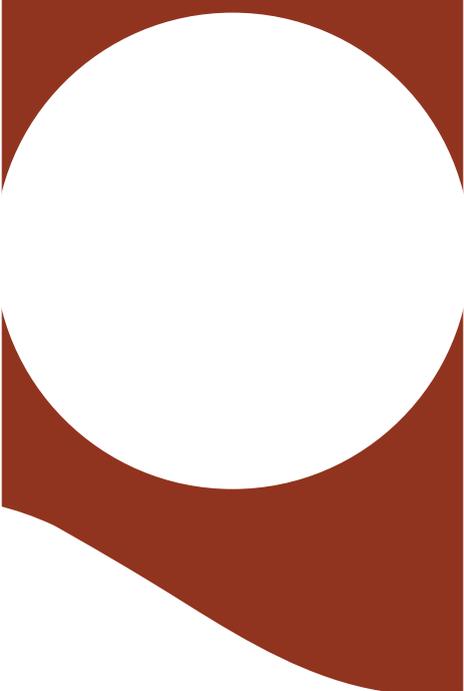


ANO 43-2, 2009

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

Educação Social para Crianças em Situação de Rua no Brasil

Eva Diniz Bensaia dei Schirò¹, Sílvia Helena Koller² & Simone dos Santos Paludo³

Este artigo tem como objectivo apresentar a relação das crianças e adolescentes brasileiros em situação de rua com a escola, como um espaço de educação social. São apresentadas as modificações que ocorreram no sistema escolar público no Brasil, ao longo do século XX, e as repercussões nas vidas destas crianças até a atualidade. A escola e as necessidades da sua população-alvo mostraram-se discordantes. São apresentados estudos brasileiros que mostraram como a importância da escola foi reconhecida formalmente, contudo quem não tira dela benefício direto? Por esse motivo a frequência escolar acaba por ser trocada por actividades asseguradoras das suas necessidades primárias. Além disso, foi também mencionada por estes estudos a dificuldade de integração de crianças em situação de risco social e pessoal na comunidade escolar tradicional. É neste contexto que aparece no sistema de ensino brasileiro a “escola aberta”, com um sistema de ensino flexível adaptado à rotina e às necessidades da criança que vive na rua. Estas escolas têm como objectivo a transição dos seus estudantes para o sistema formal de ensino. A escola deve ser considerada como um espaço de desenvolvimento, no qual seja conciliado o lúdico e o pedagógico. Já que

¹ Psicóloga (ISPA/Lisboa/Portugal), Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Membro do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA/Psicologia/UFRGS).

Áreas de Interesse: desenvolvimento humano, ecologia humana, psicologia positiva, famílias, adolescentes e crianças em situação de risco e de rua, gravidez na adolescência, pobreza, violência intrafamiliar e na comunidade. E-mail: evadiniz@gmail.com

² Psicóloga e Doutora em Educação (PUCRS/Porto Alegre/Brasil), Pesquisadora do CNPq, Professora do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Coordenadora do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA/Psicologia/UFRGS). Áreas de Interesse: desenvolvimento humano, ecologia humana, psicologia positiva, famílias, adolescentes e crianças em situação de risco e de rua, pobreza, violência intrafamiliar e na comunidade. E-mail: kollersh@ufrgs.br

³ Psicóloga (FURG/Rio Grande/Brasil), Doutora em Psicologia (UFRGS/Porto Alegre/Brasil), Professora do Curso de Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rio Grande (Brasil). Coordenadora do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA/Psicologia/FURG). Áreas de Interesse: desenvolvimento humano, ecologia humana, psicologia positiva, famílias, adolescentes e crianças em situação de risco e de rua, pobreza, desenvolvimento moral, gratidão, violência intrafamiliar e na comunidade. E-mail: paludomone@gmail.com

as crianças esperam mais da escola do que apenas adquirir conhecimentos, é necessário que esta as encare como seres de direitos inseridos ecologicamente num contexto de desenvolvimento. Os vários elementos deste contexto escolar devem integrar a transformação e a aprendizagem.

Escola e criança em desenvolvimento são dimensões que deveriam estar directamente associadas. No entanto, a inclusão da variável “situação de rua” nesta mesma equação é dissonante. Escola, criança e rua vêm associadas, em geral, a experiências escolares negativas, nas quais o resultado é chamado de “fracasso”. Mas este é um resultado polémico e multidirecional. A criança abandonou a escola, porque não aprendia, não se adaptava, não tinha condições de a acompanhar e se manter na mesma – “fracasso da criança na escola”. A escola que não acolhe, não apóia, não percebe a realidade desta criança, não a tolera – “fracasso da escola para com a criança” (Koller, 2001).

Nas primeiras décadas do século XX assistiu-se, no Brasil, a um movimento de modernização da escola, no qual se pretendia criar um sistema de ensino que contemplasse as crianças de classes baixas, tendencialmente marginalizadas pelo sistema de educação (Vago, 2000). A escola, nessa época, além de escolarizar, tinha também como objectivo intervir socialmente na educação das crianças. A escola constituía-se como um instrumento de educação, que pretendia modificar as condições de vida das crianças de nível social baixo, ou seja, oferecer-lhes novos hábitos culturais e a preparação para a inserção nas práticas de trabalho.

Contudo, na organização deste sistema escolar não se contemplavam os saberes e a cultura produzida pelas populações pobres, desqualificadas e, por isso, marginalizadas pelo sistema de aprendizagem idealizado pela escola, como o bom modelo de educação. Este enquadramento fez com que, frequentemente, a criança se afastasse da escola, das suas exigências normativas, optando pela transgressão e pela liberdade das ruas. Fato que denuncia o conflito da escola com a sociedade da qual emerge. A escola desta época, concebida para englobar todas as camadas da população, acabou por se diferenciar das camadas marginalizadas, para as quais foi dirigida. Observava-se na concepção destas escolas o afastamento da cultura popular e não a tentativa da sua integração, o que provocava a dificuldade de adesão das crianças oriundas de meios pobres e pouco escolarizados (Vago, 2000). A escola, avaliada por este grupo de alunos, mostrava-se como um sistema que não correspondia às suas necessidades, e por isso frequentá-la não era considerado uma prioridade, mas um acessório (Maciel, Brito, & Camino, 1997).

