

O MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA E PAULO FREIRE

Raul Alves da Silva¹
Humberto da Silva Miranda²

Resumo:

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua é um movimento social político que busca articular militantes da causa dos direitos das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O Movimento surge em 1985 no cenário político de redemocratização da política brasileira e de questionamentos às políticas sociais e ao modelo educativo. O objetivo desta pesquisa é analisar as práticas educativas desenvolvidas e aplicadas pelo movimento e seus educadores durante a década de 1980-1990 e a influência do Paulo Freire. Para o desenvolvimento desta pesquisa nos apropriamos da metodologia da análise de discurso sob a perspectiva Foucaultiana. Como resultados desta investigação, observamos que os educadores se apropriam do método de educação do pensador Paulo Freire para atingir seus objetivos políticos de garantia e conquistas de direitos à infância, assim como que as próprias crianças e adolescentes sejam agentes transformadores de sua realidade social, entendendo o direito a educação como um direito humano.

Palavras-chave: Educação social, Infância, Direitos Humanos.

Abstract:

The National Movement of Street Boys and Girls is a political social movement that seeks to articulate activists for the cause of the rights of children and adolescents in situations of social vulnerability. The Movement emerged in 1985 in the political scenario of the redemocratization of Brazilian politics and of questioning social policies and the educational model. The objective of this research is to analyze the educational practices developed and applied by the movement and its educators during the 1980s-1990s and the influence of Paulo Freire. For the development of this research we appropriated the methodology of discourse analysis under the Foucaultian perspective. As a result of this investigation, we observe that educators use the education method of the thinker Paulo

¹ Graduado em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – prof.rauldasilva@gmail.com

² Professor Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Humberto.miranda@ufrpe.br

Freire to achieve their political goals of guaranteeing and conquering childhood rights, as well as that children and adolescents themselves are transforming agents of their social reality, understanding the right to education as a human right.

Keywords: Social education, Childhood, Human rights.

INTRODUÇÃO

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR – foi fundado no ano de 1985, por homens e mulheres que se mobilizaram em defesa dos direitos da criança e do adolescente, em Recife e em outras capitais brasileiras. O Movimento surge como um grupo questionador das políticas voltadas à criança em situação de rua, sobretudo, das práticas assistencialistas executadas pelo sistema FUNEBEM/FEBEM e do Código de Menores.

Neste cenário político, vivido na década de 1980, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua procurou construir uma articulação que combatia a Política Nacional do Bem-estar do Menor, institucionalizada pelo Governo Federal, durante a ditadura Civil-Militar, implantada em 1964. Esse movimento a partir dos debates internacionais sobre os Direitos Humanos das Crianças e dos Adolescentes, que passavam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos (MIRANDA, 2014).

O problema central da pesquisa é analisar os métodos e práticas educacionais desenvolvidas pelos educadores (as) social no contexto das ações propostas pelo Movimento, partindo da hipótese de que os educadores (as) sociais contribuíram para a formação do MNMMR e da sua identidade enquanto movimento social, além de analisar a influência do educador Paulo Freire no contexto da educação popular de rua do Movimento.

O nosso percurso metodológico foi dividido em três fases que culminaria na construção da nossa pesquisa de dois anos de duração. A primeira fase foi o levantamento bibliográfico sobre pesquisas já elaboradas sobre o tema central de investigação. A segunda fase se voltou para a leitura de referenciais teóricos

da história para possibilitar à análise do discurso do Movimento. A terceira fase na pesquisa documental no arquivo pessoal de militantes do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e na sede do Movimento em Recife e seleção dos documentos.

Na primeira fase da pesquisa nos concentramos nas leituras e fichamentos da historiografia da infância e direitos humanos, para a compreensão de temas relevantes a pesquisa, como a realidade socioeconômica na Cidade do Recife – Pernambuco, e no Brasil durante o período pós Ditadura Civil-Militar e os debates sobre os Direitos Humanos durante o período da década de 1980. Também foram feitas leituras de trabalhos já encontrados sobre o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua para o entendimento de sua complexidade e história.

No decorrer dos estudos, outras leituras foram utilizadas para a compreensão do conceito de infância, criança em situação de rua, educação, educação popular, educação não formal, educação popular de rua e movimentos sociais. Para esses temas foram utilizados os pensamentos de Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Maria da Glória Gohn, Philippe Ariès, entre outras referências de grande relevância para o tema. A partir desses autores, passamos a entender a educação como uma prática social que “pode passar a servir a uso político de reforçar a diferença”. Para Brandão, a educação é muito mais que a escola, mas o “resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes, sendo o exercício de viver e conviver o que educa” (BRANDÃO, 2007 p. 47).

Para o desenvolvimento do nosso trabalho também foi necessária uma pesquisa sobre o conceito de infância. Trabalharemos esse pensamento pela ótica de Philippe Ariès, além de problematizar outros pontos do “pensar a infância” com o suporte do trabalho do Christopher Jenkes. De acordo com Ariès a Infância é tanto cultural quanto biológico (apud BRANCHER, 2008). Ao analisar o conceito histórico de infância, Brancher afirma que:

A noção sobre um período de inocência infantil se firmou pela primeira vez com o Iluminismo do século XVIII. Ele provavelmente chegou ao apogeu, nos Estados Unidos, no início do século XX. Leis sobre o trabalho infantil, instrução obrigatória para

todos e um sistema judicial para criminalidade juvenil definiram o modo como às crianças eram diferentes dos adultos e deviam ser tratadas de acordo com sua condição. (BRANCHER, 2008 p.10)

Antes desta visão, da inocência da infância a criança, de acordo com os autores citados, chegou a ser visto como um incapaz e irracional e “percebe-se, então que a primeira preocupação com a infância ligou-se à disciplina e a difusão da cultura, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado”. (BRANCHER, 2008 p. 5) É importante observar que sua condição de infância é determinada pelo seu tempo histórico e seu lugar, não sendo sua condição de criança uma garantia de ter infância. Sobre isso os autores afirmam:

Podemos, pois, considerar que as gerações são socialmente construídas. A construção social da infância se concretiza pelo estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta para ela. Podemos falar de uma invenção social da infância a partir do século XVIII, em que há uma fundação de um estatuto para essa faixa etária, assim como a invenção da adolescência no fim do século XIX. [...] é preciso lembrar, contudo, que esse não é um fenômeno generalizado: enquanto alguns têm sua infância delimitada pelo ciclo escolar, outros ainda se “transformam” em adultos sem ter condições para isso (crianças de rua, trabalho infantil, etc). (CORSARO, 2003 apud BRANCHER, NASCIMENTO & OLIVEIRA, 2008. p. 7 e 9)

Podemos considerar, a partir destas referências, que a infância não é apenas o fator biológico de ser criança, mas também a sua condição de divertir-se e aprender. No trabalho elaborado pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a criança e adolescente atendido por tal instituição é a criança em situação de rua, sendo elas impedidas e/ou forçadas pelo seu espaço a tornarem-se adultos precocemente, limitando seu contato com a infância.

