

## A EDUCAÇÃO QUE FALTA: DESAFIOS PROFISSIONAIS PARA A EMANCIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA

MÜLLER, Verônica Regina – UEM<sup>1</sup>  
NATALI, Paula Marçal – UEM<sup>2</sup>  
SOUZA, Cléia Renata Teixeira de – UEM<sup>3</sup>  
BAULI, Régis Alan – UEM<sup>4</sup>  
COLAVITTO, Marcelo Adriano – UEM<sup>5</sup>  
BARROSO, Maristela Melo – UEM<sup>6</sup>  
CARDOZO, Glória Christina de Souza – UEM<sup>7</sup>

### INTRODUÇÃO

A chamada *educação* é um fenômeno amplo, complexo, pleno de detalhes sobre os quais poderíamos nos debruçar para empreender reflexões de diversos matizes. A partir do compromisso ético e ideológico a favor da “transformação desta sociedade em outra, onde todos os seres humanos sejam capazes de satisfazer suas necessidades materiais e espirituais, sem temores, em liberdade e em fraternidade” (TRIVIÑOS, 2007), trazemos nossa preocupação com os sujeitos invisibilizados na cultura e na política da educação formal. Existem diferentes deles – todos os que não são classes média e alta, brancos, com família composta de pai e mãe, urbanos; todos os que não frequentam escola, que não moram numa casa; que não creem em um só deus; os que falam idiomas indígenas e tantos outros.

As *sobras* populacionais diferentes do padrão de normalidade têm sofrido incessantemente violação de direitos e junto com isso violência simbólica e física em níveis inaceitáveis. Várias crianças quilombolas do Paraná, de origem negra, por exemplo, não praticam mais nenhuma de suas danças e músicas originárias porque

---

<sup>1</sup> Pós Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona, é Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação. Email: [veremuller@gmail.com](mailto:veremuller@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Email: [paulamnatali@gmail.com](mailto:paulamnatali@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Email: [renasouza80@gmail.com](mailto:renasouza80@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Direito Público da Universidade Estadual de Maringá. Email: [bauli@wnet.com.br](mailto:bauli@wnet.com.br)

<sup>5</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Música/Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá. Email: [macolavitto@gmail.com](mailto:macolavitto@gmail.com)

<sup>6</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do Projeto Leituras ao Vento. Email: [mariahstela@gmail.com](mailto:mariahstela@gmail.com)

<sup>7</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Pedagoga da Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social do Paraná/Centro de Socioeducação Londrina II. Email: [gloriaccardo@wnet.com.br](mailto:gloriaccardo@wnet.com.br)

as igrejas evangélicas o proibem (LARA, 2013); muitas crianças indígenas são retiradas pelas políticas públicas de perto de suas famílias em nome de sua formação, desconsiderando que os índios não admitem viver longe de seus filhos; as crianças surdas, cegas e com outras características físicas são impedidas de ir e vir pelas cidades, pois não existem linguagens apropriadas para sua autonomia. As que vivem em situação de rua, em liberdade, são reféns da violência da sobrevivência onde o poder é do mais forte. De forma geral, falta-lhes, entre outras coisas, algo comum: acessos a diferentes *educações* de acordo com os direitos humanos legal e convencionalmente garantidos.

A redução do entendimento de educação à ideia de escola, ou seja, valorizar mais o parágrafo do que o artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tem acarretado consequências inomináveis em prejuízo do desenvolvimento humano e social de muitas gerações. A educação compreendida como a que

[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º),

foi esquecida e o parágrafo primeiro que vem imediatamente a seguir nesta mesma regulamentação (portanto deveria ser compreendido como menor) é o que orienta toda a política educacional do Brasil – “§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”.

Focada na escola, a função educativa se localiza no espaço institucional que mata as riquezas culturais da infância própria de cada etnia, lugar, idade, classe social, ao desconhecer, ignorar, rechaçar, calar, moldar o/a pequenino/a que chega ao ambiente escolar. Ao fazer isso, costumeiramente viola direitos. Ainda assim, essa instituição é uma importante referência e frequentá-la é condição indispensável para que no futuro a pessoa seja alguém minimamente preparado para a sobrevivência, convivência, transformação e reinvenção das regras sociais.