Vários estudos, na década de 90, revelavam que crianças encontradas na rua permaneciam na escola, em média, por dois anos (ver Tabela 1, Bandeira, Koller, Hutz, & Forster, 1994; Forster, Barros, Tanhauser, & Tanhauser, 1992; Hutz & Forster, 1996). Algumas alcançaram quatro a seis anos de escolarização, mas não raro deixaram a escola sem estarem realmente alfabetizadas, ou pelo menos sem se sentirem competentes o suficiente para se definirem como tal (Koller, 2001). As razões que as próprias crianças mencionavam para justificar a saída da escola variavam desde as suas precárias condições de vida, que influenciavam negativamente na aprendizagem, até a impossibilidade de frequentarem com assiduidade e disciplina a escola. As famílias estavam centradas, em geral, na sobrevivência quotidiana e algumas exigiam a contrapartida da criança para o seu próprio sustento. O apoio familiar incerto negava o seu processo de desenvolvimento. O motivo mais eloquente para a saída da escola, expressado pela própria criança, eram carência de interesse, de motivação e a auto-percepção de falta de capacidade para aprender. A escola não apresentava qualquer atractivo para esta criança e não servia como fator de proteção na busca de superação de suas dificuldades.

Dados sobre as experiências de crianças em situação de rua, enfatizando aspectos familiares, escolares e cotidianos, como os apresentados na Tabela 1 (reproduzido de Koller, 2001), deveriam ser conhecidos para servirem de subsídio a programas de intervenção, para a manutenção da criança na escola e a prevenção dos chamados evasão e fracasso escolar.

A Tabela 1 apresenta uma série de resultados obtidos através de entrevistas com crianças em situação de rua, sobre estes aspectos, na cidade de Porto Alegre, no Brasil, entre os anos de 1992 e 1998. Tal cenário sobre a relação das crianças com os sistemas familiar e escolar já revelava-se bastante preocupante na época, e o passar de vários anos (1992 a 1998) não pareceu ter melhorado as condições de escolaridade, preparação para o trabalho ou assistência social às famílias e às próprias crianças, que continuam nos dias atuais migrando para a rua ou fazendo uso dela para sobreviverem, afastando-se cada vez mais do ambiente escolar. Por detrás destes dados, existem várias histórias contadas sobre a realidade da vida destas crianças, a expressão de sua inconformidade com a realidade e de indignação com preconceitos e mitos pelos quais foram atingidas, relatos de violência e uso de drogas, entre tantos outros problemas que povoam a vida na rua. Estas histórias precisam ser ouvidas. Existe também nestes relatos a expressão de seus sonhos e expectativas de executar seus projetos de vida e de futuro, que não está de todo perdido, caso tenham uma oportunidade, incluindo a escola como um fator fundamental nesta trajetória (Kuschick, Reppold, Dani, Raffaelli, & Koller, 1996).

Tabela 1. Apresentação de aspectos gerais que caracterizam a experiência de vida de crianças em situação de rua (1992-1998)

Referência	Características	Descrição
Forster, Barros, Tannhauser, & Taunhauser (1992)	<i>n</i>	100 meninos e meninas de 6 a 19 anos de idade com aparência de abandono
	Relações com a família	1/3 tinham contato com a família e iam na escola
		1/3 tinham contato com a família, mas não iam na escola
		1/3 viviam na rua
	Relações com a escola	10 % nunca estudaram
		53% abandonaram/excluídos da escola, sendo 25% na 1. série e apenas 2% na 5 e 6
3% continuavam estudando, sendo 8% na 1ª série e apenas 3% na 5		
Razões para a saída da escola	27% mudou de endereço	
	16% precisava trabalhar	
	12% foi expulso	
	11% não gostava de estudar	
Atividades diárias	9% saiu de casa	
	Pedir esmolas, furtar, fazer bicos etc.	
Koller (1994)	<i>n</i>	40 meninos e meninas de 9 a 17 anos de idade com aparência de abandono
	Relações com a família	A maioria (n=34) mantinha contato com a família: 57,5% visitam a família no final de semana; 27,5% visitaram no último mês; 10 % teve algum contato nos últimos dois meses; 5% teve algum contato a mais de dois meses
		Uma única criança disse que não tinha família; Cinco haviam perdido contato total com a família
		15% nunca estudaram
	Relações com a escola	72,5 % abandonaram/excluídos da escola, na 1a. ou 2a. séries
		12,5 % continuavam estudando, sendo 54,5% destes na 1a. série e apenas 7,5% na 4ª
57,5% dos meninos e meninas que saíram da escola não sabiam ler e/ou escrever		
Razões para a saída da escola	17,6% mudou de endereço	
	26,5% foi expulso	
	32,5% não gostava de estudar	
	5,9% não tinha vaga	
Atividades diárias	2,9% a escola foi fechada	
	Recreação nas instituições, pedir esmolas, furtar, fazer bicos, "prostituir-se" (sic), brincar etc.	

