

A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO DE RUA NO RIO DE JANEIRO

RAMOS, LÍlian Maria Paes de Carvalho – UFRRJ lilianmpcramos@yahoo.com.br

Desde o século XIX é possível verificar uma preocupação com a infância desvalida no Brasil. Inicialmente seu atendimento esteve a cargo de instituições de caridade particulares religiosas ou leigas. Estas incorriam no erro de criminalizar a pobreza afastando, muitas vezes definitivamente, as crianças e adolescentes do seu meio familiar e social.

A partir de 1920 o Estado intervém na questão e passa a internar crianças abandonadas ou desassistidas em instituições totais criadas para esse fim. Nessas instituições asilares os menores recebiam uma educação voltada para a profissionalização precoce e desligada do sistema educacional regular. Sua prática foi tão ineficiente que levou à falência completa o modelo representado pelo SAM, posteriormente substituído pela FEBEM/ FUNABEM.

Dedico-me nesse artigo a descrever a ação de projetos educativos alternativos (UNICEF, 1987) para esse público, criados a partir do final da década de 1970, cujos princípios condenam o confinamento e o assistencialismo no trato da questão. São projetos ligados a organismos da sociedade civil brasileira e internacional; a instituições públicas, particularmente municipais; à Igreja Católica e a outras igrejas em menor proporção. Interessa-me determinar como estas pessoas definem seu trabalho e quais são as bases teóricas que o orientam. Busco principalmente referências às idéias educacionais de Paulo Freire.

HUMANISMO CRISTÃO E EDUCAÇÃO POPULAR

A partir dos anos 60, um movimento de resgate dos valores evangélicos e humanos - o humanismo cristão – desenvolveu-se no seio da Igreja Católica, dando origem a diversas experiências realizadas pela Instituição no campo da educação popular após o Concílio Ecumênico Vaticano II e as Conferências Episcopais na América Latina. A partir deles, adota-se o modelo Igreja = povo de Deus. A

organização de Conselhos de Pastoral é recomendada e os leigos passam a ter uma participação mais ativa na organização eclesial (Stülp, 1995:15-16).

Contemporâneos deste, os movimentos de educação popular tiveram seu ponto culminante no Brasil no final dos anos 50 e início dos anos 60. Nessa época é intensa a movimentação dos grupos sociais progressistas para capacitar os segmentos populares, preparando-os para o trabalho nas indústrias nascentes. Além de campanhas de alfabetização, são criados círculos, centros e praças de cultura, grupos de teatro, rádio, cinema, televisão e literatura popular, sindicatos, ligas etc., todos com ampla participação da sociedade civil.

Esses grupos lançaram campanhas e movimentos de valorização da cultura popular, posicionando-se contra a elitização do saber e a manipulação populista das classes populares. Combateram a visão folclórica e ingênua da cultura do povo brasileiro e buscaram criar um projeto político de superação da dominação do capital sobre o trabalho, através da conscientização, politização e organização das classes populares. Seu objetivo era transformar a cultura brasileira e, através dela, transformar as relações de poder e a própria vida do país (Fávero, 1983:8-9).

O maior destaque do campo educacional no período é Paulo Freire, com o seu método inovador de alfabetização de adultos que tornou seu autor conhecido nacional e internacionalmente. Este método antiassistencialista, antiautoritário e não paternalista, ligado ao existencialismo cristão, tem por meta a libertação dos indivíduos. Propõe o combate à massificação através da democratização fundamentada na participação popular na vida política. E essa participação começa com a *conscientização* das pessoas, com a sua capacitação para diagnosticar a situação nacional, saindo de uma *consciência ingênua* para uma *consciência crítica* através de uma educação problematizadora (Paiva,1986:102-8).