Na terceira fase da pesquisa, que se refere à pesquisa documental, nós voltamos seleção dos documentos no arquivo pessoal de militantes do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e na sede do próprio Movimento em Recife, nessa fase foi necessária à escolha dos documentos a

serem utilizados, escaneamento e catalogação dos documentos. Foi recolhido para a pesquisa exemplares do Jornal O Grito, Pé de Moleque, Estatuto do Movimento e folhetos para divulgação, todos produzidos pelo próprio. Também foi feita uma investigação no Arquivo Público Estadual Jordão Emereciano – APEJE – em busca de jornais com matérias com o conteúdo sobre a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, na década de 1990.

Para a continuação desta fase foi necessária à compreensão da importância da fonte para a história e a diferença entre elas, como também a função do historiador para que só assim possamos construir nossa narrativa histórica. Para isso nos debruçamos sobre as leituras sobre a historiografia e os conceitos de documentação e fontes históricas. Durval Muniz de A. Júnior ao analisar a construção historiográfica afirma que:

O historiador conta uma história, narra; apenas não inventando os dados de suas histórias. Consultando arquivos, compila uma série de textos, leituras e imagens deixadas pelas gerações passadas, que, no entanto, são reescritos e revistos a partir dos problemas do presente e de novos pressupostos, o que termina transformando tais documentos em monumentos esculpidos pelo próprio historiador, ou seja, o dado não é dado, mas recriado pelo especialista em História. O que se chama de evidência é fruto das perguntas que se fazem ao documento e ao fato que, ao serem problematizados pelo historiador, transformam-se, em larga medida, em sua criação. O acontecimento, o evento em História não é, pois, um dado transparente, que se oferece por inteiro, ou em sua essência, mas é uma intriga, um tecido que vai ser retramado e refeito pelo Historiador. (MUNIZ, 2007 p. 62 e 63)

Assim, de acordo com Muniz, o historiador necessita de documentos para utilizá-los e transformá-los - não os alterando -, sobretudo, problematizando-os. Já para o historiador francês Marc Bloch, o documento é:

Um produto do passado, ou seja, produzido por relações de força assimétricas, desiguais sempre, de um passado agônico, irregular e contingente. [...] compulsoriamente envolvidos com os vivos – e não com os mortos –, os documentos não são meras relíquias, mas registros espúrios, contingentes, equívocos, aguardando o acalanto

da decifração, o fervor da leitura e a aventura da interpretação.
(Apud PINSKY, 2013 p.317 e 318)

Segundo Bloch, os documentos não são em si a história, mas parte necessária dela que aguardam a interpretação do historiador. Complementando o pensamento de Mach Bloch, Le Goff afirma “que só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente”. (Apud SALIBA, 2013 p 318 e 319).

Ao utilizarmos a imprensa para a elaboração desta pesquisa buscamos compreender como o historiador pode se valer deste documento histórico. A historiadora Maria Helena Rolim Capelato nos auxilia ao trabalhar com diferentes tipos de imprensa e ao caracteriza-las com seus diferentes tipos de enfoque. O historiador deve, segundo Capelato, está atento “movimento vivo das ideias”, encarando a imprensa como um instrumento de intervenção social e manipulação de interesses. De acordo com Capelato:

A imprensa constitui um instrumento de manipulação de interesses e intervenção na vida social. Partindo deste pressuposto, o historiador procura estudá-lo como agente da história e captar o movimento vivo das ideias e personagens que circulam pelas páginas dos jornais. A categoria abstrata *imprensa* se desmistifica quando se faz emergir a figura de seus produtores como sujeitos dotados de consciência determinada prática social. (CAPELATO, 1988 p. 21)

A historiadora atenta que a imprensa não expressa de fato a verdade de uma época, porém a análise feita pelo historiador “revela a complexidade” da dinâmica social. Para isso é necessário o confronto das falas, ou seja, a atuação de outros documentos e fontes para que o historiador possa dar seguimento ao seu trabalho. Nesse sentido Capelato afirma que:

A leitura dos discursos expressos nos jornais permite acompanhar o movimento das ideias que circulam na época. A análise do ideário e da prática política dos representantes da imprensa revela a complexidade da luta social.[...] O confronto das falas, que exprimem ideias e práticas, permite ao pesquisador captar, com

riqueza detalhes, o significado da atuação de diferentes grupos que se orientam por interesses específicos. (CAPELATO, 1988 p. 34)

Sendo no nosso trabalho não só utilizado jornais de grande circulação, mas como também o jornal produzido pelo Movimento com uma circulação restrita as comunidades circunvizinhas, buscamos diferencia-los dos impressos de grande circulação, ainda auxiliado pela Capelato, onde a historiadora afirma que esses dados jornais seriam capazes de auxiliar no fazer historiográfico por nele conter aspectos sócio-políticos, além de reivindicações desse determinado grupo. Capelato:

Os pequenos jornais que expressam reivindicações específicas de determinados grupos sócio-políticos são muito importantes para estudos históricos. Eles existiram desde o Brasil Colônia e proliferaram na segunda metade do século XIX. [...] Esse curioso jornal oferece ao pesquisador muitos elementos para o estudo dos costumes da época, aspectos da vida urbana, ideias sobre a moral e a sexualidade, relações sociais e muitos outros temas, além de permitir a reconstrução dos vínculos entre a “boa sociedade” e seu outro – a “sociedade marginal”. (CAPELATO, 1988 p. 33 e 34)

A essa “sociedade marginalizada” que a historiadora se refere que nossa pesquisa busca reconstruir sua história, a partir dos discursos encontrados nos seus impressos e nos impressos que falam de si. Entendendo que O Grito de Meninas e Meninas de Rua, o Pé-de-Moleque e afins, tanto quanto o Jornal do Comércio e o Diário de Pernambuco, são, parafraseando Capelato, “instrumentos de manipulação de interesses e intervenção na vida social”.

A partir desse entendimento, as documentações utilizadas como fontes para nossa pesquisa foram produzidas e arquivadas pelo Movimento durante o período de 1980 e 1990, sobretudo, documentos de 1985, ano de sua fundação. Sendo eles cartilhas, o Estatuto e entre outras publicações, como o Jornal O Grito, jornal produzido e reproduzido pelas crianças atendidas pelos militantes.