Referência	Características	Descrição
Bandeira, Koller, Hutz, & Forster (1994)	<i>n</i>	99 meninos e meninas de 9 a 17 anos de idade com aparência de abandono
	Relações com a família	64% mantinham contato ocasional com a família destes 44% contato na última semana 36% perderam contato frequente, mas tinham referências familiares
	Relações com a escola	6% nunca estudaram 12 % abandonaram/excluídos da escola 82% continuavam estudando, sendo 8% na 1a. série e apenas 3% na 5ª série
	Razões para a saída da escola	9% mudou de endereço 15% foi expulso 22% não gostava de estudar 24% saída para a rua 8% necessidade de sustento 7% falta de vaga 4% não aprender
	Atividades durante o dia	Recreação nas instituições, pedir esmolas, furtar, fazer bicos, participar de oficinas, "prostituir-se" (sic), brincar etc.
	<i>n</i>	58 meninos e meninas de 11 a 17 anos de idade com aparência de abandono
	Relações com a família	94% mantinham contato + de 60% tiveram contato no último mês 6% perderam contato
	Relações com a escola	57% frequentam a escola 43% não frequentam escola destes 81% gostariam de voltar para a escola
	Atividades durante o dia	Recreação nas instituições, pedir esmolas, furtar, fazer bicos, participar de oficinas, "prostituir-se" (sic), brincar etc.
	Brito, Barros, Kreisner, Oliveira, Porciúncula, Richter, & Koller (1998)	<i>n</i>
Relações com a família		A maioria mantém referências familiares 56 dormem em casa 52 dormem em instituições e/ou na rua
Relações com a escola		73 meninos(as) frequentam a escola 35 saíram da escola
Atividades durante o dia		Recreação nas instituições, fazer bicos, participar de oficinas, brincar etc.

Referência	Características	Descrição
	<i>n</i>	20 crianças, sendo oito meninas e doze meninos, de seis a doze anos de idade com aparência de abandono
Silva, Reppold, Santos, Prade, Silva, Alves, & Koller (1998)	Relações com a família	A maioria mantém referências familiares 15 dormem em casa e passam o dia na rua 05 dormem em instituições e/ou na rua
	Relações com a escola	08 frequentam a escola: 01 na 1ª série 04 na 2ª série 03 na 3ª série 12 não frequentam a escola
	Razões para a saída da escola	Necessidade de trabalhar Expulsão Falta de vagas
	Atividades durante o dia	Trabalhar e brincar, vender pequenos objetos, ajudar em casa, ajudar o pai no trabalho, fazer artesanato, engraxar sapatos e ajudar carregadores na rua.

As crianças que vivem na rua estão expostas a múltiplos riscos e acontecimentos geradores de *stress*, mas desenvolvem também a capacidade de criar estratégias adaptativas que lhes permitem o desenvolvimento da sua capacidade de responsabilidade e autonomia (Hutz & Koller, 1996). Apesar de serem crianças em situação de rua, comumente, têm algum tipo de ligação com a sua família e tiveram, nalgum momento, o contato com a rede escolar. O último levantamento realizado na capital do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil (Schuch et al., 2008) traz informações a respeito da escolaridade das 383 crianças e adolescentes identificadas nas ruas de Porto Alegre. Os dados revelaram que a maioria está em idade escolar, sendo que 50,5% delas têm idades até 11 anos e 49,5% têm entre 12 e 17 anos completos. No entanto, apenas 52,7% frequentavam a escola. Do universo total pesquisado, 51,1% cursavam da primeira até a quarta série do ensino fundamental, 22,9% cursavam da quinta série até a terceira série do ensino médio, 24,5% evadiram e 2,1% jamais frequentaram a escola. Esses resultados destacam a frágil relação que essa população estabelece com a escola, denunciada através do evidente atraso escolar. Não obstante, a escola tende a ser trocada voluntariamente pela rua ou abandonada pela expulsão.

No século actual, os resultados de estudos sobre a criança em situação de rua e a sua relação com a escola não parecem mais promissores do que os apresentados no final do século XX (conforme Tabela 1). Diante de tantos riscos e dificuldades com

que esta população se confronta, a escola não pode manter as crianças que ainda a frequentam e servir como fator de proteção contra a migração destas crianças para a rua. Os planos de educação social brasileiros ainda carecem de muito trabalho para acolher estas crianças de classes baixas e de famílias marginalizadas socialmente.

Morais (2005) realizou um estudo em duas instituições destinadas a crianças e adolescentes em situação de rua (serviço de atendimento à saúde e abrigo diurno) e teve como participantes doze adolescentes, cinco profissionais de saúde e quatro educadoras. Dois estudos foram delineados para analisar as concepções de saúde e doença de cada grupo de participantes, a sua percepção acerca da influência da rua sobre a saúde dos adolescentes, as principais doenças enfrentadas, as estratégias utilizadas para cuidar da saúde e a rede de apoio. Os resultados sugeriram a necessidade de uma análise dinâmica entre os diversos fatores de risco e proteção relacionados ao contexto, às características individuais dos adolescentes e à rede de apoio existente. Entre os fatores de risco, destacaram-se: as condições inadequadas de vida (falta de proteção às variações ambientais, condições inadequadas de higiene etc.), o uso de drogas e a violência. Já os fatores de proteção citados foram: a busca da rua como uma “estratégia saudável” diante do ambiente familiar violento, a existência de uma rede de assistência a essa população, assim como a “resistência” criada pelos adolescentes ao contágio de algumas doenças. A análise do binômio risco/proteção permitiu uma visão mais realista da influência da situação de rua sobre a saúde e, ainda, a superação de uma visão de saúde e doença como uma questão estática, a-histórica e unidimensional. Chamou a atenção que nestes fatores contextuais a escola não foi mencionada. No momento da pesquisa, 75% (n=9) dos adolescentes entrevistados não estavam frequentando nenhum tipo de escola. Dois adolescentes frequentavam escolas de ensino regular e apenas uma “Escola Aberta”, ou seja, espaço específico para adolescentes em situação de rua. A maior parte deles (75%; n=9) parou de estudar na quinta série do Ensino Fundamental, sendo que esse mesmo percentual afirmou saber ler e escrever. Dos 12 participantes, 66,7% (n=8) mantinha contato com a família, quase sempre nos finais de semana. A maior parte deles (83,3%; n=10) trabalhava, seja “cuidando ou lavando carro ou engraxando”, e disseram ganhar com essa atividade de R\$ 10-15,00 (três a cinco euros) por dia (80%; n=8). Além das atividades de trabalho, os adolescentes destacaram as práticas de “pedir e realizar pequenos furtos”, como os meios utilizados para sobreviver nas ruas. Essas estratégias de sobrevivência, por sua vez, eram bastante semelhantes às de outros jovens em situação de rua de diferentes locais do país (conforme descrito nos estudos de Noto et al., 2004; Santana, 1998; Santos, 2002). Com o dinheiro ganho nas atividades de trabalho e/ou de “mendicância”, os adolescentes afirmaram

comprar comida e, também, drogas. Nas palavras de Jonas (17 anos), *“Se eu tenho dois real, eu gasto um real em drogas e um real em comida.”*