Parte de pressuposto de que existe uma relação entre a “clareza política na leitura do mundo” e os “níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta”, na defesa dos direitos e na reivindicação da justiça. Daí a importância da forma de abordar os conteúdos. A leitura e a escrita da palavra devem implicar uma releitura crítica do mundo, como forma de preparar o caminho para transformá-lo. O educando só se torna realmente tal quando passa a conhecer os conteúdos, tornado-se um sujeito cognoscente do que foi ensinado (Freire,1992:44;47-8)

Nesse aspecto reside a importância política do ato de ensinar, o que distingue o educador progressista de seu colega reacionário. Ele precisa levar o oprimido a “tomar distância” do opressor, a localizá-lo “fora” de si, a enxergar a verdade, e não a introjetar a ideologia dominante. E sempre a partir dos “saberes de experiência feita” que os educandos trazem para a escola. O que não significa ficar girando em torno desses saberes, mas sim superá-los e, a partir deles, adquirir uma visão global (Freire,1992:50;56;59;71).

A pedagogia da comunicação freiriana encontra forte identificação nos setores radicais católicos de então, o que é atestado pela importante presença da Igreja nos movimentos de educação de base nos anos 1958/64. Nesta época é grande a preocupação com o elevado índice de analfabetos e com a pouca representatividade do sistema político.

No pensamento católico progressista latino-americano são introduzidas novas idéias com as conferências de Medellín (1968) e Puebla (1979). Delas se originaram as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Teologia da Libertação. Ganham força as idéias de que a pobreza é fruto de situações e estruturas econômicas, políticas e sociais, exigindo mudanças nessas estruturas que respondam às legítimas aspirações populares por justiça social. A falta de respeito à dignidade humana se expressaria na ausência de participação social nos diversos níveis. A violência em todas as suas formas é condenada e todos são convidados a assumir a causa dos pobres.

Nos anos 70, com a ampliação do processo de exclusão econômica e política, a opção preferencial da Igreja pelos pobres marcou um envolvimento mútuo entre a Igreja e o seu povo. Ela significou a não participação da Instituição no pacto político que se seguiu à abertura, já que esta não logrou ampliar o espaço da participação política. A Igreja decide então apoiar o fortalecimento da sociedade civil, considerando que só o apoio aos movimentos e organizações populares poderia abrir a possibilidade de inserir no processo político os elementos de uma democracia participativa (Martins,1989:63-6).

Com o seu apoio surgem associações de moradores, clubes de mães e CEBs. Estes formaram um importante ponto de apoio na luta contra a ditadura, denunciando violações dos direitos humanos e apoiando setores sociais oprimidos. Bem com as primeiras Organizações Não Governamentais (ONGs) modernas, muitas das quais voltadas para a educação popular. Seus componentes são originários de igrejas ou da militância política de esquerda (Ramos, 2005:122-3).

A Pastoral da Libertação consolida-se a partir dos anos 80, caracterizada por suas três grandes “bandeiras”: opção pelos pobres, Teologia da Libertação e Comunidades Eclesiais de Base. Ocorre uma mudança na ênfase das lutas sociais da esfera política para a cultura, e a cidadania é incorporada como valor central na agenda política do Movimento Popular.

Dentro da Igreja, porém, inicia-se a partir de Roma um processo hegemônico da tendência centralizadora e autoritária, de caráter conservador, a partir de 1986. Esse projeto recebe o reforço, a nível internacional, da hegemonia do neoliberalismo. O projeto alternativo de participação passa a uma situação de desvantagem, e seus adeptos perdem espaço e projeção dentro da Instituição. Também a Teologia da Libertação adquire um “perfil baixo”. Mas os membros do clero progressista e os agentes de pastoral seguem insistindo na sua opção por uma Igreja mais participativa (Boff, 1991:65-78), numa luta contra-hegemônica.

Os outros paradigmas que estão na origem do Movimento Popular também sofrem alterações profundas. A esquerda marxista redefine suas ações após o desmantelamento do socialismo real, buscando enraizar-se no meio popular e vincular-se a ações locais de resistência. E o novo sindicalismo, surgido no final da década de 70, se enfraquece com as mudanças ocorridas na esfera produtiva a partir dos anos 90, as quais trouxeram uma grande heterogeneidade e fragmentação do operariado. Nesta conjuntura surgem novos atores sociais. “No âmbito da Sociedade Civil, são as ONGs que emergem neste novo cenário, deixando os bastidores, para ocupar o lugar de atores sociais” (Steil,1996: 44-7).