Há crianças que estão fora da escola no Brasil (mais de 3 milhões, segundo a EBC, 2014) e queremos que estejam dentro dela. Frequentemente é uma característica que pertence às que chamamos de *crianças em situação de rua*. Quem são elas? É necessário conhecê-las para que:

- Se aproximem, não evadam e frequentem aquele lugar que se pretende educador;

- Se ofereçam espaços, tempos e profissionais que signifiquem educação de qualidade para além do compromisso da instituição escolar.

Ocupamo-nos neste texto do segundo ponto. Faltam políticas públicas adequadas para as crianças e adolescentes em situação de rua – mas não só da *assistência* social – nos referimos à *educação*. Não à escola. À Educação Social. Para falar desta vamos antes às crianças.

## 1. AS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA: ORIGENS

O contexto da criança no espaço urbanizado coincide com as etapas históricas que promoveram a construção das cidades. O início do século XX traz um contexto histórico, político e econômico do Brasil recém-saído da abolição, deixando o regime monárquico e vivendo as primeiras décadas da república. Ao mesmo tempo em que se desenvolve a indústria, as cidades e toda a organização do trabalho assalariado, cresce também a exploração do trabalhador, a exclusão dos que não conseguem trabalho e lugar na cidade, que se direcionam as regiões mais afastadas do centro. Essa marginalização toma proporções maiores ao fazer surgir numerosos grupos que vão morar em favelas, lugar com pouca estrutura sanitária e higiênica.

A cidade, agora, ao mesmo tempo próspera e excludente, abre suas portas às contradições do desenvolvimento do capitalismo industrial. Recentemente empreendida, a industrialização transforma a imagem do país agrário e rural em um país ainda agrário, mas em franco desenvolvimento da urbanização, e com ele, a rua passa ser o espaço da marginalidade. A propagação da marginalização se espalha e muitos ex-trabalhadores, ex-escravos e suas famílias inteiras tomam conta das ruas, cresce o trabalho informal e de serviços, aumentam os casos de vadiagem<sup>8</sup>, de mendicância e vários tipos de crimes.

As condições observadas no âmbito econômico e político contextualizadas historicamente, para além das aparências de progresso total, denotam

---

<sup>8</sup> A Câmara Federal aprovou em 08 de agosto de 2012 o fim da lei que criminalizava a “vadiagem”, termo pejorativo dirigido ao cidadão desempregado e sem ocupação fixa que se entregava ao ócio. Essa lei, sob o número 844, de 10 de outubro de 1902, oriunda do projeto do deputado Candido Mota, autorizava o Governo do Estado de São Paulo, sob o mandato do governador Jorge Tibiriçá, a fundar uma colônia correccional subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça. A finalidade de penalizar os “vadios e vagabundos” era persuadi-los a abandonar o ócio e a pena era limitada a três meses de reclusão, sendo após esse período, reconduzidos à liberdade (NEÔNIO, s/d. Disponível em [http://www.sitedoescriptor.com.br/sitedoescriptor\\_jogos\\_literarios\\_campeonato\\_r1\\_redacao15.html](http://www.sitedoescriptor.com.br/sitedoescriptor_jogos_literarios_campeonato_r1_redacao15.html)).

uma contradição crescente nas relações de trabalho, mas também, por isso, nas relações sociais, afetivas, familiares. A nova organização do trabalho modificou as relações sociais, pois “a unidade de trabalho deixou de ser a família para ser o indivíduo, o contrato de trabalho já não abrangia mais o labor do grupo familiar, e, com isso, a família foi se transformando” (TOZONI-REIS, 2002, p. 49). Para as crianças muitas vezes a opção era a rua, onde elas buscavam trabalho remunerado, a mendicância, ou outras atividades ilícitas para sobreviverem. A marginalização das crianças ultrapassa o problema do abandono pelas famílias:

[...] Este contingente de trabalhadores, desde o início da industrialização, permaneceu fora do trabalho industrial assalariado e desenvolveu práticas de sobrevivência através de atividades produtivas alternativas e periféricas, sem vínculo no mercado de trabalho formal, mas ligadas à economia. O setor informal da economia incorpora esses trabalhadores, dos quais um expressivo número é de migrantes, que, vivendo uma situação de pobreza e miséria, são obrigados a buscar estratégias de sobrevivência. Esse é o cenário da marginalização das crianças; elas pertencem, portanto, aos grupos marginalizados da economia brasileira. A marginalidade das crianças, então, não se refere ao abandono pelas famílias, mas a todo um grupo social marginalizado [...] (TOZONI-REIS, 2002, p. 52-3).

Nesse contexto as crianças se inserem na rua como desvalidas, sem recursos necessários à sobrevivência digna e com seus direitos violados. A rua torna-se o único ponto de apoio e abrigo para sua condição, entretanto, lugar de violência simbólica e física, que as convertem em sujeitos invisibilizados pelo poder público e pela sociedade de maneira geral. A denúncia de um periódico do final do século XIX, ilustra tal situação:

É extraordinário o número de meninos que vagam pelas ruas. Durante o dia, encobrem o seu verdadeiro mister apregoando jornais, fazendo carretos; uma vez, porém, que anoitece, vão prestar auxílio eficaz aos gatunos adultos que, por esta forma, se julgam mais garantidos contra as malhas policiais (MOTTA apud DEL PRIORE, 2000, p. 219).

Atualmente, a marginalização da criança esbarra em conquistas impulsionadas por documentos, declarações e legislações que por consequência promovem, ao menos teoricamente, os passos necessários para que “a governança urbana seja fortalecida, para que tenha maior capacidade de oferecer políticas e serviços que beneficiam e protejam os direitos da criança” (Relatório Situação Mundial da Infância, 2012, p. 73). Exemplos deste processo de construção dos direitos infantojuvenis que coaduna com os processos de urbanização e industrialização ainda

em curso são a Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, internacionalmente, e o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA de 13 de julho de 1990, no contexto nacional.

O cenário da pobreza e iniquidade demanda um esforço coletivo e sistematizado de autoridades e comunidades locais para que as *sobras* populacionais diferentes do padrão de normalidade sejam “incluídas em processos de desenvolvimento urbano e governança mais abrangente” (Relatório Situação Mundial da Infância, 2012, p 74).

Colocar a criança em primeiro lugar é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, premissa constante da Declaração dos Direitos da Criança e do Estatuto da Criança e do Adolescente ao prescrever no art. 4º que crianças e adolescentes são prioridade absoluta, esclarecendo no parágrafo único que:

A garantia de prioridade compreende: [...]

c) Preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;

d) Destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990).

Esse conceito de infância exige um sistema complexo movido por uma filosofia que demanda investimento em estruturas, eficácia em seu funcionamento e em profissionais muito bem formados. Melhor dizendo, *novas* estruturas, *outro* funcionamento e *novas* profissões.

## **2. O DIREITO A SER EDUCADO E O SISTEMA FORMAL DE EDUCAÇÃO SOCIAL**

Compreender crianças e adolescentes em vivência de rua como sínteses de múltiplas determinações impõe-nos por consequência concebê-las “não como uma entidade única, peculiar e fechada em si mesma, mas como ser social, no contexto das condições marginais de sua existência, condições estas que refletem as contradições básicas da sociedade” (VIOLANTE, 1984, p. 22). Resulta deste fenômeno, entre outras questões “a expulsão de muitas crianças e adolescentes do convívio familiar, e de todos os direitos que lhes garantam a vida” (MÜLLER et al., 2001, p. 230).

Os Educadores Sociais militantes do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua pontuam que a solução para o fenômeno social da vivência de rua por crianças e adolescentes “deve ser vislumbrada no contexto de lutas em nome da redistribuição de renda e do fim das injustiças sociais, que devem ser travadas na esfera política da sociedade” (Müller et all , 2001, p. 231), concluindo as autoras pela necessidade de educação política para mediação deste processo. Percebe-se assim a compreensão da educação no sentido freireano,

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 38).

