito (HUTZ e KOLLER, 1996).

Uma criança será considerada em situação de risco, quando seu desenvolvimento não ocorre de acordo com o esperado para sua faixa etária, de acordo com os parâmetros de sua cultura (BANDEIRA et al.1996). O risco pode ser físico (doenças genéticas ou adquiridas, prematuridade, problemas de nutrição, entre outros), social (exposição a ambiente violento, a drogas) ou psicológico (efeitos de abuso, negligência ou exploração).

O risco pode ser originado por causa externa ou interna. As causas externas relacionam-se às condições adversas do ambiente. Comportamentos de risco referem-se a ações

ou atividades realizadas por indivíduos que aumentam a probabilidade de consequências adversas para o seu desenvolvimento ou funcionamento psicológico ou social, ou ainda que favorecem o desencadeamento ou agravamento de doenças (HUTZ e KOLLER, 1996).

Beck (2002) analisa os efeitos de uma sociedade moderna de forças produtivas humanas e tecnológicas, levantando que os paradigmas de desigualdade social estão relacionados a fases específicas do processo de modernização. Beck et al (1997, p. 12), portanto, chamam de modernização reflexiva “o estágio que o progresso pode se transformar em autodestruição, em que um tipo de modernização destrói outro e o modifica”.

Trazendo o contexto atual de condição de crianças e adolescentes de rua na concepção de sociedade de risco proposta por Beck (2002), levanta-se a questão da autolimitação do desenvolvimento na tarefa de determinar novos padrões de responsabilidade, de segurança, de distribuição de renda, de efeitos sociais sobre as ameaças potenciais.

Beck também considerou os riscos econômicos, cruzando o conceito de sociedade de risco diretamente com o de globalização, porque os dois afetam nações e classes sociais sem respeitar fronteiras. Os processos que passam a delinear-se a partir dessas transformações são ambíguos, coexistindo maior pobreza em massa. Assim, levantam-se questionamentos contextualizados no reconhecimento da contribuição de Beck, ao trazer o tema da situação de rua para o centro da teoria, como ponto importante para entender a fase da modernidade, considerando a condição de rua uma ameaça em potencial, na medida em que a extrema pobreza compromete a vida, o futuro e a autoconfiança.

Geralmente a situação de risco é descrita por características situacionais, econômicas, políticas e sociais em que vive a pessoa. Assim, encontramos descrições econômico-sociais como elementos presentes na vida de crianças e adolescentes em situação de rua, a exemplo das baixas condições socioeconômicas, como pobreza, falta de saneamento básico, desemprego, exclusão social, falta de estrutura familiar ou famílias desorganizadas, falta de proteção ou atenção dos pais, exposição à violência — maus tratos ou negligência —, patologias, trabalho infantil, uso de drogas e marginalidade.

3 A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CONVIVÊNCIA COM A RUA

A educação é um dos requisitos fundamentais para o exercício da cidadania. Além de ser um direito de todo ser humano, é essencial, para se constituir uma sociedade democrática de direito. O direito à educação é reconhecido e consagrado pela normativa internacional de

direitos humanos (BORGES, 2011) e incorporada na legislação pátria como direito fundamental.

Ishida (2014, p. 156) considera “um dos mais importantes direitos para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente e do próprio desenvolvimento do país”. O art. 205 da Constituição Federal (CF) e o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente vinculam a educação ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, visando ao pleno desenvolvimento. Sendo um dos mais sagrados direitos sociais, a Constituição lhe confere o *status* de direito público subjetivo e universal.

Além da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, existe ainda a lei que regulamenta o direito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que expressa a política e o planejamento educacionais do país. O artigo 32, *caput*, da LDB reza que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

A educação é um processo único associado quase sempre à escola. Assim, a escola é chamada para o seu dever de proporcionar o conhecimento formal, mas também é um espaço de formação e cidadania. Zenaide (2012 p.170) coloca que o desafio da escola é o de como transformar-se em um lugar de educação para a liberdade, a paz, a alegria e a produção do conhecimento.