Para a leitura e entendimento dos documentos nós voltamos para metodologia da análise do discurso. E para isso foram feitos estudos do conceito de discurso em Michel Foucault na sua obra A ordem do Discurso (1970). Para o Michel Foucault o discurso tem “vontade de verdade”, nele se mostra o objeto

de desejo, a ambição, a vontade de poder, e ele está além daquilo que se luta, mas pelo o poder que se deseja apoderar. Portanto, o pensador francês se refere ao discurso como

O discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também aquilo que é objeto do desejo; visto que [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar. (FOUCAULT, 1970 p. 10)

De acordo com Foucault o discurso revela o seu desejo, aquilo pelo que se luta e a partir disto nos foi possível reconhecer o desejo e a vontade. Os documentos produzidos pelo Movimento trazem seu discurso de conquistas e garantias dos direitos para crianças e adolescentes em situação de rua, na sua crítica ao sistema educacional e na sua vontade de mudança social, sobretudo, na sua proposta de praticar uma alternativa educacional junto aos seus atores.

Esta metodologia nos possibilita leitura do que o Movimento a partir de suas inquietações, desejos políticos e suas táticas de mobilizações. A partir da análise do discurso, vem sendo possível problematizar as práticas educativas, ministradas por educadores populares, e as estratégias metodológicas, que fundamentaram a sua atuação nas ruas.¹

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

O Movimento foi fundado em 1985 após encontros nacionais de grupos locais de educadores populares e em um cenário de debates internacional sobre a temática dos direitos humanos. Alegando a ineficácia desta proposta assistencialista da Fundação do Bem-Estar do Menor – FUNABEM – buscava-se a conquista e garantia de direitos as crianças e adolescentes em situação de rua propondo uma forma alternativa no olhar sobre elas e defendendo a eficácia da educação popular na sua luta pela igualdade social.

¹ BRASIL, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, 1985. “pensar a prática é, por isso, o melhor caminho para pensar certo. Este pensar ensina também a maneira particular como praticamos, como fazemos e entendemos as coisas, está inserida no contexto maior que é o da prática social.” p.11

A partir destes questionamentos surgiram projetos alternativos ao estatal como o Projeto Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos de Rua. Posteriormente foram promovidos encontros, onde caravanas com representações de todo o país se reuniram, sendo a primeira em Brasília para a organização e realização de debates sobre os “novos direitos da criança”. Segundo Santos, o MNMMR passou a considerar a criança e o adolescente sujeito da história e desenvolver o trabalho educativo no contexto social em que eles estão inseridos princípios fundamentais do Movimento. Sobre a sua constituição, Santos afirma que:

No começo da década de 80 surgiu o Projeto Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos de Rua (desenvolvido pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância – UNICEF –, Secretaria de Ação Social – SAS – e Fundação do Bem-Estar do Menor – FUNABEM –, estes últimos órgãos do Ministério da Ação Social), criado por técnicos insatisfeitos com a atuação governamental, ou seja, com a ineficácia da política oficial. O projeto tinha por objetivo conhecer as experiências alternativas que se realizavam no país e aprender com quem fazia um atendimento alternativo. [...] Em junho de 1985, esses grupos locais, reunidos em Brasília, decidiram criar uma organização não-governamental para a defesa e promoção dos direitos dos milhões de meninos e meninas de rua do Brasil, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. (SANTOS, 1994 p. 11 e 12)

Segundo Miranda, a política de atendimento às crianças em situação de rua, institucionalizada pelo Estado, através FUNABEM, foi iniciada no Governo do Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, no primeiro ano da Ditadura Civil- Militar. Para Miranda, “a instituição passava a responder oficialmente, de acordo com a lei de criação, pelo atendimento a meninos e meninas que viviam em situação de abandono, de desvalia e/ou de delinquentes”. (MIRANDA, 2014 p. 18). Ainda de acordo com Miranda, a instituição se distanciava da lógica dos direitos e era pautada na perspectiva do assistencialismo. A atuação da FUNABEM segundo seus idealizadores era:

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor assume, no entanto, como seu campo de trabalho, aquelas faixas populacionais que não são atingidas pelos esforços correntes de criação de condições de bem-estar, ou porque não se conta com recursos que permitam cobrir necessidades de todas as camadas populacionais, ou porque, por carências de ordem sócio-econômico-cultural, muitos grupos populacionais não têm possibilidades de se beneficiar das condições porventura postas à sua disposição ou de criar as condições de seu cargo. O campo de trabalho da Fundação se

define, assim, como a faixa populacional cuja parcela de indivíduos de menor idade está sujeita a um processo de marginalização, entendendo-se por marginalização do menor, o seu afastamento progressivo, de um processo normal de desenvolvimento e promoção humana até a condição de abandono, exploração ou conduta antissocial. (BRASIL, Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, 1966 p.15 Apud MIRANDA, 2014 p. 45)

Os idealizadores da FUNABEM buscaram através da imprensa legitimar o “discurso que a instituição foi criada como alternativa ideal para se resolver o “problema do menor”. Esta instituição, a FUNABEM, segundo o historiador, buscou durante o seu tempo de vigência, entre 1964 e 1990, garantir “medidas de disciplina e controle, onde os estados e as instituições particulares passaram a estar sob sua administração centralizadora”. (MIRANDA, 2014 p. 18 e 48)

No primeiro Encontro Nacional de Grupos Locais do Movimento, em 1985, foram “traçadas as diretrizes de ação para sua constituição oficial e é eleita uma Comissão Nacional composta por dez educadores/agentes.” No ano seguinte, 1986, em Brasília é realizado o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de rua, e segundo Santos, entre 8 e 10 de agosto de 1986, a II Assembleia Nacional do Movimento aprova o próprio Estatuto (SANTOS, 1994). Nessas ações a ideia era propor uma alternativa ao projeto FUNABEM, questionando a lógica do “bem-estar do menor” e buscando garantir dos “direitos dos meninos e meninas”.

O MNMMR² se configura como um grupo articulador de diferentes entidades, defendendo a necessidade desta comunicação entre os educadores sociais, que questionam uma implicação e a partir dela buscam soluções e diálogos entre o Estado, o agente social (a criança) e a sociedade, atribuindo aos três a responsabilidade sobre o problema. Portanto em seu Estatuto o Movimento afirma que o objetivo é:

Construir-se como uma clara articulação com os movimentos populares como associações de moradores, Centros comunitários, comunidades de Bairros, Grupos de Meninos, etc [...] exigir dos órgãos públicos a implementação de políticas sociais em que o Estado assumira responsabilidade perante os problemas sociais e privilegie a descentralização de decisões, ações e recursos. [...] uma consciência mais clara da população a respeito da situação das crianças, suas verdadeiras causas, e da responsabilidade por parte da sociedade. A relação a grupos religiosos e instituições

² Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

públicas e privadas nacionais e internacionais o Movimento manterá absoluta autonomia (MOVIMENTO, 1985)

Portanto, o *Movimento* busca uma articulação ideológica para articular a sociedade e Estado na resolução dos problemas sociais, além de defender uma proposta de manter absoluta autonomia. Gohn, ao analisar os ditos “*novos movimentos sociais*” nos possibilita fazer um paralelo com o MNMMR, pois para a socióloga atuação dos NMS se dá como “redes de trocas de informações e cooperação em eventos e campanhas”.