Em um estudo para descrever brincadeiras de crianças que vivem ou trabalham pelas ruas de Porto Alegre, Cerqueira-Santos (2004) relacionou esta atividade com a realidade do ser criança e a condição de estar em situação de rua. Analisou os contextos pelos quais as crianças em situação de rua transitam. A imagem formada pelo senso comum foi a de que a rua consiste em um contexto de risco e a escola como contexto de proteção. No entanto, surgiu mais uma vez a questão, já tão discutida na literatura, de que a escola não consegue atrair as crianças em situação de rua (ver mais detalhes em Koller, 2001).

A rua foi descrita pelos doze participantes da pesquisa de Cerqueira-Santos (2004) como um contexto de desenvolvimento, em concordância com Aptekar (1996), que sugeriu que a vida na rua poderia até facilitar e promover o desenvolvimento cognitivo em alguns aspectos. A aprendizagem natural de habilidades matemáticas, a partir de uma necessidade prática, surgia da venda de pequenos objetos e outras negociações. Com a “sabedoria da rua” as crianças mostraram desenvolver uma habilidade para lidar, por exemplo, com dinheiro (conforme apontado anteriormente por Carraher, Carraher, & Schliemann, 1985). No estudo de Cerqueira-Santos (2004), as crianças mostraram ter uma capacidade de superar adversidades e, mesmo fora da escola, podiam aprender. Tais fatos não indicam que as crianças em situação de rua mantêm o mesmo padrão de desenvolvimento das outras crianças, ou que a aprendizagem escolar pode ser substituída, salienta Cerqueira-Santos. O próprio Aptekar (1996) havia alertado para o fato de que podem ocorrer mudanças nos períodos de desenvolvimento destas devido às experiências vividas na rua.

A escola como espaço de educação e de desenvolvimento deve envolver o intelectual e o lúdico. Segundo Fortuna (2003), a escola está tradicionalmente organizada em função do adulto. Nesta organização, a interação criança/criança fica em segundo plano e o brincar, de forma prazerosa, torna-se distante dos objectivos pedagógicos da escola. Os educadores deveriam reconhecer que os seus desejos não são os mesmos que os das crianças e saberem permitir que estas sejam elas mesmas, tais como são na realidade. Crianças que vivem experiências como as que estão expostas à rua deveriam ser foco de atenção ainda mais especial. A idéia proposta por Fortuna (2003) relaciona-se ao que foi ouvido das crianças do estudo de Cerqueira-Santos (2004) sobre a escola que frequentavam. As crianças em situação de rua entrevistadas queixaram-se de uma escola que não as entendia e que trabalhava distante da sua vida quotidiana. Para estas crianças a escola parecia ensinar-lhes o que *“não é útil”*,

ou o que “*não dá para aprender*”. Várias crianças disseram que na escola aprendiam a “*desenhar umas letras*”, mas que elas não sabiam o que estas significavam. As crianças em situação de rua também relataram que as brincadeiras da escola “*não tem graça*”, pois são realizadas “*como a professora quer*”.

O objectivo de Cerqueira-Santos (2004) não era apontar uma causa para a falta de ligação da criança com a escola (ou da escola para com a criança?), mas incitar uma discussão sobre o tema. As falas das crianças forneceram idéias de alguns motivos pelos quais estas não iam e continuam a não ir para a escola. Além disso, apontavam também possíveis razões para o afastamento entre a escola e as crianças em situação de rua. As crianças reconheciam a escola como um ambiente que disponibilizava espaço e material para brincar, porém, queixaram-se da falta de oportunidade de realizarem tal atividade de maneira livre e prazerosa. A escola, apesar de ser um local relatado como de boa estrutura para brincar, com pátios, caixas de areia e materiais, foi apontada por elas como espaço limitador, no qual não se pode brincar de forma espontânea. Percebe-se no discurso das crianças uma espécie de introjeção do discurso oficial sobre a escola como local de estudar, mas não de aprender com ludicidade e aproveitando as suas experiências.

O entendimento das várias dimensões que influenciam a experiência de qualquer criança na escola deveria ser uma prioridade para a Psicologia Escolar e Educacional, mas também tangencia os estudos sociais e comunitários. A escola funciona como um sistema ecológico amplo (Bronfenbrenner, 1979/1996), que sofre influências de vários níveis sociais, culturais, políticos e históricos. A atuação dos profissionais da Psicologia exige que sejam *agentes de educação social*, trabalhando desde o “eu ecológico” dos estudantes e dos variados protagonistas da comunidade escolar (processos internos, emoções, cognições). Devem passar pelos sistemas de interação entre eles, e deles com a comunidade (análise institucional e comunitária), até alcançar o nível macrossistémico social. As escolas às quais crianças em situação de rua atendem precisariam de dar prioridade à dimensão da rua, sempre presente no quotidiano de cada uma delas.