Neste mesmo sentido da educação política, mediadora de um processo de emancipação humana, recupera-se o entendimento de Tonet ao tratar do advento da classe proletária e seu papel a partir do modo de produção capitalista e da revolução burguesa:

Esta classe dominada, por sua vez, é também a primeira classe social que exige, por sua própria natureza, a superação radical da exploração do homem pelo homem. **Mas, para isso, ela precisa de um tipo de saber, de um conhecimento da realidade social, de uma concepção de mundo radicalmente diferente daquela que orientava a construção da sociedade burguesa.** Esse novo tipo de saber era absolutamente necessário para que ela pudesse orientar a sua luta pela construção dessa nova forma de sociabilidade (TONET, 2009, p. 10, grifo nosso).

Concebemos as contribuições da educação social neste processo de construção de uma nova sociabilidade, no escopo da tarefa de humanização dos novos indivíduos, que percebemos como fim último do trabalho educativo. Isto porque

Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como *problema*. Es decir, trabaja en *territorios de frontera* entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de *inclusión/exclusión* social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico (NÚÑEZ, 1999, p.26).

Assim compreendida a educação social, reconhece-se a complexa realidade que envolve crianças e adolescentes em vivência de rua, o que ancora o

movimento freireano concomitante de denúncia e de anúncio. Denúncia da lacuna das políticas públicas educacionais que, reconhecendo formalmente a realização da educação para além dos limites escolares, legisla, financia e implementa exclusivamente ações educativas escolarizadas. Anúncio da necessidade de incorporação na política educacional das ações educativas que extrapolam o ambiente escolar e se relacionam com “um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais” (GOHN, 2010, p. 33).

Dias (2011) em trabalho sobre os direitos humanos e o direito a ser educado nos reforça o entendimento da urgência de ações que o garantam efetivamente ao conjunto de crianças e adolescentes, o que compreende àqueles meninos e meninas mais vulnerabilizados pela vivência na rua. Analisando o direito humano à educação, já consensuado e quase universalizado, aponta importante distinção quanto a sua garantia:

Mas, quando entramos no direito a ser educado, na sociedade brasileira o consenso dá lugar ao dissenso. Pode-se garantir o direito à educação universalizando a fase do ensino obrigatório e público, de forma que nenhuma criança esteja fora das escolas, ao menos nas estatísticas das matrículas, e assim garanto o direito à educação restringindo-o à educação escolar. Mas isso não quer dizer que se estará garantindo o direito a ser educado usufruindo de tudo o que já se conseguiu construir como dignidade humana. Esse direito se realiza como um conjunto de condições e ações sociais que permitem a toda criança e adolescente vivenciar as múltiplas dimensões da pessoa, por meio das experiências societárias e individuais que compõem a herança cultural da humanidade e da sociedade em que vivem. Isso inclui os valores que tornam possível o desenvolvimento pessoal numa convivência pacífica apoiada na igualdade e na liberdade, sem as quais não é possível falarmos em democracia ou justiça. Tais condições e ações, que se expressam como *cuidar e educar para e no mundo*, são de responsabilidade de todos e devem se realizar o tempo todo da existência dos seres a que se destinam (DIAS, 2011, p. 243).

Portanto, cremos na necessidade de constituição de uma política de educação que seja além de acadêmica, social, que garanta para o conjunto de crianças e adolescentes em vivência de rua o direito à educação e a ser educado, o que em nossa percepção é a contribuição da educação social. Isto pelo entendimento de que a atuação do Educador ou Educadora Social desempenha um papel político transformador na trajetória de vida destas crianças e adolescentes ao ultrapassar a dicotomia *fora da escola, dentro da escola*, promovendo ações que, partindo da experiência concreta destes sujeitos de direitos, garanta espaços de participação política possibilitando a luta por seus direitos e por seus sonhos.

Nossa concepção da educação social nos indica uma questão: *a educação social é uma educação formal?* O adjetivo *formal* comumente usado agregado à palavra educação direciona basicamente à formalidade curricular, assumindo-se que o que caracteriza a educação é a escola, por seguir políticas educacionais legitimadas e por apoiar-se em regras e normas socialmente construídas no decorrer da história.