Mesmo diante de tantas mudanças no processo de educação formal, a escola atual ainda se torna expulsiva para crianças e adolescentes pobres. Longe de valorizar e respeitar as experiências de vida, a discrepância entre a realidade e o conteúdo escolar ainda se apresenta nos materiais didáticos universais, que não respeitam as diferenças regionais, além das dificuldades de acesso nos bairros mais populares e na zona rural, bem como das estruturas inadequadas para o seu funcionamento.

A dificuldade de lidar com crianças e adolescentes que, de alguma forma, estão contextualizadas na rua as coloca ainda à margem da sociedade. Adorno (1991) enfatiza os estereótipos de delinquência, de marginalização e de viciado nas barreiras de aproximação da sociedade.

Para as crianças pobres, a escola representa um desafio quase impossível de ser superado, porque impõe um aprendizado estranho ao seu universo cultural, rouba um precioso tempo, que poderia ser dedicado à obtenção de renda (ADORNO, 1991). Assim, necessidades de geração e sustento da família são priorizados como exigências imediatas, o aprendizado escolar passa a ser um plano distante, um objetivo a longo prazo, difícil de criar expectativa.

Desse modo, são imensas as dificuldades de inserção de crianças e adolescentes em situação de rua na educação formal. Rizzini (1995) afirma que a trajetória escolar de meninos e meninas de rua costuma ser irregular e confusa. Algumas tentam frequentar a escola, principalmente nos primeiros meses de aula, mas, durante o ano letivo, acabam desistindo dos estudos.

A escola — com horário pré-determinado de chegada e de saída, com conteúdos programáticos longe da realidade da vivência na rua, além das experiências dos outros escolares —, geralmente com um grau mais acentuado de enquadramento social e familiar, passa a ser barreira na adaptação da população infanto-juvenil de rua à educação institucionalizada. Desse modo, são as crianças e adolescentes de rua protagonistas da evasão escolar, elemento figurante no índice de desenvolvimento de um país.

Nessa mesma opinião, CARVALHO (1992, p. 158) coloca que o modelo de educação da escola brasileira é inadequado à realidade dos “meninos de rua”, pois suas exigências são incompatíveis com as necessidades educacionais dessas crianças e adolescentes: horários, livros, materiais etc., e suas experiências adquiridas no mundo da rua lhes impedem de se submeterem aos padrões convencionais da sala de aula (apud, LIBERALESKO e GRABAUSKA, 2004).

A educação não pode se restringir a um conceito superficial de somente oferecer aos que se encontram em situação de rua ensino de matérias escolares tradicionais. Nesse ponto, coaduna-se aqui com a perspectiva educacional de Paulo Freire, que analisa a educação como uma forma complexa e transformadora da sociedade, sendo um meio para a promoção de uma verdadeira mudança no ideal de vida de muitas crianças e adolescentes, seres em processo de formação e desenvolvimento.

3.1 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE PAULO FREIRE PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE RUA

Como ponto fundamental, a rua representa uma dimensão social de constituição de vínculos que aparecem para crianças e adolescentes como fonte de segurança, ludicidade e foco das estratégias de sobrevivência.

Menezes e Brasil (1998) defendem que o educador deve possibilitar repensar a cultura da exclusão, sem excluir os sujeitos que dela fazem parte, circunscrevendo desde essa cultura aos pontos de estruturação e desestruturação da identidade do jovem em situação de rua.

A convicção de Paulo Freire (1980, p.21) de que “todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno” deve embasar as práticas voltadas para as experiências da rua.

Paulo Freire critica, de forma direta, o sistema educacional público. A sua abordagem pedagógica foi, sem dúvida, uma fonte de inspiração para as iniciativas que surgiram em vários países, na tentativa de criar novas propostas pedagógicas junto à população jovem de rua. Seu legado é indiscutível na formulação da educação popular. A educação popular, portanto, pode ser entendida como prática educacional e como uma teoria pedagógica.