A escola não está isolada em si, trata-se de uma instituição, regida por políticas públicas, secretarias etc. Mas, como aponta Cerqueira-Santos (2004), muitas vezes está distante da realidade. Não é possível generalizar o que acontece nas escolas, mas o mais importante, no momento, é analisar como a criança é vista pela escola. Ao pensar nas crianças de maneira geral já se tem ideia do problema. Mais complicado ainda é pensar na criança em situação de rua. A quebra da dissonância na equação escola, criança e rua precisa de ser considerada prioridade pela Psicologia

e pela Educação Social. Só desta forma será possível romper os mitos da exclusão e dos estereótipos, ou seja, possibilitar a integração da criança em situação de rua ou com risco de saída para a rua na escola. A base para esta atitude está na certeza de que *a criança em situação de rua está em desenvolvimento* como qualquer outra. Ela pode ser comparada à sementinha, que se transformará numa planta e precisa ser cuidada para crescer. Seu organismo biológico, representado por seu corpo físico, faz parte de um sistema ecológico que se integra ao ambiente em que vive e ao qual o seu sistema psicológico interpreta e dá significado. No entanto, a vida de rua a expõe a situações de risco e faz tecer uma história de vida plena de danos e prejuízos. Esta plantinha exposta à rua não sofre apenas com o tempo e com a falta de chuva, mas com a falta de cuidado e proteção que precisaria para se transformar em uma árvore frondosa. A criança em desenvolvimento é o ente principal do seu próprio sistema ecológico. Tomado como um EU ecológico, deve ser cuidado e preservado para evitar a sua extinção e se tornar em um cidadão de direitos adaptado ao seu meio cultural. Todo o contexto, no qual vive, influencia no seu desenvolvimento, desde as suas primeiras relações até aquelas mais amplas no tempo e no espaço. Todo o seu ambiente está envolvido neste processo e responde à sua presença. A rua faz enfrentar uma complexa rede de inter-relações, seja com o contexto macro (sócio-histórico-cultural), seja com o micro (interpessoal), na luta pela segurança e sobrevivência. Esta rede é múltipla, multidirecional e não pode ser entendida com o olhar focalizado apenas no EU, mas na visão ampla da rede ecológica à qual a criança em situação de rua pertence (Koller, 2001).

Para melhor entender esta visão ecológica do desenvolvimento humano, vale a pena conhecer os estudos de Urie Bronfenbrenner, um psicólogo judeu de nacionalidade russa, que viveu desde a juventude nos Estados Unidos. Em 1979, Bronfenbrenner postulou que o desenvolvimento, para ser realmente entendido, deve levar em conta os aspectos saudáveis do desenvolvimento e enfocar quatro aspectos fundamentais: a Pessoa, os Processos, o Contexto e o Tempo (PPCT, Bronfenbrenner, 1979/1996). A Pessoa é descrita como o ser em desenvolvimento, sua personalidade, capacidade para explorar seu ambiente e interpretá-lo. Processos são 'máquinas do desenvolvimento', ou seja, relações e eventos que adquirem significado e são acionados em várias vivências e contextos. O Tempo consiste tanto no momento atual, na rotina do cotidiano, quanto na organização de todos estes na história de vida da Pessoa. Contextos são os ambientes próximos nos quais a criança estabelece relações face a face, de forma estável, recíproca e significativa, e os distantes, ou seja, o amplo sistema de valores e crenças que permeiam a cultura, as ideologias, as religiões e que agem no processo de desenvolvimento dela (Koller, 2001).

A comunidade escolar deve ser abordada em sua ampla condição de sistema ecológico. Julgamentos prévios ou posicionamentos antecipados distorcem o conhecimento da nova realidade. A atuação da Psicologia em uma escola tem um papel fundamental na constante mutação dos valores da cultura e das pessoas, permitindo melhorar a qualidade de vida de cada um daqueles que vivem naquele contexto ecológico. As crianças, presentes na escola, aprendem os valores de sua cultura, pela interação dos sistemas nos quais vive, pelas transições ecológicas que experimenta e pelos papéis que assume (Tudge, 1997). Elas aprendem competências, práticas, novos valores e novas crenças, reinterpretadas e elaboradas de sua cultura e transmitida por aqueles que as educam. Educar crianças é uma forma de aplicar novos conhecimentos e reelaborar valores de uma cultura. A escola para a criança em situação de rua não é diferente de qualquer outra escola. É importante que se situe em um espaço ecológico que propicie o crescimento da pessoa, a plena inserção no contexto e no momento sócio-histórico da cultura.

Segundo Spozati (2000), em contraposição a uma educação adequada, a exclusão social e o insucesso escolar são dois fatores intimamente associados que tendem a emergir em conjunto, a partir de uma situação de precariedade. É precisamente nas populações excluídas socialmente que se assiste a uma alta incidência do insucesso e de abandono escolar. Esse acontecimento poderá ser reforçado pela incapacidade da escola em rever-se como um instrumento de formação e saber dirigido a toda a população (Maciel et al., 1997; Sarmiento, 2002; Spozati, 2000). Seria importante a escola incorporar no seu sistema pedagógico a percepção das crianças de camadas populares sobre os conhecimentos adquiridos na escola, de forma a que estas pudessem responder e atender às suas necessidades e, assim, possibilitar a transposição deste conhecimentos para a sua realidade. Ao fazê-lo, a escola encontraria um espaço de importância na vida destas crianças, transmitindo-lhes os saberes por elas avaliados como significativos e desejados. Nesta perspectiva, a actividade docente teria de passar a ser encarada como um trabalho de grupo, colaboração e actuação em conjunto no seu grupo de alunos (Sarmiento, 2002).

A escola tem se revelado também incompatível com actividades de trabalho, asseguradoras da subsistência da maioria destas crianças (Bandeira, Koller, Hutz, & Forster, 1994; Maciel et al., 1997). Esse fato é de extrema importância nessa discussão. Estudos realizados por equipes do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA) nas ruas de diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul têm notificado uma maior frequência das crianças nos centros das cidades durante o turno da tarde (Koller et al., 2008), em função do maior movimento de pessoas e maior possibilidade de ganhos ou, ainda, da temperatura mais elevada. Esse dado

revela uma realidade diretamente vinculada à escola, uma vez que o turno da tarde é o principal horário das aulas das crianças que cursam as séries básicas nas escolas municipais e estaduais. Como notificado pela pesquisa de Schuch e colaboradores (2008), a maioria das crianças que estava nas ruas da capital se encontrava exatamente nos anos iniciais. Isso significa que muitas crianças estão nas ruas no horário em que deveriam estar na escola. Essas faltas ocasionam uma série de consequências que vão desde o baixo rendimento escolar até a evasão. A escolha entre a escola e a rua torna-se um dilema de fácil resolução para essa população: *“Eu estudo, tô na quarta série, minha aula é a tarde, mas hoje tava um baita calor e tive que vir para cá... ainda mais agora nessa época (perto do Natal), tem muita mais gente aqui no centro e daí dá para ganhar um dinheiro até. Aqui eu ganho alguma coisa. E no colégio?”* (menino, 13 anos, entrevistado no centro da capital, enquanto cuidava carros).