[...] Frequentemente se adicionam adjetivos à palavra Educação; às vezes, distinguem-se tipos de educação, segundo alguma especificidade do sujeito que se educa; outras vezes referem-se ao aspecto ou dimensão da personalidade a quem se dirige a ação educadora ou ao tipo de efeitos que produz (CARO, 2009, p.150).

Neste sentido a educação formal (LDB, 1996) voltou-se ao sujeito da escola, que nela se encontra devidamente matriculado e atende a suas especificidades – possuir documentos, moradia e outros direitos garantidos. O senso comum e boa parte dos estudiosos acadêmicos, identificam na educação formal – sinônimo de escolar, o espaço único de detenção e transmissão de conhecimento.

Na multiplicidade de características das intervenções educativas, Gohn (2006) pontua na realidade educacional brasileira uma divisão com três principais manifestações educativas: a educação não-formal, a educação informal e a educação formal. Para a autora, estas se diferenciam principalmente no que se refere ao campo de desenvolvimento da educação:

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas e cotidianas (GOHN, 2006, s/p).

Outros autores conceituam educação não-formal como aquela que é promovida com intenção de educar, mas fora da escola e a informal como a que faz o sujeito aprender sem que tenha a missão principal de ensino.

*Onde se encontra a Educação Social?* A que defendemos, em cada espaço e tempo onde exista o ensino/aprendizagem para o desenvolvimento humano em seu caráter político e cultural. Advogamos pela formalização radical desta educação, porém com aspectos diferenciados da educação escolar e da pseudo informalidade ou da enganosa não formalidade do sistema voluntariado da educação não escolar.

O termo Educação Social vem sendo utilizado quando se trata de “intervenção educativa” de atendimento a, por exemplo, situação de violação de direitos, principalmente no Brasil quando nos referirmos à infância e adolescência (NATALI, 2009). Esta educação tem características e especificidades que, apesar de não pertencer ao âmbito escolar, conota a ela muitas formalidades, pois na maioria das vezes é financiada pelo Estado, por meio de projetos e programas, se normatiza em regulamentos e resoluções extremamente burocráticas, tem projetos e currículos construídos para seu funcionamento. Moura e Zuchetti (2006, p. 230), argumentam que:

[...] na medida em que há a presença do Estado – direta ou indiretamente – por meio de um aparato burocrático mais ou menos democrático, como nos casos em que existe uma rede de proteção (controle) ampla, constituem práticas “formais” de educação, ainda que situadas fora do contexto escolar.

A formalização da profissão do educador social faz-se necessária em termos legais, como ocorre com qualquer outra. Vimos esforçando-nos não só para acompanhar a história legal da profissão, como também de participar efetivamente dela. A situação atual neste sentido é a seguinte: o Educador Social já tem catalogação profissional perante a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)<sup>9</sup>. Embora tenha reconhecimento profissional, não existe ainda uma legislação específica que discipline sua atividade.

Em 2009 houve a iniciativa original de normatização da profissão de educação social pelo Deputado Federal Chico Lopes (PCdoB-CE), que apresentou o Projeto de Lei n. 5346/2009. Após amplo debate, aprovou-se um Substitutivo ao projeto original, de autoria do Deputado Assis Melo (PCdoB-RS), em 21 de agosto de 2013. Entre as várias modificações, procedeu-se a inclusão expressa de que a Educação Social era a atividade desenvolvida não só pelo Educador Social, mas também pelo Pedagogo Social e profissionais com formação em pedagogia social, estruturando uma proposta de carreira profissional ao Educador Social de nível médio, com a possibilidade de titulação em Curso Superior, Especialização, Mestrado e Doutorado em Pedagogia. O Substitutivo aprovado foi encaminhado em 02/04/2014 à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, tendo recebido parecer favorável da Deputada Iriny Lopes, que

---

<sup>9</sup> O educador social recebe a individualização como *Ocupação* pelo número 5351-05, em sistematização que o distingue do agente de ação social (5153-10), monitor de dependente químico (5153-15), conselheiro tutelar (5153-20) e do socioeducador (5153-25), recentemente acrescentado em 2013.

sustentou em seu voto a constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa do texto.