A educação popular constitui-se como um novo paradigma teórico, que tenta colaborar com os movimentos sociais, tratando de diminuir os impactos da pobreza e dar voz às classes oprimidas por elas. Liberalesso e Grabauska (2004) descrevem que a educação popular voltada para a libertação segue a orientação para chegar à própria educação libertadora, que trabalha a partir de temas geradores, onde o diálogo crítico é um dos principais eixos norteadores.

Para Freire, é uma educação dialógica que liberta, que traz para si a esperança de mudança pelo autoconhecimento. Freire (1997) descreve, na pedagogia do oprimido, a tentativa de liberdade por meio do diálogo crítico e libertador. Para o autor, a ação libertadora reconhece a dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, colocando a libertação por intermédio do diálogo. No contexto aqui tratado, são considerados os oprimidos as crianças e os adolescentes que estão em situação de vulnerabilidade na rua, por viverem em constante opressão do Estado e, ainda mais grave, da própria sociedade, que os despreza e humilha pela situação em que vivem.

A proposta de Freire (1996) volta-se para uma educação que ajuda a desenvolver a tomada de consciência, a atitude crítica, de modo a liberar o homem para acolher, decidir e atuar sobre o mundo, aplicando-se uma pedagogia fundada em uma prática crítico-educativa, cujo objetivo é emergir para uma ação consciente e transformadora. Com essa finalidade, aponta-se para a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes pedagógicos.

Em consonância com essa perspectiva, Bucher (1996) aponta que não se trata de intervir sobre a criança em situação de rua, como preconizam os modelos tradicionais de educação, mas trabalhar com ela, dentro do próprio espaço de rua, onde se vê despossada do seu direito à subjetividade e à cidadania, e cujas experiências precisam, antes de tudo, ser reconhecidas e respeitadas.

Fala-se também em uma pedagogia social, inserida no sistema brasileiro da Política Nacional de Assistência Social e da Lei de Orgânica de Assistência Social, Lei nº 8.742 de 2013 (BRASIL, 1994). Melo (2011, p. 83) coloca que a educação social “insere-se como um

programa concomitante de atendimento como prevenção, focado na descoberta de meios de contato com as crianças em situação de vulnerabilidade”. Sendo assim, a educação social é a operacionalização de abordagens com foco mais amplo para o problema, procurando abordagens alternativas na escola, para facilitar a reintegração.

Para Dinis (2000), o caráter interdisciplinar do trabalho de pedagogia de rua geralmente envolve profissionais advindos das mais diferentes áreas de formação, como a pedagogia, a psicologia, as ciências sociais, as artes e mesmo outros campos das ciências humanas. O educador, nas aventuras pela rua, defronta também com um novo inimigo: os intercessores químicos, geralmente o fumo, a cola e, principalmente, o crack, que é sempre um forte aliado para o desejo de fuga do menino de rua (fuga da fome, do frio e das emoções).

Concorda o autor acima citado com a ideia de que o lugar de criança é na escola, mas em uma escola que seja apropriada, para receber essa diferença, ou seja, uma escola que possa se adequar às reais demandas dessa criança e desse adolescente em situação de rua. Configura ainda que o “controle coercitivo da presença da criança na escola torna-se necessário apenas como solução paliativa de um problema de desigualdade social, que deveria exigir outras estratégias políticas”.

Rocha e Todesco (2005) levantaram a trajetória do Programa de Educação de Rua (PER), uma proposta pedagógica com crianças e adolescentes em situação de rua, que, após cinco anos de atuação nas ruas de São Paulo, teve a sua metodologia estruturada em três grandes momentos: fase de observação e aproximação; fase da relação interativa — quando a relação entre educador/educando tornava-se mais próxima, e iniciavam-se as conversas verbais e as realizações de atividades na rua, utilizando a estratégia de problematização das situações vividas pelas crianças e adolescentes e estimulando sua reflexão crítica; fase de encaminhamentos — com as relações já fortalecidas, foram construídos junto com os educandos vários encaminhamentos, que tinham como objetivo maior a construção de um novo projeto de vida e sua saída da rua.