O MNMMR busca, também, construir uma identidade coletiva para que as pressões sobre as políticas que regem a vida da criança possam ser aquelas que atendam as expectativas do Movimento. O seu estatuto afirma que a instituição busca:

Divulgação do Movimento, através dos meios de comunicação. [...] as comissões que constituem o Movimento surgem da base e legitimam-se na mesma. Deles fazem parte pessoas comprometidas com a *causa do menor* articulada com a luta global da população marginalizada. [...] sensibilizar e mobilizar a comunidade para que haja uma maior participação da mesma junto às comissões ou grupos locais. (MOVIMENTO, 1985)

Desta forma, eles buscam construir um coletivo comprometido com sua causa afim de levantar questionamentos à sociedade em geral e deste questionamento buscara mudança proposta no seu discurso. O Movimento mantém o discurso da necessidade de uma proposta alternativa de educação. Em sua proposta de *transformação social* o menino e menina em situação de rua seriam respeitados e fariam parte do processo educacional e de mudança junto ao educador formado pelo próprio Movimento. Sobre as propostas educacionais o Estatuto do MNMMR diz que a educação tem que ser iniciada:

A partir da realidade do trabalho do mundo vivenciado por *menores*, criar uma consciência sobre as relações de trabalho, de forma que eles se tornem agentes de transformação. [...] Adotar uma postura que garanta uma ação conjunta, onde a criança e o adulto possam ler criticamente a realidade e nela intervir. (MNMMR, Ano não registrado)

Para dar suporte e buscar atender esses anseios, o Movimento buscou *capacitar* os educadores sociais de rua com o projeto de formação de educadores. Apesar da fundação em 1985, o *Centro de Formação do*

Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua só teve origem em 1989.

O projeto, segundo o Movimento, visava a:

Elaboração e execução de processos formativos sistemáticos que contribuam com a consecução e integração de sua proposta de intervenção; tendo em vista a qualificação política e pedagógica dos educadores, dos agentes de defesa dos direitos e demais atores governamentais e da sociedade civil envolvidas com os diversos projetos e mecanismos de garantia dos direitos das crianças e adolescentes. (MOVIMENTO, 2003)

A qualificação política e pedagógica dos educadores, ainda segundo o Movimento, tinha como base a apropriação de teorias sobre a educação social, reflexões sobre as práticas e trocas de experiências entre os educadores. Sobre o Centro de Formação o Movimento o qualifica como:

Um amplo processo de discussão junto a educadores do MNMMR e a outros atores da sociedade civil e do poder público [...] (e) guarda como princípio a importância de educar para o exercício da cidadania e dos direitos humanos como base para a construção democrática e da participação comunitária. (MOVIMENTO, 2003 p. 5, 6 e 7)

Desta forma, o Movimento entende que a ação do educador teria a importância direta para que a criança em vulnerabilidade social exercite a cidadania e dos direitos humanos. Os princípios e métodos do Movimento para a ação do educador são bastante plural, mesmo com o *Curso de Formação Básica de Educadores*, uma das suas propostas é a de considerar:

A integridade do educador, como componente essencial numa proposta pedagógica, levar-se-á em conta a multidimensionalidade deste, como pessoa humana [...], sua subjetividade, auto expressividade e criatividade; além da integração grupal e coletiva. (MOVIMENTO, 2003 p. 17)

Assim, sobre sua proposta de manter a subjetividade e criatividade do educador formado pelo Movimento, a instituição coloca os educadores e a pluralidade de suas ações como essenciais nesse processo pedagógico que o Movimento propõe. Essas proporcionaram práticas para além da educação formal, onde os educadores buscaram construir alternativas para a formação dos meninos e meninas, inclusive, no sentido de buscar a politização desses agentes. Uma das alternativas, em Recife, foi a produção do *Jornal O Grito*.

O *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua* se coloca como alternativa pedagógica e, além dela, política. Para sua compreensão e movimentação dos educadores sociais, a instituição coloca como objetivo o debate teórico de pensadores da educação popular, além de propostas de apropriação desses teóricos utilizados em debates a exemplo do “método de Paulo Freire”. Além de em seu estatuto e nos seus princípios norteadores o Movimento utiliza dos pensamentos de Freire.

Para entender os métodos pedagógicos do Movimento é importante compreender a importância que a instituição dá ao educador de rua e a importância da consciência que o educador precisa ter para construir seu projeto proposto. O Movimento defende que a presença do educador:

Não foi inventada para ser mais um na equipe, ela aparece em razão da necessidade constatada no trabalho dia-a-dia, frente ao reconhecimento da ineficácia institucional repressora e isolada, na busca de um atendimento a esse contingente espoliado. [e] a luta do educador é caminhar com o *menor* no sentido de ajuda-lo a tornar-se efetivo, integrante e transformador, através de uma convivência participativa e questionadora. (MOVIMENTO, 1985 p.7 e 8)

Desta forma o educador seria, de acordo com o Movimento, o resultado da ineficácia do sistema oficial e seu objetivo é transformar o estado social da criança em situação de rua com a convivência participativa e questionadora.

A construção da prática e do olhar para a criança, elaborado por Freire e o Movimento, como respeitadora do espaço da criança é um discurso de colocar-se de forma *diferente* ao que os meninos e meninas em situação de rua supostamente receberiam da política estatal. No seu discurso, sua escolha pelo *oprimido* e não o *opressor* coloca a política questionada pelo Movimento, a FUNABEM, como *opressora* violenta em relação às crianças em situação de rua que seriam oprimidas.

Educação, Educadores e o MNMMR

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua propõe trabalhar as questões sociais que envolvem os direitos às crianças e adolescente em situação de rua a partir da ótica da educação popular. Nesta perspectiva é

possível encontrar nas suas publicações uma linha de pensamento que prioriza a participação dos educandos nesse processo.

O livro *Organização de Meninos e Meninas de Rua: a arte de educar para a vida*, sentidos político-pedagógico-culturais da organização, produzido pelo Movimento em Pernambuco, descreve a dinâmica realizada pelos educadores-militantes e seus valores. Neste se propõe o debate sobre como os educadores de diferentes ambientes da Cidade do Recife trabalhavam junto com as crianças para a construção da educação a partir das diferentes artes.

O documento produzido pelo Movimento busca, desde seu título, explicitar que poderia ser visto de uma forma diferente da educação formal. Sendo o movimento um projeto de educação alternativa, *o educar para a vida* pressupõe que a educação formal, atribuída ao Estado, não alcançava esse objetivo e o Movimento teria, então, o meio de atingir esse objetivo.