Paralelamente, vários debates sobre a normatização da Educação Social têm ocorrido nacionalmente, a exemplo da Audiência Pública realizada na Assembleia Legislativa do Paraná em abril de 2014, da qual participaram Educadores Sociais de Curitiba e de várias cidades do Estado. Na ocasião explicitou-se que, em todo o país, estão atuando cerca de oitenta mil profissionais na Educação Social, que o processo legislativo comporta ainda ampla discussão e que são necessárias mudanças no projeto em andamento, para que o texto contemple as especificidades da área e não restrinja a atuação profissional a espaços tradicionais de vulnerabilidade social e nem a formação ao ensino médio.

A posição tomada pelo Fórum Paranaense pela Regulamentação da Profissão do Educador e Educadora Social é que existe a necessidade de normatização da profissão do Educador Social, entretanto, o Projeto de Lei nº. 5346, que está em trâmite no Congresso Nacional desde 2009, não atende às necessidades que demandam a regulamentação da atividade. Neste sentido, referencia a necessidade de serem promovidas novas Audiências Públicas onde a proposta legislativa atual seja debatida e as conclusões sejam sistematizadas como sugestões de emendas a serem propostas ao texto do Projeto de Lei em tramitação.

Depois de apreciado o parecer favorável pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania o projeto seguirá ainda um longo caminho, passando pela Câmara de Deputados e pelo Senado Federal, para por último ser sancionado ou vetado pelo Presidente da República.

### **3. O EDUCADOR SOCIAL, A CRIANÇA E A RUA: APOSTAS**

No caso deste texto, ocupamo-nos especialmente das crianças em situação de rua relacionadas à educação social. Alguém poderia perguntar:

*O educador social vai tirar menino da rua?* Não, enquanto ele não quiser. O profissional vai se aproximar dos sujeitos, relacionar-se, criar vínculos, ensinar sobre os direitos, apresentar a existência, os lugares dos equipamentos públicos, acompanhá-lo até lá, se quiser. O educador social deve ser um promotor “corpo a corpo” da emancipação do sujeito – ele é o profissional que encurta as distâncias entre

as necessidades, os direitos e o uso do aparato público, junto com o fortalecimento da pessoa em sua capacidade de ver-se, ver o outro e o mundo. Na aproximação do convívio, a subjetividade relacionada à solução de problemas no presente e aos sonhos e esperança no futuro é estratégica e tecnicamente desenvolvida.

*Mas a rua não é violenta? Não seria obrigação de um educador promover a proteção do/a menino/a e retirá-lo da rua?* Não é correto atender a um direito ferindo outro. O cidadão tem o direito de ir vir (art. 5º, inciso XV da Constituição Federal brasileira) e os impostos são pagos para que os espaços de vida civilizada sejam habitados e frequentados. Além disso, no art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente está garantido desde 1990 o direito da criança e do adolescente, à liberdade e ao convívio na comunidade.

**Art. 4º** É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Os espaços públicos estão cada vez menos ocupados pelos indivíduos. Tornaram-se meios desprovidos da capacidade de proporcionar a convivência entre os cidadãos. Para Bauman (2001, p. 55) o espaço público tem deixado “de desempenhar sua antiga função de lugar de encontro e diálogo sobre problemas privados e questões públicas”, e está praticamente loteado em benefício dos interesses privados. A ocupação desenfreada pelos automóveis acaba privatizando uma boa parte da superfície das cidades urbanas e as atuais políticas públicas continuam incentivando a produção de carros e organizando as vias públicas de modo a privilegiar o tráfego de veículos privados.

Francesco Tonucci afirma que há a necessidade de “uma intervenção urgente e obrigatória (para) a devolução dos espaços públicos aos cidadãos” (2005, p. 51), dentre os quais as crianças e adolescentes são os que mais sofrem com a perda de importantes locais para conviver de modo a estabelecerem relações interpessoais e sociais. A rua tornou-se um espaço que ultimamente tem sido ocupado pelos excluídos, pelos “excedentes” e abandonados, se deteriora e se torna terra de ninguém, apenas território de passagem.