Os grupos progressistas da sociedade civil começam a buscar estratégias de combate à exclusão, já que o poder público ignora esses contingentes cada vez maiores, não criando políticas direcionadas à solução dos chamados problemas sociais. Seu alvo de ação são os excluídos: os presos, os menores, os migrantes, as mulheres e os desempregados. Como essas camadas não têm condições de se organizar, a Igreja se propõe a pensar formas organizativas de apoiá-los, enxergando nas ONGs uma forma de organizar e formar pessoas e lideranças populares.

O fortalecimento da sociedade civil é comprovado pela multiplicidade de organizações populares, movimentos reivindicatórios, entidades e associações, os quais conseguiram alguns resultados palpáveis, como a anistia política, o movimento pelas eleições diretas já, as inovações na Constituição de 1988, o ‘*impeachment*’ do

Presidente Collor (Lesbaupin,1996:26-8), o Estatuto da Criança e do Adolescente, etc. Além, é claro, do apoio a inúmeros projetos e ações voltados para a educação popular.

Quinze desses projetos atuantes no Rio de Janeiro foram por mim analisados entre 1995 e 1997 (Ramos,1999). Alguns achados merecem comentários: novamente aqui é possível observar uma reedição das alianças entre setores progressistas da Igreja Católica e do laicato, em torno do princípio da promoção social e da defesa dos direitos de crianças e adolescentes, adotando o conceito antropológico de cultura. Essa aliança manifesta-se na forma de manutenção de projetos através de suporte físico e material, da formação e treinamento de educadores e dirigentes e da elaboração dos princípios adotados pelos grupos atuantes nos projetos. O setor da Igreja ligado mais diretamente a esses grupos é aquele constituído pelas Pastorais Sociais (Ibidem:149-150,189).

Seguindo uma tradição iniciada nos anos 1950-60, mais uma vez a atuação dos grupos progressistas católicos se dará por meio da educação não-formal, já que na educação formal segue o predomínio dos setores mais conservadores, com exceções. Uma outra característica dessa atuação é a sua discricção: não se verificam mais acordos formais entre a Igreja Católica e órgãos governamentais ou ações oficiais no campo educativo, como ocorrido no período anterior. Na fase atual essa atuação é quase imperceptível, limitando-se ao fornecimento de instalações físicas e ao treinamento de lideranças para os projetos. Mas sua presença é facilmente perceptível.

OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO DE RUA NO RIO DE JANEIRO

Foram analisados quinze projetos por meio de entrevistas gravadas e materiais de divulgação distribuídos pelos mesmos. A cidade do Rio de Janeiro foi escolhida devido ao grande número de projetos que abrigava na segunda metade da década de 1990.

A metodologia empregada foi a análise de discurso, valendo-se das contribuições desta linha de pesquisa nas vertentes francesa, brasileira e anglo-saxônica, especialmente a chamada análise crítica de discurso (van Dijk, 1993). Os entrevistados foram identificados por siglas representando os diferentes projetos. Os temas abordados nas entrevistas foram agrupados em quatro categorias básicas: família, educação, trabalho e perspectivas futuras. Neste texto será abordada apenas a categoria educação.

A temática da **prática educativa** é a mais complexa e o motivo de maior polêmica em torno do trabalho das entidades e projetos que lidam com

meninos/meninas de rua e/ou crianças e adolescentes em situação de risco social. Todas consideram o seu trabalho como educativo e a sua abordagem do problema a mais adequada. Há basicamente dois tipos de discurso em relação à temática: um primeiro e mais numeroso, que considera a escola insubstituível para a socialização completa e tenta conservar o menino nela, ou então criar uma escola específica para (ex) meninos e meninas de rua. Um segundo tipo de discurso recusa-se a *educar na rua*. Sua tarefa educativa seria a de buscar formas de promoção social e de organização popular para solucionar as questões que são pertinentes às classes populares.