No decorrer da publicação o Movimento trabalha a perspectiva educativa a partir do diálogo, para a instituição a importância desta prática é elevada, ao ponto de ser considerada como o *primeiro elemento-chave*. Assim como os mesmos afirmam que:

Um primeiro elemento-chave que identificamos como característica desta pedagogia é a escuta e a conversa. Os depoimentos revelam que escutar cada menino/o menina cria um clima favorável à conversa, é o ponto de partida e constitui um fundamento da relação educativa. (MOVIMENTO, 2002 p. 80)

Tal enfoque no diálogo proposto pelo Movimento é uma proposta alternativa de atendimento a questão da educação infanto-juvenil em contraposição a proposta estatal que, de acordo com eles, não possibilitavam ouvir e conversar com os educandos para a partir desta dinâmica criar o projeto de aula.

Entender o *diálogo* como fundamental e ponto de partida para a proposta educativa cria no Movimento uma visão de educação vista de um ângulo diferente da tradicional, buscando atingir um público que, de acordo com o Movimento, não tinha voz. O documento já citado busca articular a educação como um caminho para atingir a cidadania. A sua dinamização coloca a essa perspectiva como um elemento-chave para a proposta educativa. O Movimento afirma que:

Outro elemento-chave que caracteriza a proposta pedagógica do Movimento está no jeito como é trabalhada e no sentido que adquire a ideia de participação. O princípio político da organização implica na compreensão do direito de cada menino/a em tudo que lhe diz respeito. O ambiente criado pela relação educativa visa favorecer o exercício desse direito. (MOVIMENTO, 2002 p. 82)

A afirmação sobre a apropriação do *tudo que lhe diz respeito* pelos atores do projeto social do Movimento adiciona ao seu discurso o teor político da necessidade do sentimento de pertencimento do menino e da menina dentro do ambiente da construção da educação e, também, dentro da sociedade. Desta forma o Movimento está propondo a mudança na hierarquia educativa colocando-os como pertencentes e, sobretudo, proprietários do ambiente ao qual se encontram, sendo assim, entendendo-os como sujeitos de direitos.

Essa mudança na perspectiva do local da criança e do adolescente dentro do cenário político da sociedade proposta pelo Movimento em sua prática educativa se caracteriza como uma visão oposicionista a visão menorista. Desta maneira o Movimento trabalharia o auto reconhecimento dos meninos e meninas como sujeitos com voz lugar e espaço.

A abordagem regida pela arte-cultura é um princípio ao qual o Movimento defende a possibilidade de a partir dela atingir o resgate as origens, desenvolver a autoestima, resgata o lúdico, facilita entendimento e a troca de experiências, promove a saída das ruas, trabalha direitos etc. De acordo com esses objetivos é possível identificar que a educação formal não teria êxito, ao menos em sua totalidade e o Movimento pretendia preencher essa função.

O Movimento ao propor a produção artística como meio de educar desejava atribuir voz aos que, de acordo com sua ideologia, teriam sido silenciados pela sua posição social. Além de, almejar o [re]encontro do menino em situação de rua com o lúdico, algo que seria para o Movimento um direito e, de acordo com os mesmos, era violado ou não garantido pelo Estado.

As afirmações, acima, do Movimento Nacional de Meninas de Rua sobre sua proposta de educação buscam explicitar uma suposta carência na educação oferecida pelo Estado, além de atingir um público carente que poderia, através da educação popular, alcançar uma ascensão social.

O Movimento busca com a utilização de produções artísticas dos meninos e meninas em situação de rua o sentimento de pertencimento ao espaço político ao qual ocupam, elevação da auto estima, além de, educar, alegando que essa prática facilita o entendimento do que se pretende ensinar, como foi dito anteriormente.

No decorrer desta pesquisa nos foi possível encontrar algumas imagens produzidas por essas crianças e adolescentes utilizadas pelo Movimento em suas publicações. Não é intenção desse trabalho analisar o discurso das imagens produzidas por elas, porém problematizar a utilização delas dentro das publicações do Movimento em decorrência do seu discurso de participação ativa dos meninos e meninas.

O Movimento defende a ideia da organização e participação das crianças na sua proposta pedagógica. No seu discurso a motivação para que as crianças e adolescentes se expressem se faz presente com o intuito de utilizar dessa prática para resolver os problemas do dia-a-dia deles. O Movimento afirma que a vida no Movimento

Motiva a se expressarem, fazendo ouvir a sua fala. Pode motivar também, e mobilizar, para novos processos integradores: de estudo, de retorno à família, de reivindicação dos direitos. A educação trabalhada pelo Movimento oferece a esses meninos e meninas, que vivem num contexto bem desfavorável, meios de acreditar e querer para si um projeto de vida pessoal, como de direitos na luta pelo estabelecimento de novas relações sociais, com mais dignidade e justiça. (MOVIMENTO, 2002 p. 39)

Essa perspectiva descrita pelo Movimento busca ser uma visão de mundo e/ou vida diferenciada da que seria comumente encontrada no cotidiano das crianças e adolescentes nas ruas da Cidade do Recife e do resto do país. Em uma pequena passagem sobre a atuação dos educadores e educadoras o Movimento os caracterizam como sujeitos dinâmicos em suas práticas educativas a ponto de perceber o momento e o ritmo dos meninos e meninas. Deste modo o MNMMR afirma que:

Os educadores e educadoras seguem sempre traçando objetivos e metodologias concretas, em função de como percebem, sentem o momento no qual se encontra o grupo. Atuam, se necessário coordenam e facilitam a organização, respeitando o ritmo do grupo:

acompanhando o seu caminhar, avançando em relação a ele, ou colocando-se atrás quando o grupo está maduro e consegue caminhar por si mesmo, sempre norteando pela concepção de criança enquanto sujeito de direitos e provocadores de uma educação transformadora. Tornam-se capazes de orientar a turma para a tomada de consciência de que todos são responsáveis pela construção de uma nova ordem social. Muitas vezes como mediadores, provocadores, interlocutores de relações, tentando regular a capacidade comunicativa do grupo, para que ele possa expressar a sua vida, elaborar uma leitura dela cada vez mais enriquecedora, resgatar sua identidade e cultura, fomentar a construção de critérios próprios. (MOVIMENTO, 2002 p. 57)

De acordo com as afirmações do Movimento sobre esses profissionais da educação, eles não têm a intenção de intervir nas concepções dos estudantes, contudo, o discurso da provocação de uma Educação Transformadora, sustentada pelo Movimento, se torna um paradoxo desta afirmação, pois a educação, de acordo com Freire, é um método político, e sendo assim, as concepções do educador não seriam imparciais na sua prática educativa.

A utilização de imagens de produções artísticas elaboradas por crianças e adolescentes nas publicações se faz presente em diversos documentos do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Esse pode ser encarado como um meio de participação ativa das crianças nesse projeto ideológico. No livro produzido publicado em 2002 pelo MNMMR, Organização de Meninos e Meninas de Rua: a arte de educar para a vida, sentidos político-pedagógico-culturais da organização, A instituição busca destacar a participação das crianças e adolescentes em seu projeto.

Podemos encarar esse destaque como uma reafirmação do discurso do Movimento da participação da criança e adolescente ativamente no processo educativo, como também como uma tentativa de pôr em prática um dos princípios defendido pelos mesmos de motivação e levantar a autoestima, sendo esses caminhos para a auto identificação no espaço político.