A escola é, então, trocada por tarefas que não exigem qualificação e asseguram a sobrevivência. A maioria das crianças de rua já frequentou a escola, mas a abandonou pela necessidade de subsistência, ou seja, a escola é trocada por uma atividade remunerada, por mais precária que ela seja (Maciel et al., 1997). Apesar disso, a escola é mencionada, por estas crianças, como o meio através do qual é possível melhorar as suas condições de vida e a consequente saída das ruas. Assiste-se, então, ao paradoxo da escola ser valorizada como um importante mecanismo de modificação social e à impossibilidade de usufruir deste sistema. Segundo Leite (sem data), a escola é vista pelas crianças em situação de rua como um elemento que confere *status* social, mas com a qual se sentem inaptos para lidar. Assim, embora considerem importante a frequência na escola, esta não é uma prioridade e rapidamente trocada pelos “aliciantes” da vida possibilitada pela rua. Até porque a escola é encarada como desmotivadora, pouco aliciante e distante da sua realidade (Cerqueira-Santos, 2004).

A dificuldade de integração na escola poderá, também, ser reforçada pelas condições de vida na rua, na qual a criança está exposta a inúmeras situações que podem comprometer o seu desenvolvimento cognitivo, nomeadamente, o consumo de drogas e de álcool. Verifica-se, também, disfunções ao nível da capacidade de atenção focada, o que pode comprometer o seu desempenho escolar, já que se revelam incapazes de se concentrarem numa tarefa específica. A memória é um processo básico que também revela comprometimentos, além de que a criança de rua tem uma concepção espaço-temporal distinta, associada às características de viver na rua, na qual não existe um ritmo certo (Hutz & Koller, 1996). Todos estes factores fazem com que a criança avalie a escola como algo que não é para si, já que se sente desenquadrada e impossibilitada de lidar com as suas regras e exigências (Campos, Del Prette, & Del Prette, 2000; Leite, sem data)

A escola tradicional revela-se, para estas crianças, um elemento distante da sua realidade e das suas necessidades, com a qual não é fácil criar afinidades (Bandeira et al., 1994; Campos, Del Prette, & Del Prette, 2000), o que leva à reflexão sobre a necessidade de reavaliar a função social da escola e a sua proposta pedagógica para que, de facto, ela seja uma escola para todos (Campos et al., 2000). Neste sentido, a escola aberta poderá constituir-se como uma alternativa de ensino às crianças em situação de rua. A escola aberta foi uma modalidade pedagógica que surgiu na América Latina, na década de 70, na consequência do aumento das crianças e adolescentes em situação de rua. Estas são escolas que aceitam as crianças sem referências de outras instituições, que lhes dá a possibilidade de frequentarem a escola de forma flexível, no horário de funcionamento (Oliveira, 2007). A escola aberta oferece um sistema de ensino flexível, adaptado à rotina de quem vive na rua, ou seja, a pouca rotina com necessidade de horários flexíveis e actividades adequadas às suas necessidades. São escolas que se propõem como elementos intervenientes na construção do projecto de vida dos seus integrantes – estudantes e professores (Santana, Donilelli, Frosi, & Koller, 2004).

O fato de as crianças em situação de rua poderem contar com este tipo de instituições pode funcionar até como a transição para o (re)ingresso na escola formal (Santana, Donilelli, Frosi, & Koller, 2005). Este argumento é justificado pelas autoras, por a escola aberta oferecer actividades que apresentam interesse para estas crianças e, portanto, podem assim despertar o desejo de continuação dos seus estudos. Ao cumprir este papel na vida das crianças, a escola será também sinalizada, por elas, como um elemento protector e de segurança, cumprindo além do papel de educadora, o de suporte e protecção (Santana et al., 2004, 2005). Contudo, as autoras também revelam que, muitas vezes, estas escolas, pelo tipo de cuidados que prestam aos seus alunos, perdem de vista a formação pedagógica, fazendo com que os seus utentes não avaliem a educação pedagógica como o objetivo institucional, mas o papel de protecção, cuidados, formação social, prevenção de consumo de drogas e violência (Santana et al., 2005). No entanto, um estudo realizado por Santos (2008) também denuncia os paradoxos entre a escola, denominada regular e a aberta. Segundo o autor, a escola aberta acaba por ter um funcionamento menos efetivo na inclusão das crianças que estão em situação de rua, contrariando os seus objetivos. A desvinculação da escola aberta para estas crianças justifica-se pela atitude de maior conservadorismo destas instituições relativamente às políticas públicas de atendimento. Atitude que transforma as regras institucionais em elementos de discriminação e não de inclusão, enquanto a escola regular se revela como mais receptiva, numa atitude de maior democratização para os seus frequentadores. Para