Qualquer que seja o discurso em questão, o trabalho do educador de/na rua ou popular se inicia com a chamada *abordagem*. Nesta fase o educador procura chegar-se a um grupo de meninos/as e ganhar sua confiança. Passa a propor certas atividades para o grupo, sem imposições. Algumas instituições possuem espaço próprio para essas atividades, o que facilita enormemente o trabalho, possibilitando a colocação dos primeiros limites para quem vem de uma situação onde não há limites nem fronteiras.

O segundo tipo de discurso antepõe-se frontalmente ao que eles chamam de “assistência social de rua”, à socialização com vistas a uma futura reinserção social. “O posto de educador de rua é um posto de educação popular, porque atende classes populares, porque precisa de medidas que estejam próximas da questão da cultura popular, que mexa com essa questão (...) Mexer com cultura popular é mexer com comportamento, propor novas formas de inserção e de participação popular em questões que dizem respeito diretamente a elas, às classes populares”. É uma educação informal “porque a rua não é o espaço de se realizar educação, de maneira nenhuma” (CBA2)

Este grupo de educadores se recusa terminantemente a fazer duas coisas: alfabetizar e criar postos de saúde, porque considera serem essas atribuições básicas do Estado; no máximo, se propõe a criar oficinas de sucesso escolar dentro de seus programas regulares de arte. Seu objetivo é preparar a população para questionar as medidas injustas, para sugerir soluções para questões que lhe dizem respeito. “Essa é a educação popular”, porque os jovens que nós atendemos “têm sexo, têm cor, têm classe social”. Suas histórias de vida precisam ser absorvidas pela população de modo geral, “pelas formas possíveis que se constituam de promoção social”. Pois você não pode preparar uma criança para ser inserida na sociedade “quando você não preparou a sociedade para recebê-la de forma nenhuma. A sociedade está preparada para excluir quantos forem necessários”. Nossa corrente percebe as coisas “mais ou menos assim, de forma utópica. Mas o que não é utópico no Brasil de hoje, nesse atual momento?”. É

preciso negociar, mas sempre de acordo com as suas convicções, sem abrir mão delas (Idem).

A primeira posição considera a escola regular insubstituível. Seu trabalho principal consiste em preparar o menino/ a menina para regressar à escola, o que constituiria a chamada *educação na rua*. Esta corrente esbarra em sérias dificuldades devido ao caráter seletivo da escola regular e à grande defasagem série-idade dos meninos e meninas. Para conseguir que o menino/ a menina a freqüente, investe numa preparação mais ou menos longa. “Nós fazemos um pacto, isto é, não usar nem conduzir droga aqui dentro, não usar nem agir com arma ou violentamente”. Quando ele/ ela fere alguma regra, o educador chama para uma conversa e coloca o problema para o grupo de colegas decidirem que medidas tomarem. “Então aqui a gente entende que vai se criando um convívio social, mostrando que a sociedade tem algumas regras”.

Se ele/ ela tem até 13 anos, a prioridade é estudar e brincar, “não abrimos mão disso, do ser criança”. A partir dos 14 anos ele/ ela é encaminhado para classes de alfabetização ou de reforço escolar, “vislumbrando a profissionalização”. Trabalha-se sua auto-estima, que se encontra num nível muito baixo quando ele/ ela está na rua. O objetivo dessa fase é “ajudar o menino a retornar para casa e perceber que ele tem um potencial”, trabalhando sua realidade. Ele precisa aprender a “trilhar um projeto de vida pessoal com ou sem a família de origem”, e isso é ensinado através de etapas que ele deve cumprir: ele é motivado para começar e terminar algo. “A gente mostra que na vida tem etapa, ele parou aqui, mas pode dar continuidade a partir de onde parou. Para nós esse é um processo pedagógico onde ele se sente sujeito do processo. A nossa metodologia é a do diálogo, ação-reflexão, reflexão-ação, com o menino e com a equipe” (SGP2).