Paulo Freire e o MNMMR

O educador pernambucano Paulo Reglus Neves Freire³ é considerado uma referência, tanto no Brasil, como no mundo. Segundo Freire, ele elaborou durante a década de 1960 uma metodologia de ensino que ficaria conhecida como “método Paulo Freire”, e, de acordo com ela, em seu método ele “convida” o alfabeto para que saia da “apatia e do conformismo de “demitido da vida” em que quase sempre se encontra e o desafia-o a compreender que ele próprio é um fazedor de cultura, fazendo-o aprender o conceito antropológico de cultura”. Assim, a partir do “Universo Vocabular Mínimo” parte-se para o processo de decodificação da palavra fonêmica e depois da palavra escrita. (FREIRE, 1996 p. 37, 38 e 39)

A transformação através do questionamento e a participação referida são apropriações do “Método Paulo Freire”, sendo o próprio educador autor de um livro destinado à absorção do seu pensamento pelos educadores sociais e militantes do Movimento. Para o educador esta proposta

Deve ficar muito claro para nós que um trabalho com este, no meu entender, só é válido na medida em que serve de engrenagem substitutiva, em que desafia os grupos a se assumirem num processo de transformação da realidade de que resulta a mudança das pessoas e não num processo de purificação de almas. (FREIRE, 1985 p. 12)

Freire é enfático ao afirmar a necessidade de assumir o caráter político do Movimento e dos educadores, sobretudo, no seu discurso ao afirmar que só é válido desta forma. Para que os educadores pudessem assumissem esse princípio Freire afirma que o educador precisa se colocar como:

Pessoa, como agente, respeitando a individualidade da criança, seus valores e suas expectativas. Com autenticidade e verdade,

³Nascido em Recife, 19 de setembro de 1921, reside no bairro de Casa Amarela até os 10 anos quando então passa a morar numa cidade vizinha a Recife, Jaboatão dos Guararapes. Freire concluiu a escola primária em Jaboatão e em seguida passou a estudar no bairro de São José, no Recife, no Colégio 14 de Julho. Posteriormente estudou no Colégio Oswaldo Cruz, onde completou os estudos até ingressar na Faculdade de Direito do Recife aos 22 anos de idade. Tornou-se professor do Oswaldo Cruz e a posteriori de Filosofia da Educação no ensino superior na Escola de Serviço Social, no Recife. Freire passou por diversas funções dentro da educação do Estado, até o ano de 1964, quando foi destituído de suas funções e forçado a deixar o País posteriormente. Paulo Freire enfrentou o exílio por cerca de dezesseis anos, retornando em 1979. Esse período Freire escreveu suas grandes publicações e passando por outros continentes antes de voltar. (FREIRE, 1996) Freire vem a falecer aos 75 anos em São Paulo no dia 2 de maio de 1997.

coerência. O importante é saber por quem estamos fazendo *opção e aliança*. É o oprimido e não o opressor. Estamos do lado do menino, do explorado, do oprimido. [...] é preciso ter cuidado para não invadir o mundo do *menor*, caso ele não queira ser abordado. Não ultrapassar o espaço vital do menino, que é real, sem que o menino queira, sem que ele permita. Seria violenta-lo. É esperar o “momento mágico” quando o menino se desarmar. Ter paciência histórica para iniciar o processo, para aguardar a plenitude desse momento. (FREIRE, 1985 p. 6)

A busca pelo “momento mágico” é o passo em que o educador precisa observar, respeitando o espaço dos meninos e meninas, precisando estar atento para as escolhas e opiniões dos mesmos. O educador social de rua nesse momento, que talvez seja o mais importante, precisa ser paciente para não haja uma reprodução da educação autoritária. Sobre esta dita opressão, Freire supõe que os educadores populares rejeitem a postura autoritária, o preconceito⁴ e saibam o seu lugar de educador e o educando de educando. Desta forma Freire afirma que:

O educador é educador mesmo e não tem porque ter vergonha de sê-lo. E o educando é educando mesmo. A questão que se coloca é saber qual o papel deste educador com o educando. Esse educador é necessariamente diferente do educando; no momento em que o educador seja também só educando eles passariam a serem iguais. Mas não podem ser iguais. Porque o educador tem, pelo menos, uma presença anterior ao mundo em relação ao educando. Por outro lado, o educador tem um conhecimento, e se supõe que ele tenha uma clareza com relação aos objetivos porque a educação é intencionada a. [...] quando afirmamos que o educador também é educando não estamos anulando as diferenças fundamentais entre eles. O que é preciso é saber “transar” essa diferença. O autoritário é exatamente o educador jamais se surpreende sendo educado também pelo educando, dentro do processo que os dois participam. (FREIRE, 1985 p.13 e 14)

Desta forma o educador para Freire seriam agentes políticos que deveriam colocar-se diante do menino e menina em situação de rua livre de preconceitos, das práticas autoritárias, além de, estarem preparados para agirem no momento certo, da forma certa, para que a partir da sua prática pedagógica alcançassem

⁴ PAULO FREIRE, 1985. p.14 “no discurso dos educadores que ao rejeitarem – e muito bem – uma postura autoritária, preconceituosa, correm o risco, ao nível do discurso de cair no tipo do “deixa como está, para ver como é que fica”.”

a mudança no seu estado social.

Mas quem seria o educador social de rua para Freire? o educador ao analisar e definir suas concepções sobre esse agente social o coloca como um sujeito perceptivo e sensível, capaz de reavaliar suas concepções e limitações, que respeita e não oprime, trabalha com o grupo, em grupo, visando uma organização ampla, não abafa a denúncia das crianças e adolescentes, que provoca e mantém uma relação de troca no processo educativo. (FREIRE, 1985)

O educador social de rua de acordo com Freire precisa ter uma postura diferenciada em relação as crianças em situação de rua, deste modo teriam que democratizar o poder, ouvir e fazer história com a criança. Mas como fazer?