Paiva (2002), sobre Educação Social de Rua, descreve práticas de educadores de rua em três cidades brasileiras: Porto Alegre, Salvador e Vitória. Ele coloca que os educadores sociais atuam como eternos aprendizes, ensinando e aprendendo todos os dias, por meio da leitura da vida. Nesse contexto, sobre o educador, Paulo Freire (2014, p. 109) esclarece: “O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo”. O educador ensina e aprende na relação do diálogo, e a escuta social é uma escuta diferente, porque tem o poder de transformar tanto quem ouve como quem escuta.

Assim, educação social é um exercício de escuta que implica humildade, tolerância, persistência e sensibilidade. Requer ainda paciência, pois o processo é longo, com altos e baixos, idas e vindas, encontros e desencontros, na tentativa de viabilizar e garantir o exercício de direitos com cada um dos educandos.

O principal trabalho do educador social será o de tentar despertar nas crianças e adolescentes o desejo pela mudança daquela realidade, o interesse pela construção de um projeto de vida que supere aquela situação imediata e parta para o campo dos desejos, dos sonhos.

4 A MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO AO DESENVOLVIMENTO POR MEIO DA AMPLIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA

O direito ao desenvolvimento engloba não só um crescimento econômico, mas corresponde a um processo multidimensional, com abrangência ampla de transformações no campo econômico, social, cultural, ambiental, educacional, de saúde e político de um país.

A Declaração das Nações Unidas sobre o Direito ao Desenvolvimento, de 1986, situa a pessoa humana como sujeito central do desenvolvimento e declara o direito ao desenvolvimento como um direito humano inalienável de toda pessoa humana e todos os povos. Para Feitosa (2013, p. 173-174), o direito ao desenvolvimento se situa no “universo maior dos direitos humanos, caracterizado como direito de povos e coletivamente, em privilégio da dimensão individual e social, nas relações que priorizam a dignidade humana”.

Enquadra-se como um direito humano de terceira dimensão, na composição do direito de solidariedade, que são genericamente caracterizados como direito dos povos, por terem titularidade coletiva ou difusa. O direito ao desenvolvimento exige medidas radicais de reversão do quadro de desigualdade social, com melhoras crescentes no IDHAD (Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade), em processo de inclusão social e participação comunitária (FEITOSA, 2013, p. 175).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil apresentou aumento em relação a 2013, mas ainda tem muito o que evoluir acerca da extensão de garantias de direitos fundamentais, em especial o da educação. As evoluções nas três dimensões do índice (vida longa e saudável, educação e padrão de vida decente) mostram uma convergência rumo a uma maior harmonização do desenvolvimento humano no Brasil, ao longo dos anos, mas isso significa que estamos caminhando em passos lentos, visto que também não obtivemos grandes

resultados qualitativos na inserção social. Os dados fazem parte do Relatório do Desenvolvimento Humano 2014, lançado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Com um IDH de 0,744, o Brasil apareceu agora em 79º, entre os 187 países e territórios reconhecidos pela ONU (NAÇÕES UNIDAS, 2014).

Os autores contemporâneos que estudam desenvolvimento são unânimes em afirmar que só existe desenvolvimento, quando existe educação e quando se verifica uma política de inclusão de aproximação das desigualdades sociais no país.

Celso Furtado (2002) afirma que o verdadeiro desenvolvimento só existe, quando a população em conjunto é beneficiada, e, para que haja um autêntico desenvolvimento, tem que se investir em educação.