trabalhar com crianças em situação de rua, no estado do Rio Grande do Sul, ao Sul do Brasil, foram criadas *Escolas Abertas*, com o objetivo de promover o conhecimento acadêmico, respeitando a realidade de vida da criança em situação de rua. Inicialmente, foram propostos currículos por fases, nos quais o ensino era personalizado e flexível com relação às condições e aquisições de cada criança. A implementação deste sistema curricular esbarrou na adaptação destas fases ao sistema de seriação quando havia a transferência para a escola formal. Foram, então, instituídas as séries também na escola aberta. Este fato permitiu, também, que se ampliasse o sistema de escolas que recebiam as crianças que tinham vivência de rua, chamadas escolas de referência. A escola aberta, como informa a própria denominação, consiste em um ambiente no qual as regras são discutidas pela comunidade escolar, com o objetivo de propiciar o melhor atendimento às crianças, respeitando suas condições de vida: a criança que está na rua pode ter dificuldade de cumprir horários, de fazer higiene pessoal, de ter e manter material escolar, de centrar-se em uma tarefa específica por muito tempo etc. Esta escola, além da aprendizagem acadêmica, prevê um espaço de desenvolvimento social e pessoal, prestando alguma assistência para a criança e em alguns casos, para a família desta. Em caso de adolescentes, a escola aberta, muitas vezes, propicia a preparação para o trabalho, através de oficinas e convênios com empresas e outras entidades. Há uma preocupação constante em melhorar a qualidade de vida dos alunos, fortalecendo-os para exercer sua cidadania e poder romper com a situação de risco do viver na rua.

O espaço ecológico de uma escola aberta é sempre dinâmico. A possibilidade de rediscutir as regras, de entrar e sair da escola conforme as demandas e as ocorrências da vida da rua, de sofrer diariamente com os eventos de risco e a ausência de proteção que a rua traz, move a comunidade escolar. Para trabalhar de forma eficaz neste ambiente, não pode ser buscada a estabilidade e constância. Os únicos fatores estáveis nesta escola são o seu dinamismo e a necessidade de estar sempre se adaptando e criando novas motivações, que dêem sentido à presença na escola, daquela criança que se utiliza do espaço de alta mobilidade da rua.

Escolas abertas foram planejadas como ambientes de *passagem da rua para o sistema escolar formal*. No entanto, a história apontou para a dificuldade de cumprir este objetivo. Hecht (1998) salientou este fato, ao analisar a passagem de crianças em situação de rua por instituições de atendimento assistencial. A escola, como as instituições apontadas por Hecht, tinha o objetivo de tirar a criança da rua, inseri-la em um ambiente formal, que a protegesse dos riscos da rua. A criança, no entanto, utiliza a escola aberta como um espaço de atendimento para aquelas crianças que, como ela, vivem na rua. A escola aberta faz parte do sistema da rua e não é um

caminho para fora dela, legitimando um espaço de atendimento para aquele que não se insere no contexto tradicional da escola formal. Tal experiência de passagem sofria, também, a interferência dos vínculos afetivos que se estabeleciam na escola aberta. Como o seu objetivo estendia-se, também, ao cuidado da criança, as relações afetivas se estreitavam entre os profissionais e as crianças. A passagem de um sistema para outro implicava um sentimento de perda do cuidado pela criança e de rompimento e abandono pelo profissional. Tais dificuldades e a ausência de outras perspectivas de atendimento para estas crianças, às vezes, mantêm-nas vinculadas à escola aberta e afastadas do sistema formal de ensino, sem possibilidade de avanço. Uma das mais lamentáveis dificuldades encontradas sobrevinha quando da inserção da criança, que havia cumprido todas as fases da escola aberta, em outra escola do sistema formal tradicional. Tal situação não era determinada apenas pelo novo ou desconhecido, ou pela exigência de novas posturas e aprendizagens. Estas eram esperadas e podiam ser superadas, se o novo ambiente fosse mais receptivo e menos preconceituoso com relação ao fato de que esta criança tinha uma história de vivência na rua.

O fracasso escolar inicial da vida desta criança, que a levou em algum momento a deixar de frequentar a escola, era rememorado pela dificuldade que a nova escola apresentava, muitas vezes, em recebê-la e em abrir mão de seus preconceitos e estereótipos em prol do desenvolvimento e adaptação da criança em sua nova rotina de trabalho e de vida. Começava outra vez, em muitos casos, a história de fracasso da escola com esta criança. Esta situação consiste em um efeito macrossistêmico, que baseia-se nas significações construídas pela sociedade a respeito das crianças em situação de rua e representa ainda mais um fator de risco para elas. Escancara o preconceito quanto às suas potencialidades, deixa de lhe dar uma nova oportunidade e desqualifica seu esforço para romper com o determinismo de sua história de rua e agarrar-se a uma nova oportunidade. Diante da percepção de tal evento, mais uma vez, o psicólogo escolar torna-se um agente de educação social. Crianças que trazem as experiências de saída de casa, e que sobreviveram na rua, apesar de todos os riscos e dificuldades, podem ser ainda mais resilientes e sadias do que aquelas que permanecem em suas casas submetendo-se à exploração, ao abuso e a outros tipos de maus tratos (ver Tabela 1; Hutz & Koller, 1996).

O preconceito não diz respeito apenas aos aspectos negativos que estas crianças possam representar, mas, também, à ausência de expectativas para o futuro. No entanto, precisa de se saber que muitas crianças que estão na rua têm interesse pela escola, desejam e sonham com o retorno a uma vida comum e a uma identidade que não as diferencie das outras crianças de sua idade e que as livre de estereótipos

depreciativos. Frequentar a escola garante o sentimento de pertencer a um sistema, que afasta da exclusão e insere num mundo que também pode ser seu. A aprendizagem da escrita e da leitura, por exemplo, pode prover a inserção prática e funcional na sociedade. Muitas das experiências com a escola, anteriores à saída para a rua, não haviam despertado a motivação da criança para a necessidade destes saberes nas suas vidas. Na rua, no entanto, precisam de ler as placas dos autocarros, de direção e os quadros informativos das instituições, para não se perderem ou para buscarem recursos e orientarem-se nas atividades. A leitura passa a ter significado. A utilidade e a possibilidade de aplicação ou não destes conhecimentos em suas vidas determina o seu valor (Craidy, 1998).