Uma das formas melhores para desenvolvermos um trabalho dessa natureza seja a de, em toda oportunidade que se apresente, propor aos meninos o exercício indispensável de pensar a prática. Isto termina por proporcionar a quem assim se comporta, a compreensão crítica do que fez e ir percebendo que há razões claras e razões escondidas que explicam nossa ação. (FREIRE, 1985 p.17)

O “pensar a prática” proposto por Freire é buscar analisar as relações vividas no cotidiano do educando, além de pensar suas próprias práticas. Esse seria uma base para o educador social de rua ao primeiro contato com as crianças e adolescentes em situação de rua. Deste modo Freire diz que a educação precisa emergir

Da cotidianidade do educando – o menino de rua [crianças e adolescentes em situação de rua]. Há necessidade, por um lado, de nossa convivência com sua realidade, mas também a exigência de tornar a sua cotidianidade como objeto de reflexos teóricos. Isso significa que, se nos é indispensável partir da cotidianidade do menino de rua, jamais poderemos ficar nela. Essa exigência teórica estabelece uma das diferenças fundamentais entre o educador e o educando. Por isso mesmo uma das tarefas do educador é, testemunhando, formar o educando na prática do conhecimento do real e não apenas do dar-se conta do real. Se você pensa e age igual ao educando, você não cumpre esta tarefa. [...] não é possível trabalhar em Educação sem saber perguntar. (FREIRE, 1985 p. 27)

O educador assim tem que saber perguntar ao educando de forma que o educando possa pensar suas práticas cotidianas, desde as práticas que poderia responder até as que precisariam de uma reflexão maior e mais elaborada, levando para as crianças em situação de rua a dúvida, a curiosidade e a inquietação. Contudo, o educador jamais teria que ficar apenas na vida Deles,

teria nesse o seu ponto de partida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua busca através da organização e articulação dos educadores populares oferecer caminho alternativo as crianças e adolescentes em situação de rua. De acordo com Maria da Gloria Gohn, os “Novos Movimentos Sociais” têm uma perspectiva diferente dos primeiros Movimentos Sociais, estes de caráter classicista embasados na teoria marxista, na sua construção de questionamentos sociais, eles são pautados em debates políticos para a garantia e conquistas de direitos para um determinado sujeito social, este não sendo um ser individual, mas coletivo. Gohn afirma que esses movimentos:

Recusam a política de cooperação entre agências estatais e os sindicatos e estão mais preocupados em garantir direitos – existentes ou a ser adquiridos para suas clientelas. Eles usam da mídia e as atividades de protestos para mobilizar a opinião pública a seu favor, como forma de pressão sobre os órgãos e políticas estatais. Por meio de ações diretas, buscam promover mudança nos valores predominantes e alterar situações de discriminação, principalmente dentro de instituições da própria sociedade civil. (GOHN, 2011 p. 125)

Portanto, O Movimento não é pautado sobre uma luta de classes, mas uma luta ideológica, onde a intenção é construir junto com a sociedade, independente da classe social a qual o indivíduo pertença, uma sociedade mais justa para a criança em situação de rua. Além desta perspectiva, a construção da identidade coletiva, a busca pela autonomia e reconhecimento do movimento pelos próprios atores e sociedade em geral são também características dos Novos Movimentos Sociais. (GOHN, 2011 p. 126)

A socióloga buscou conceituar a educação dividindo-a em três vias, sendo elas, educação formal, educação informal e educação não-formal, sendo a última, objeto de nossa pesquisa. Nessa perspectiva é importante destacar que os campos da educação ao qual Gohn se refere não são concorrentes ou não possam coexistir no cotidiano de crianças e adolescentes, pois de acordo com a socióloga, a educação não formal pode ser feita dentro dos espaços formais, o que diverge são as metodologias aplicadas. Desta forma Gohn conceitua

educação:

[...] formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados; 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 coletivos cotidianos; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares.(2010 p. 16 e 17)

Ainda nessa perspectiva a socióloga destaca que a educação não formal é uma educação que objetiva tornar seus educandos em cidadãos, baseados nos princípios de igualdade e justiça social e também tem como característica ser posta em ambientes espontâneos. Portanto, a educação não formal não tem conteúdos previamente estabelecidos e nem um espaço próprio, podendo se adequar as exigências e necessidades do seu tempo espaço.

A partir desta perspectiva apontada por Gohn, a educação não formal se configura por engenhosidades divergentes das demais por ser uma educação que busca se adequar as especificidades ao qual está inserida. Partindo deste pressuposto, a socióloga nos oferece características encontradas na educação não formal que nos auxiliaria a entender a trilha desenvolvida pelo Movimento no seu objetivo educacional junto as crianças e adolescentes em situação de rua. Gohn aponta na educação não formal pontos como:

Consciência e organização em grupos coletivos; a construção e reconstrução de concepção de mundo e sobre o mundo; contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; forma o indivíduo para a vida e suas adversidades; os indivíduos adquirem conhecimentos a partir de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca; desenvolvem a cultura política do grupo. (GOHN, 2010 p. 21)

Divergindo no caráter conceitual com a educação popular, a educação não formal não delimita classe social como a anterior, podendo ser utilizada por diversos grupos com suas diversas intenções e cultura política. Nesse quesito a autora nos auxilia com a perspectiva de que a educação não formal deve ser “vista pelo seu caráter universal, no sentido de abranger e abarcar todos os seres humanos”. (2010 p. 25)

É característico do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua a utilização da educação popular como mecanismo de luta pelos anseios

ideológicos do Movimento. Por esse sentido, a educação não formal, porém com a delimitação popular, se faz presente dentro do universo da organização com o objetivo desenvolver, partindo do pressuposto que o educando não tem ou pouco tem as capacidades necessárias para sobreviver de forma produtiva dentro de sua sociedade. A EP de acordo com Gohn busca:

Desenvolver nas classes mais desfavorecidas da sociedade algumas capacidades que foram consideradas necessárias para a sobrevivência ou lhes ajudariam a viver de uma maneira produtiva – ou a sobreviver – dentro da ordem social existente. (TORRES, 1994 p. 251, apud GOHN, 2013 p.36)

Ou seja, o Movimento busca através das características citadas da educação não formal, seja formação da consciência e organização em grupos, formação para a vida etc. com o intuito de desenvolver nos meninos e meninas em situação de rua as capacidades necessárias para a sua sobrevivência dentro das suas necessidades no meio onde vive. Nessa mesma linha de pensamento, Carrillo ao analisar a educação popular destaca a alta sensibilidade aos contextos políticos, sociais e culturais de onde atua. Sobre educação popular Alfonso Torres Carrillo afirma que:

Sua razão se define por seu questionamento e resistência às realidades injustas e por sua articulação com as lutas e movimentos populares, a educação popular incorpora como prática permanente a realização de leituras críticas dos contextos locais, nacionais e continentais em que se desenvolve. [...] coexistem dois âmbitos políticos. Um, que relaciona sua razão de ser e sua atuação com a institucionalidade política na escala macro: assim como a educação institucionalizada reproduz as relações de dominação política numa sociedade, a educação popular as questiona e pretende transformá-las. Outra maneira assumir o político é no nível micro: toda prática educacional específica (escolar ou não escolar) é política porque estabelece relações de poder e de contra-poder. Muito antes que se generalizassem as propostas de Foucault sobre a microfísica do poder, Freire indicara que todo método educativo é político e pusera em evidência as relações intrínsecas entre conhecimento e poder. (CARRILLO, 2013 p. 19, 20 e 24)