Para a população de rua, o ano de 2009, em especial, trouxe um avanço no sentido do reconhecimento e da concretização dos direitos individuais, além da atenção de políticas sociais voltadas para as suas diferenças. Assim, foi instituída a Política Nacional para a População em Situação de Rua, Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009, da Presidência da República, a qual adota como princípios levantados pelo seu art. 5º, além da igualdade e da equidade à dignidade da pessoa humana, o direito à convivência familiar e comunitária, a valorização e o respeito à vida e à cidadania, o atendimento humanizado e universalizado e o respeito às condições sociais e diferenças (BRASIL, 2014). Também é destaque a criação de um Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento deste grupo populacional.

As políticas públicas são formas de aplicação dos artigos constitucionais e das leis a serviço das necessidades sociais. Para Kauchakje (2007), são instrumentos de ação do governo a serem desenvolvidos em programas, projetos e serviços que são do interesse da sociedade. As políticas podem ser consideradas o esboço dos direitos garantidos em lei.

Bucci (20001) coloca que as políticas públicas funcionam como um instrumento de planejamento, racionalização e participação popular. Para Schmidt (2008), as políticas públicas não são setores ou departamentos com vida própria, elas resultam da compreensão e dos processos políticos não fragmentados, que envolvem as questões de interesse da sociedade. No caso de crianças e adolescentes de rua, não podem ser isoladas ou descentralizadas dos objetivos comuns políticos e sociais.

Em relação às diretrizes de políticas públicas no Brasil, destacam-se a Lei de Organização de Assistência Social (LOAS), a Lei nº 8.742 de 1993, alterada pela Lei nº 12.435 de 2011, as quais dispõem sobre a organização de assistência social do país, e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e

Combate à Fome (MDS), correspondendo ao sistema público que organiza, de forma descentralizada, os serviços socioassistenciais no Brasil.

Os programas sociais do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) para a população de rua estão mais voltados para a erradicação da pobreza e para o uso de drogas. Há poucas políticas de educação especializadas para essa população, as que existem são municipalizadas, as iniciativas partem mais de organizações não-governamentais. Em especial no Ministério da Educação, pouco se fala em políticas especializadas para a população de rua infantil, as mínimas que foram observadas estão contempladas na educação de jovens, por meio do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).

Ainda sobre do direito ao desenvolvimento, Sen (2000) o conceitua como um processo de expansão da Liberdade, expansão real que as pessoas desfrutam e que apenas é alcançada, quando se extinguem as privações de liberdade que restringem as escolhas e as oportunidades dos indivíduos. Essa privação de liberdade acontece devido à falta de oportunidades sociais. O autor coloca a educação como componente constitutivo dessa liberdade.

O direito humano ao desenvolvimento se materializa com as efetivações de políticas públicas, em destaque aqui a criação de políticas educacionais que alcancem as diversidades humanas. Para crianças e adolescentes de rua, a peculiaridade de condição de vida deve ter um olhar amplo de gestão pública, que alcance o processo educacional abrangente, de reintegração familiar, social e econômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta aqui buscou refletir sobre as políticas públicas voltadas para a educação de crianças e adolescentes sob dois ângulos: a educação institucional e a educação informal. Não se nega a importância da escola para a formação humana, mas aponta a ineficácia dela de atender às demandas dessa população, rompendo brutalmente o processo de identidade com a rua.

É preciso rever o discurso sobre a universalização do ensino institucionalizado como matriz superior da educação pública. O olhar da escola como instituição fechada, disposta de regras e com uma proposta hierarquizada de educação, pode ser considerado uma barreira para a permanência de crianças e adolescentes em situação de rua no processo educacional por parte do Estado.

A condição de rua de crianças e adolescentes remete a uma circunstância de risco, nas mais diversas categorias. Assim, é prudente inseri-la como espécie na sociedade de risco,

dispondo dos conhecimentos de Beck, para enfrentar os efeitos individuais e coletivos provocados pela perpetuação dessa condição.

Existe uma cultura escolar que não pode ser desconsiderada pelas políticas pública, mas é preciso reverter valores, desmistificar o ideal programático de saberes instituídos na educação formal. Deve-se agregar conhecimentos, respeitar as experiências e reorganizar as estruturas de acolhimento, para que a escola não exclua aqueles que vivem em uma realidade social à margem dos padrões econômicos estabelecidos no mundo capitalista.