Chamamos esse trabalho de multidisciplinar porque ele envolve psicóloga, assistente social, pedagoga, educadores, que avaliam “em conjunto o desenvolvimento e crescimento do menino”. Quando ele revela o seu endereço, a equipe parte para a visita domiciliar, avalia as possibilidades de um retorno e começa “um trabalho intensivo para esse reencontro”. Quando isso não é possível, ele/ ela é encaminhado/a para uma casa dentro da sua faixa etária, e para a rede pública de ensino. Porque a não opção da escola “vai gerando os excluídos”, os despreparados, os analfabetos. “Todo nosso trabalho visa como sair da massificação, do anonimato, pra chegar a um atendimento individualizado e dar um resultado”, onde o menino/ a menina perceba que “alguém caminhou comigo em todo o processo e chegamos” (SGP2).

O percentual de atendimento positivo dessa instituição gira em torno de 70%. As perdas são justificadas como decorrentes da inadequação “dos métodos e condições técnicas”, incapazes de resgatar a confiança do jovem. E alguns simplesmente “chutam todas as oportunidades” -- talvez precisássemos de “um tempo maior (...) para chegarmos à confiança mútua”. Além das limitações financeiras, há as limitações de espaço físico da instituição, cujo propósito é criar um clima de amizade do/a menino/a junto a grupos de adultos que lhe ajudem “a crescer na vida... A vida humana, o ser humano, é que é o centro da nossa atenção”. Por isso há toda uma preocupação com o resgate da dignidade, com os cuidados com o próprio corpo. As equipes encarregadas desse trabalho precisam acreditar no menino, investir nele, pois ele se encontra num “processo de formação constante”. E quando ele encontra alguém que acredita nele, ele “se deixa formar, se deixa conduzir, ele contribui no processo até decolar por si”.

Resumindo, podemos concluir que, quanto ao item **educação** de meninos e meninas de/ na rua coexistem dois discursos diferentes, duas linhas de trabalho distintas a orientar a prática pedagógica: um, no qual o papel do educador (social) consiste em facilitar e promover o retorno e a permanência na escola como uma etapa do processo de reintegração social; chamo esse discurso de “educação compensatória crítica”. Suas características são as ações do tipo compensatório, onde se buscam substituir a escola regular por uma escola especificamente adaptada para os meninos/ as meninas de rua e/ou para crianças e adolescentes em risco de tornarem-se tal. O objetivo aqui é a (re) integração social via escolarização regular e preparo para o mercado de trabalho.

Outro, pelo qual o papel do educador (popular) consiste em buscar novas formas de inserção e promoção social, através da organização e da participação popular na solução das questões que lhe dizem respeito diretamente. Este pode ser denominado de “educação política”. Suas ações educativas se baseiam na recusa de substituição da escola regular e na valorização dos conhecimentos de que as classes populares são portadoras, como forma de resgate da sua auto-estima. Nesta há uma maior contestação da iniquidade da estrutura social, com o intuito de desenvolver o senso crítico dos meninos e meninas, na esperança de que eles busquem e encontrem alternativas dignas para a marginalidade social e econômica que os vitimizam.

Em ambas as formações discursivas encontradas no decorrer da pesquisa sobressaem alguns pontos comuns, permitindo afirmar serem ambas pertencentes à mesma formação ideológica, que denominei *progressista* por sua adesão incondicional ao ECA. Essa adesão, contrária à ideologia da exclusão que caracteriza a visão da

sociedade acerca desse grupo social, é colocada acima das diferenças partidárias ou religiosas.

Além desses, destaco ainda: a origem comum, no movimento de defesa dos direitos da cidadania que se seguiu à abertura política nos anos 1980; a forte presença da Igreja Católica nesses projetos, através da formação e capacitação de lideranças, além da sua manutenção; o atendimento a crianças e adolescentes das classes populares; o reconhecimento e o respeito à especificidade das classes subalternas, à sua “lógica própria”; a busca de formas de inclusão social desses meninos e meninas; a pressão por políticas sociais específicas relacionadas ao problema; a adoção de um discurso contra-hegemônico, em oposição ao discurso dominante sobre a questão (Ramos, 1999:149-51).