O caráter político da educação popular afirmado por Carrillo é importante para entender a dimensão e o interesse do MNMMR com esta prática educacional questionadora e como teóricos da educação popular, sobretudo, o educador Paulo Freire os influenciam neste processo. Desta forma, os pensamentos de Freire sobre como o educador popular deve se portar diante das adversidades, como e quais seriam seus métodos educativos, além do porquê a

presença dele no ambiente da rua se faz importante, devem ser problematizados como movimentos políticos e evidenciando “as relações intrínsecas entre conhecimento e poder”. (2013 p. 24)

Os resultados dessa pesquisa nos possibilita afirmar que a disposição ideológica do Movimento coloca sobre o educador social a responsabilidade de agir como questionador da situação das crianças e adolescentes, assim como no questionamento a sociedade em geral sobre as políticas que as atingem. O educador é para o Movimento porta-voz e mediador para colocar em prática a sua ideologia e fundamentar o seu questionamento sobre a situação de injustiça que rege a vida destas crianças tanto com a sociedade quanto como Estado. Além de, apontar as crianças e adolescentes como injustiçados, mas que não precisam de assistência, mas de direitos. Direitos estes que o MNMMR defende que precisam ser pensados e conquistados juntos das próprias crianças e adolescentes.

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua buscou construir uma prática questionadora as condições das crianças e adolescentes na sociedade brasileira, sobretudo, às políticas públicas relacionadas à infância em situação de rua contribuindo para a transformação da visão assistencialista para a proteção integral.

Na sua proposta de educação o Movimento almeja recondicionar as crianças e adolescentes nestas situações a partir do “questionamento” de sua situação, ou seja, utilizando de ideias fundamentadas em Paulo Freire. Esta característica alia ainda mais sua função política social a necessidade de mudança da sociedade.

O Movimento também fortalece a função dos educadores populares, presença que com uma educação tecnicista e não esclarecedora, nem questionadora travam as crianças a apenas reproduzir e não criarem autonomia em seus pensamentos para entenderem sua situação real na sociedade. Esta presença do educador social que é tão perigosa, no ponto de vista da segurança pessoal, pelo Movimento e seu curso instruindo suas ações para abordagem deu uma segurança maior para que essa presença tão importante na rua se tornasse uma constante.

A condição de criança e adolescente ainda não é algo muito explorado na historiografia, tendo este trabalho a função de contribuir para a construção historiográfica sobre este tema, que além de ser muito jovem no ponto de vista do estudo das infâncias, é mais jovem ainda no ponto de vista do estudo das infâncias em situação de rua.

Portanto, este trabalho, como toda obra historiográfica, tem o objetivo político de aumentar, qualitativa e quantitativamente, os debates sobre as infâncias no período atual, sabendo que os direitos voltados às crianças e adolescentes construídos e garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 veem, constantemente, sendo contestados e violados pela sociedade civil. Assim como, nos debates sobre a possível volta de políticas que infligem estas prerrogativas, tais como a FUNABEM e a Ditadura Civil-Militar.

BIBLIOGRAFIA

DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA – MNMMR (Nacional e Estadual)

BRASIL, MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA.

Estatuto do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – Data não disponível.

BRASIL, MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA. Centro de Formação Básica de Educadores. 2003

FREIRE, Paulo. *Paulo Freire e educadores de rua uma abordagem crítica*. UNICEF/FUNABEM, Rio de Janeiro, 1989.

SANTOS, Benedito Rodrigues (Org.). *MNMMR- Uma trajetória de luta e trabalho em defesa da criança e do adolescente*. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Coleção: Cadernos de Defesa de Direitos, Série 3, UNICEF. São Paulo, junho de 1994.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *História: A arte de inventar o passado. Ensaio de Teoria da História*. São Paulo: Edusc, 2007.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973. p.279

BLOCH, Marc. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Armand Colin ed.7, Paris, 1984.

BRASIL, Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. *Diretrizes e Normas*

para Aplicação da Política do Bem-Estar do Menor. Rio de Janeiro: Coordenadoria de Comunicação Social, 1966. P. 15.

Brandão, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. Brasiliense – Coleção primeiros passos – São Paulo, 2007.

CARRILLO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In Org. DANILO R. STRECK & MARIA TERESA ESTEBAN. *Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva* – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CORSARO, W. *We're friends, right?: inside kid's cultures*. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

Duarte, Luiz Cláudio. *Os movimentos sociais urbanos nos anos 70 e 80: um balanço historiográfico*. Vertices, ano 3 n° 1, março 2000.

EGGERT, Edla. As muitas margens da educação popular. In Org. DANILO R. STRECK & MARIA TERESA ESTEBAN. *Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva* – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos populares urbanos e democracia*. *Serviço Social e Sociedade*, v.6, n. 17. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. Loyola Jesuítas, São Paulo – SP, fevereiro, 2011.

_____. *Educação Não formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo – Cortez, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 18ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire*. In Org. GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: Uma biobibliografia – São Paulo, SP: Editora Cortez, 1996.

FRONTANA, Isabel. *Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GOHN, Maria da Glória. *Educação popular e movimentos sociais*. In Org. DANILO R. STRECK & MARIA TERESA ESTEBAN. *Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva* - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RIZZINI, Irene. *Vida nas ruas: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis*. São Paulo, Loyola, 2003.

JENKS, Chris. *Educação, sociedade e culturas*. N°17/2002, 185-216.
KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. 5ª edição. São Paulo: Ateliê. 2014.
LE GOFF, Jacques. *Documento/Monumento*. Op. Cit. P. 545.

TORRES, Carlos Alberto. *Educação de adultos e educação popular na América Latina*. In: *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo. Cortez/Edusp, 1994. P. 249- 270

KARNAL, Leandro. Tatsch, Flavia Galli. A memória evanescente. In. PINSKY, Carla Bassanezi. LUCA, Tania Regina de (orgs.). *O Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2013.

MAUAD, Ana Maria. *Sobre as imagens na História, um balanço de conceitos e perspectivas* vol. 12, n.14, p. 33-48, jan/jun 2016.

MIRANDA, Humberto da Silva. *Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco / 1964-1985)*. Recife, O autor, 2014.

MOTTA, Flávia M. N. e FRANGELLA Rita de C. P. Descolonizando a pesquisa com acriança – uma leitura pós-colonial de pesquisa. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.22, n. 40, p. 198-197, jul./dez. 2013

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A *Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas*. Contexto & Educação, Ijuí, RS, v. 23, n. 79, p. 47-63, jan./jun. 2008.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos*. Edições Loyola, ed. 6, São Paulo – SP, 2003.

PORFÍRIO, Pablo Francisco de Andrade. *De Pétalas e Pedras: A Trajetória de Francisco Julião*. Rio de Janeiro – 2013, UFRJ/IH.

REIS, Daniel Aarão. RIDENTI, Marcelo. MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Zahar, 1ªEd. 2014.

SALIBA, Elias Thomé. “*Aventuras modernas e desventuras pós-modernas*”. In:PINSKY, Carla Bassanezi. LUCA, Tania Regina de. (orgs.) *O Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2004.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.