As contribuições de Paulo Freire sobre uma pedagogia libertadora devem ser resgatadas como referenciais para as escolhas de políticas públicas, se, de fato, pretende-se materializar o direito humano ao desenvolvimento, criando uma expectativa maior para nossos jovens em condição atual de vulnerabilidade pela rua. Como afirma Borges (2014, p. 372), Freire, em sua abordagem educativa, “parte da perspectiva dos esfarrapados do mundo, dos condenados da Terra, dos excluídos (...)”, se constituindo em um referencial teórico-metodológico crítico, centrado na questão da autonomia do educando, a qual “consiste num projeto, num vir-a-ser mais, sintetizando a sua concepção de ser humano como um ser omnilateral”.

Por fim, defende-se a união de propostas de políticas públicas que contemplem a inserção gradual de crianças e adolescentes nas escolas, sustentando a ideia de etapas concomitante de educação popular e social que respeitem os limites de autoconhecimento e de valorização de si para mudanças e conquistas de novos espaços sociais. Dessa forma, é possível criar novas expectativas, redefinir futuros e construir uma sociedade melhor por meio das escolhas de políticas públicas educacionais mais eficazes.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Sérgio. **A experiência precoce da punição**. In MARTINS, José de Souza (Coord.). *O massacre dos inocentes — A criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991.

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

BANDEIRA, Denise. Rushcel; KOLLER, Silva Helena; HUTZ, Cláudio Sinom. Desenvolvimento psicossocial e profissionalização: uma experiência com adolescentes de risco. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, 9 (1), 1996, p. 185-207.

BECK, Ulrich. **La sociedade del riesgo: hacia una nueva modernidade**. Barcelona: Paidós, 2002.

_____. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A UNESCO e o direito à educação superior. **Cadernos ANPAE**, São Paulo, nº 11, 2011, p. 1-15.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Bases teórico-metodológicas de uma educação em direitos humanos crítica: problematizando uma concepção libertadora com e a partir de Paulo Freire. In: **Abstract Book, COLÓQUIO INTERNACIONAL EPISTEMOLOGIAS DO SUL**. Coimbra/Portugal: Centro de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra, 2014, p. 372.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Distrito Federal: Senado, 1988. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 10/06/2014.

_____. **Lei Federal Nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Distrito Federal: Senado, 1990. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso: 25/06/2014.

_____. **Lei Federal Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Distrito Federal: Senado, 1996. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 16/07/2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural e orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. In: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso: 15/07/2014.

_____. **Política Nacional para a População em situação de rua.** Decreto nº 7.053 de Brasília, DF. Presidência da República, 2009. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7053.htm. Acesso: 10/07/2014.

_____. **A Lei de Organização de Assistência Social (LOAS).** Lei nº 12.435. Brasília, DF. Senado, 2011. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm. Acesso: 10/07/2014.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direitos humanos e políticas públicas.** São Paulo: Pólis, 2001.

BURSZTYN, Marcel. **Vira-mundos e “rola-botas”.** In: BURSZTYN, Marcel (Org.) No meio da rua: Nômades, excluídos e viradores. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

DINIS, Nilson Fernandes. Pedagogia de rua: reflexões sobre uma nova prática. **Revista de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina.** Vol. 2, Nº 1, 2000. In: <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n11.htm>. Acesso em: 12/07/2014.

FEITOSA, Maria Luiza Alencar Mayer. Direito econômico do desenvolvimento e direito humano ao desenvolvimento: limites e confrontações. In: FEITOSA, Maria Luiza Alencar Mayer; FRANCO, Fernanda Cristina Oliveira; PETERKE, Sven; VENTURA, Victor Alecancar Mayer Fefeitosa. **Direitos humanos de solidariedade:** avanços e impasses. Curitiba: Appris, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FURTADO, Celso. **Em busca de um novo modelo**: reflexões sobre a crise contemporânea. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOMES, Raphael – **Pesquisa do CONANDA aborda crianças em situação de rua**. 2011. Disponível em: <<http://www.direitosdacrianca.org.br/conanda/sitemap>>. Acesso: 14 de julho de 2014.