Partindo do pressuposto de que o que é bom para a criança será igualmente bom para o adulto (TONUCCI, 2005), apostamos em políticas públicas que

considerem o grupo social que compreende a infância, como sujeitos com direito a participação nas decisões que se apresentem fundamentais para o contexto social em que estão inseridas. Antes que uma visão estrutural decida que as crianças da rua devem sair da rua, é importante, perguntar às crianças sobre suas necessidades, desejos e sugestões, além de cuidar da rua como lugar de convivência. A natureza cultural da rua historicamente não é a de ser um lugar de perigo.

Algumas experiências foram relatadas por Tonucci (2005) a respeito da participação das crianças nas decisões políticas de sua cidade. Tais experiências relacionam-se com o Projeto intitulado “*La città dei bambini*” e os resultados apresentam-se na obra “Quando as crianças dizem: Agora Chega!” do mesmo autor. Dentre as cidades que implementaram o “Conselho das Crianças” destacamos: Arezzo, Carpi (Modena), Corigliano Calabro (Cosanza), La Spezia, Piombino, na Itália e Córdoba e Rosário na Argentina. Em 2005 a população das cidades mencionadas variavam entre 37.000 e 1.294.000 habitantes. A ideia dos conselhos é promover um espaço de participação das crianças nas decisões políticas que envolvem seus destinos enquanto grupo social de direito.

O Conselho das Crianças não é uma imitação de modelos adultos ou um pequeno Conselho Municipal. [...] É um grupo de crianças que oferece aos adultos seu próprio ponto de vista, que expressa suas necessidades e sugere propostas próprias: é um grupo que “dá conselhos” aos adultos. [...] O Conselho ocupa-se dos problemas da cidade. As crianças discutem a respeito dela, partindo, obviamente, dos aspectos que elas conhecem, que lhes dizem respeito, denunciando eventuais inadequações ou injustiças, e formulando propostas (TONUCCI, 2005, p. 219).

Em Maringá, cidade brasileira de cerca de 300 mil habitantes, encontra-se em desenvolvimento o projeto de implementação de Fóruns de participação política infantojuvenil, no qual, educadores sociais em formação contínua se espalham pelos bairros, dois a dois, a promover a formação e organização política de adolescentes e crianças. Uma das metas é encontrar formas, pensando com eles, de fazer chegar aos âmbitos de decisão política da cidade, suas ideias. Mas, além disso, pensar meios efetivos de fazer acontecer suas ideias adquirindo um status legal.

Muitas vezes os adultos subestimam o potencial criativo infantojuvenil:

A criança, além de ser filho e aluno, é cidadão, com suas competências e necessidades peculiares. Sua tarefa mais típica e mais importante é o jogo. Se

não puder exercer essa atividade, a criança sofre. Além disso, ela precisa conhecer outras crianças, transcorrer com elas o tempo livre, porque esse é um compromisso importante (TONUCCI, 2005, p. 162).

#### 4. POR FIM, QUE IDEIAS DEFENDER?

*Mas então, o que realmente deve-se fazer? Tirar a criança da rua ou melhorar a rua para a criança?* A resposta não é uma nem outra. É o tempo todo, as duas juntas e outras mais, sempre escutando a criança e construindo planos com ela. A responsabilidade e a promoção das condições necessárias ao cumprimento da lei e de políticas públicas são construídas por meio daqueles instrumentos organizados pela sociedade que valida os conceitos, os sentimentos, os valores e as ações em relação à criança. Mas invariavelmente a rua precisa ser uma *opção* e não a falta dela - a imposição da vida na rua à sobrevivência da criança é sempre violência estatal e eventualmente também familiar. E negar a rua às crianças é também negar-lhes o direito a desenvolverem sua cidadania.