No que concerne especificamente à prática pedagógica, destaco: o respeito aos meninos e meninas na sua condição de cidadãos portadores de características específicas e necessidades próprias; a busca de métodos e técnicas adequados a esta clientela; a pesquisa de conteúdos do conhecimento popular que possam ser utilizados como conteúdos escolares; e a procura de formas de atrair a atenção desses “alunos” de forma duradoura e eficiente, afastando-os definitivamente da criminalidade e da marginalização crescente.

A PRESENÇA DE PAULO FREIRE

Todo o processo de criação e desenvolvimento do movimento social pelos direitos das crianças e dos adolescentes, do qual derivam o ECA e os projetos estudados, pode ser remetido ao princípio básico do reconhecimento dos direitos do homem. Embora sua origem remonte ao Iluminismo, esse princípio pode ser encontrado em diversos autores, bem como na obra educacional de Paulo Freire no humanismo cristão característico das décadas de 1960-70.

Essa influência encontra fácil explicação quando consideramos a estreita vinculação dos projetos analisados com a Igreja Católica. A vinculação se dá basicamente na formação de lideranças para ocupar postos nos projetos, e outras formas de apoio indireto, claramente percebida na história de vida dos educadores entrevistados. O humanismo cristão é presença constante também na obra de Freire, sobretudo em seus primeiros escritos.

Assim, não é de estranhar que ambas as formações discursivas encontradas declarem sua aderência às idéias educacionais de Paulo Freire. A prática educativa dos projetos se enquadra na idéia do respeito ao outro, baseada na ética que deve pautar o ato educativo segundo o educador. Nas suas próprias palavras,

O que, sobretudo, me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas idéias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, do outro, o respeito mútuo (FREIRE, 1992:78).

O respeito ao outro está no cerne mesmo do movimento em defesa dos direitos da criança e do adolescente. E também da *pedagogia do oprimido* freireana. Levando adiante o princípio do respeito ao outro, deve o educador progressista levar o oprimido a tomar distância do opressor e enxergar a verdade, através da conscientização (Freire, o.c.). Só assim poderá ele se libertar da opressão.

Todos os educadores entrevistados remetem à especificidade das classes subalternas, à sua lógica própria e à necessidade de conhecê-la e respeitá-la. Nesse sentido, a educação popular envida esforços para pesquisar conteúdos do conhecimento popular, para contribuir para a organização e participação popular na solução das questões que lhe dizem respeito, mais do que investe na escolarização. A educação social procura métodos e técnicas adequadas às classes populares, mas buscando adaptar os conteúdos escolares a elas, por entender que a ausência da escola produz excluídos. Todos afirmam basear seu trabalho no diálogo freireano. Segundo Gadotti e Duque-Estrada (2007),

a grande inovação de Paulo Freire foi basear seu método no diálogo, em que professor e aluno aprenderiam juntos, ao mesmo tempo, acabando com a escola autoritária e dando vida a uma nova escola, democrática e preparadora do homem para o mundo. "Um dos grandes pecados da escola é desconsiderar tudo com que a criança chega a ela. A escola decreta que antes dela não há nada", dizia. E outra concepção fundamental: Paulo Freire viu o analfabetismo como resultado de uma situação não só econômica e social como também política e histórica de opressão.

Essa visão é encontrada com freqüência nos discursos dos educadores de rua, sendo uma característica da formação ideológica à qual pertencem. Sua origem pode ser

traçada até o pensamento das esquerdas e o humanismo cristão, sendo freqüente nos discursos dos setores sociais progressistas tanto católicos como laicos.