HUTZ, Cláudio Simon; Koller, SÍLVIA HELENA. Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. **Estudos de Psicologia**. Natal (RN): V.2 (1), 1999, p. 175-197.

ISHIDA, Valter Kenji. Estatuto da Criança e do Adolescente. 15ª edição **Doutrina e Jurisprudência**. São Paulo: Atlas, 2014.

LIBERALESSO, Rita de Cacia Borges; GRABAUSKA, Claiton José. Educação popular e educação social de rua: construindo aproximações. **Centro de Educação**: Cadernos edição Nº 23, 2004. In: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a9.htm>. Acesso em: 15/06/2014.

MALVASI, P. A. ONGs, vulnerabilidade juvenil e reconhecimento cultural: Eficácia simbólica e dilemas. **Interface Comunicação, Saúde e Educação**. V. 12 (26), 605-17, 2008.

MELO, Eduardo Rezende. **Criança e adolescentes em situação de rua**: direitos humanos e justiça. São Paulo: Malheiros, 2011.

MENEZES, Deise Matos do Amparo; BRASIL, Kátia Cristina. Dimensões psíquicas e sociais da criança e do adolescente em situação de rua. **Revista Reflexão e Crítica**. Porto Alegre: vol, 11, nº 2, 1998.

NAVARRO, Marli B. M. de Albuquerque; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. Percepção de risco e cognição: reflexão sobre a sociedade de risco. Revista **Ciência & Cognição**. Rio de Janeiro:vol. 6 n. 1, nov. 200.

In:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-58212005000200008&script=sci_arttext.

Acesso: 25/06/2014.

NEIVA-SILVA, Lucas; KOLLER, Sílvia Helena. **A rua como contexto de desenvolvimento**. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida; LORDELO, Eulina Da Rocha; KOLLER, Silva Helena (orgs.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a.

_____. **A rua como contexto de desenvolvimento**. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida; LORDELO, Eulina Da Rocha; KOLLER, Silva Helena (orgs.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002^b.

RIZZINI, Irene. Crianças e adolescentes que trabalham na rua: revisando a literatura. In: RIZZINI, Irene (Coord.) **Vida nas ruas: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____, Irene. *Os Deserdados da Sociedade - Os 'Meninos de Rua' na América Latina*. Rio de Janeiro: USU — Editora Universitária, 1995.

ROCHA, Patrícia Rodrigues; TODESCO, Carla Alexandra do Amaral. **Programa de educação de rua**: Fundação Projeto Travessia. Anais do 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social, março 2006.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Maria Lucia. **Trabalho e população em situação de rua no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Patrícia Regina de Matta Silva. **A meninice e a institucionalização da situação de rua: práticas institucionais, discurso e subjetividade**. In: SHINE, Sidney (org.) *Avaliação*

psicológica e Lei: adoção, vitimização, separação conjugal, dano psíquico e outros temas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SCHMIDT, João Pedro. **Para entender as políticas públicas:** aspectos conceituais e metodológicos. In: REIS, Jorge Renato; LEAL, Rogério Gesta (Org.). Direitos sociais e políticas públicas. Desafios contemporâneos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

PAIVA, Jacyara Silva. Educação social de rua: uma outra prática pedagógica. **Revista Gestão Contemporânea**. Vol 1, nº 1, 2012, pg.34-46.

VIEIRA, M. A. C.; RAMOS BEZERRA, E. M.; MAFFEI ROSA C.M. **População de rua: quem é, como vive, como é vista**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares. **Conflitos, educação e cidadania:** natureza, formas, dinâmica e gestão. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2012.