Desse modo, a rua, os parques, as praças e vias públicas deveriam estar preparados para receber a criança, o idoso e o cidadão em geral, promovendo um ambiente favorável ao encontro para a brincadeira, o jogo e o convívio entre as pessoas, cumprindo uma vocação que deveria ser naturalizada, pois é direito de todos usufruir dos espaços públicos da cidade.

O educador social deve ser aquele profissional que acompanha os sujeitos a apresentar-lhes e ensinar-lhes o uso dos equipamentos públicos na prática e que aposta na emancipação do sujeito por meio da educação que ocorre a partir do ensino dos seus direitos, do conhecimento político da sociedade e do estímulo ao desenvolvimento de sonhos e esperança na transformação da vida.

O menino e a menina em situação de rua são por direito habitantes que podem ir e vir pela cidade como qualquer outro cidadão. Então, seria ir e vir com calçados, com banho tomado, alimentado, frequentando escola, praticando esportes, andando de ônibus, etc. Isso poderia ser, mas não é. A que profissional se destina a função de interferir para que o processo educativo do conhecimento e luta pelos direitos aconteça? Ao profissional da educação social- não é ao assistente social nem ao pedagogo que estuda para trabalhar na escola. A ação educativa em qualquer tempo e lugar é sempre uma tarefa que requer uma fina formação. Com quem tem sido a abordagem com as crianças de rua no Brasil? Policiais, voluntários, ex-drogados,

drogados, religiosos, traficantes e outros segmentos nada preparados para tal. Qual a educação que falta? Falta a educação social considerada com o mesmo status legal que a educação escolar.

A quem cabe a responsabilidade pela construção de uma cidade habitável, acolhedora e amável com suas crianças? A todos nós adultos, que se nos juntarmos com elas, estaremos atuando respeitável e corretamente.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar E., 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção I, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES. Ministério do Trabalho e Emprego. Vol. 1, 3. ed. Brasília: MTE, 2010.

CARO, Sueli Maria Pessagno. **Educação Social: uma questão de relações**. In: SILVA NETO, Roberto; SOUZA, Clemente; MOURA, Rogério Adolfo (Org.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p.149-157

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, Fernando. Os direitos humanos, o direito a ser educado e as medidas socioeducativas. In: SCHILLING, Flávia. (Org.). **Direitos Humanos e Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 241-252

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

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Situação Mundial da Criança 2012: Crianças em um mundo urbano**

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 1).

GOHN, Maria da Glória. Educação Não-formal, na pedagogia social, .. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006, **Proceedings online ...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: Acesso em: 30 ago 2014.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida.** 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009. (Coleção Prospectiva, v. 4).

LARA, Larissa. (Org). **Políticas Públicas de Esporte e Lazer em Comunidades quilombolas no Paraná.** Maringá: EDUEM, 2013.

MILITÃO, Maria Socorro Ramos. Gramsci e a Educação Única. CEPPG Revista (Catalão), Catalão-GO, ano 6, n.12, p.134-144, nov. 2006.

MOURA, Eliana; ZUCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Revista Educação Unisinos**, n.10, vol.3, set-dezembro, 2006. p. 228-236

NATALI, Paula Marçal. **O Lúdico em instituições de educação não-formal:** cenários de múltiplos desafios, impasses e contradições. 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

MÜLLER, Verônica Regina, et al. Crianças e Adolescentes nas Ruas: a arte de sobreviver. In: MÜLLER, Verônica Regina, MORELLI, Ailton José (Orgs.). **Crianças e Adolescentes.** Maringá: Eduem, 2001. p. 221-254

NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía Social:** cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana, 1999. Saberes clave para educadores.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **O Projeto Futuro Hoje em Maringá/PR: desafios da educação social rumo a política pública.** 2010. 142f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010

TONET, Ivo. Nota Editorial. In: MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

TONUCCI, Francesco. **Quando as Crianças Dizem:** agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Infância, escola e pobreza:** ficção e realidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Souza. Prefácio. In: MÜLLER, Verônica Regina. **História de Crianças e Infâncias:** registros, narrativas e vida privada. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIOLANTE, Maria Lúcia Vieira. **O Dilema do Decente Malandro.** 5 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