A categoria da conscientização é certamente a mais presente nos discursos dos educadores de rua. Em Paulo Freire ela é patente na afirmação de que a educação visa à libertação, à releitura crítica do mundo e à transformação da realidade. Uma educação conscientizadora começa pela conscientização das pessoas, pelo desenvolvimento de sua capacidade para sair de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. E prossegue no seu engajamento no processo de mobilização e organização para a luta, na defesa dos seus direitos e na reivindicação da justiça (o.c.). Pois

Existe uma ligação profunda entre o processo educativo e os demais processos essenciais à vida de uma sociedade: a atividade política, econômica, cultural. O processo educativo não é apenas uma atividade humana entre outras, mas uma dimensão inerente a qualquer atividade do homem como ser social. Não é ela privilégio do educador. Assim a família, os grupos sociais, a empresa, as associações de classe, os partidos políticos e qualquer outro tipo de organização social são chamados a desempenhar uma tarefa educativa (SOUZA,200).

Nesse sentido, a educação de rua busca concretamente desempenhar uma tarefa educativa, ainda que reconhecida apenas pelos grupos progressistas da sociedade. Mas essa tarefa é inegável, mesmo assumindo formas diversas, seja a da preparação para o retorno à escola regular e à família, seja pela organização popular. A pressão por políticas sociais mais justas, características da formação ideológica à qual pertencem as formações discursivas estudadas, constitui um discurso contra-hegemônico que tem sua inspiração nos ideais do humanismo cristão e encontra forte identidade na obra educativa de Paulo Freire. Portanto, é possível afirmar ser grande a influência de Paulo Freire tanto na formação ideológica que sustenta o movimento em defesa dos direitos das crianças e adolescentes quanto nos projetos dedicados à educação de rua no Rio de Janeiro por mim estudados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOFF, C. *Pastoral da classe média na perspectiva da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1991.

BRASIL CRIANÇA URGENTE. (1990). *A Lei 8069/90*. São Paulo: Columbus.

FÁVERO, O. (org). *Cultura popular e educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, M.; DUQUE-ESTRADA, M. I. *Paulo Freire*. Disponível no sítio: www.paulofreire.org. Agosto de 2007.

LEBAUSPIN, I; STEIL, C.; BOFF, C. *Para entender a conjuntura atual*. Rio de Janeiro; ISER: Petrópolis: Vozes, 1996.

MARTINS, J. S. *Caminhada no chão da noite*. São Paulo: Hucitec, 1989.

PAIVA, V. P. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

PASTORAL DO MENOR. *Educador social de rua*. Primeiro relato de experiência da Pastoral do Menor da Arquidiocese de São Paulo, 1983.

RAMOS, L.M.P.C. *Educação de/na rua: o que é, o que faz, o que pretende*. Tese de Doutorado aprovada pelo Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP em fevereiro de 1997. Publicada pela Amais: Editora da Universidade Santa Úrsula em 1999.

RAMOS, L.M.P.C. (Org). *Igreja, Estado e Educação no Brasil*. Petrópolis: Ed. da Universidade Católica de Petrópolis; Rio de Janeiro: Papel e Virtual, 2005.

SOUZA, C. de. *A formação ética e estética em Paulo Freire*. Disponível no sítio: www.universia.com.br. Publicado em agosto de 2005.

STEIL, C. In: LEBAUSPIN, I; STEIL, C.; BOFF, C. *Para entender a conjuntura atual*. Rio de Janeiro; ISER: Petrópolis; Vozes, 1996.

STÜLP, C. J. *Conselho Pastoral nas paróquias*. Petrópolis: Vozes, 1995. 2 ed.

UNICEF/SAS/FUNABEM. *Projetos alternativos de atendimento aos meninos de rua*. Rio de Janeiro, Lidador, 1987.

_____. PROJETO ALTERNATIVO DE ATENDIMENTO AOS MENINOS E MENINAS DE RUA. *Paulo Freire e os educadores de rua: uma abordagem crítica*. 2 ed. 1987.

_____. *É possível educar na rua?* Rio de Janeiro: Lidador, 1987.

van DIJK, T. A. Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse and Society*. London, Sage, 4(2):249-283. 1993.