No entanto, a criança em situação de rua não quer uma escola estática e monótona. Ela quer uma escola lúdica e dinâmica, onde possa estudar, brincar e utilizar os significados de suas vivências. Os profissionais da escola precisam se manter em capacitação, para unir seus conhecimentos práticos a elementos teóricos que o auxiliem na compreensão do desenvolvimento destas crianças. Certamente, trata-se de um desafio, para o rompimento de normas que limitam a imaginação e para busca de uma nova construção do sistema escola, promovendo a criatividade e a exploração do novo, e para a aplicação dos significados vivenciados na rua na aprendizagem e na busca de superação e em direção a um projeto de vida (Antunes, 1997).

Nesse cenário, emerge o papel dos educadores sociais de rua como relevantes colaboradores no processo de inclusão social dessa população (Ramos, 2006). Esse profissional torna-se um importante instrumento de interlocução com as crianças e os adolescentes que estão nas ruas, pois ao compor o contexto da rua, juntamente com essa população, aproxima-se dos desejos, das dificuldades e das perspectivas reais que eles possuem da escola. Lira (2003) destaca que o educador precisa de se encaixar no ritmo já estabelecido por aqueles que vivenciam o contexto da rua e, para isso, precisa de se aproximar, construir um vínculo efetivo bidirecional e uma relação pautada na confiança, pois apenas dessa forma poderá auxiliar a organização de um projeto de vida. O autor salienta, ainda, que a efetivação desse projeto está diretamente articulada à rede de apoio que fundamenta a ação dos educadores de rua, desde a entidade à qual o próprio educador está vinculado até os sistemas educacionais e as políticas públicas municipais. No entanto, a ação educativa do educador social de rua ainda é um desafio no Brasil. Embora o termo “educação social” seja amplamente utilizado, Lindalva, Carvalho e Carvalho (2006) consideram que ele só poderá ser corretamente aplicado quando se verificarem as seguintes condições: desenvolver-se num contexto de educação não-formal; dirigir-se a grupos que se encontrem em conflito ou risco social; e visar ao desenvolvimento da

capacidade de sociabilidade dos seus destinatários. No Brasil, este foi um conceito que começou a ganhar destaque na década de 60, quando surgiram trabalhos com grupos sociais pouco favorecidos. Este tipo de educação passou a ganhar maior relevância na década de 80, quando o país viveu uma crise econômica e social. Na sequência desta crise a educação deixou de ser encarada como um dever do Estado para passar a ser um dever do cidadão. Neste contexto considerou-se necessário um tipo de educação que fosse além da educação formal, para que pudesse alcançar todas as camadas da população. Este tipo de educação tinha por objectivo integrar os jovens de camadas socioeconômicas baixas nas tarefas sociais, capacitando-os para o desenvolvimento de uma tarefa. Nessa época, a educação social ganhou espaço no atendimento às populações em situação de risco, mas as discussões sobre as definições e aplicações dessa prática educativa ainda são recorrentes. Ribeiro (2006) problematizou as concepções e as práticas de educação social e analisou uma série de projetos desenvolvidos por instituições brasileiras que trabalhavam com crianças, jovens e adultos que se encontravam em situação de risco e de rua. A autora identificou algumas semelhanças entre o trabalho realizado no Brasil e no Uruguai, por exemplo, no que se referia às políticas sociais que direcionavam novas práticas educativas e uma nova pedagogia para as populações excluídas. Por outro lado, afirmou que a principal diferença estava voltada para a formação dos educadores sociais. Enquanto no Uruguai as instituições públicas eram responsáveis por essa tarefa, no Brasil diferentes iniciativas, públicas e privadas, assumiam esse compromisso. Exatamente esse ponto foi criticado pela autora, uma vez que existia uma fragmentação e uma certa confusão entre concepções, métodos e práticas da educação popular, educação social e a exclusão.

Talvez a falta de homogeneização teórica e prática relacionada à educação social no Brasil tenha ocorrido em função da sua própria construção histórica. De acordo com Oliveira (2007), diversos eventos históricos, políticos, pedagógicos e filosóficos possibilitaram a emergência da educação social, especialmente, da educação social de rua. No final da década de 70, muitos movimentos em prol dos direitos das crianças e dos adolescentes estavam vigentes e ganhavam força política da Igreja Católica. Nesse momento, os educadores buscaram na pedagogia libertária o referencial que sustentaria a ação pedagógica de rua. Oliveira destacou que os primeiros educadores de rua estavam intimamente vinculados à ideologia cristã e caracterizavam suas ações através da chamada pedagogia da presença, a qual visava a intervenção libertária com as crianças e adolescentes em situação de rua. Isso significa que os educadores focavam suas atitudes no resgate do indivíduo e na superação das adversidades, acompanhando-os em todo esse processo. A fim de concretizar as ações educativas

e as ações dos educadores, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua assumiu um modelo para a formação dos educadores sociais de rua. Este modelo foi centralizado em alternativas educacionais baseadas na realidade vivenciada por aqueles que viviam nas ruas e que buscavam a construção de projetos de vida. Um novo aspecto da educação social e de sua idealização e implementação parece ter sido marcado pela influência do modelo pedagógico proposto por Freinet, a fim de contemplar os espaços populares e não-formais. Em seu artigo, Oliveira (2007) debate detalhadamente cada um desses momentos, passando pela crise que se instalou entre as propostas existentes e o governo, até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) que promoveu mudanças políticas e sociais no programa de Educadores Sociais de Rua. Enfim, essas transformações também fragmentaram as ações dos educadores e apenas alguns projetos se mantiveram com apoio de instituições privadas e públicas.

A partir da revisão realizada por Oliveira (2007), fica evidente a busca de uma nova identidade que possa abranger o trabalho realizado pelos educadores sociais de rua. Da mesma forma, abrange a crítica promovida por Ribeiro (2006) e sustenta suas reflexões a respeito da multiplicidade de atuações pedagógicas existentes. Atualmente, os educadores sociais de rua têm sido conceituados como profissionais que visam à construção de vínculos afetivos - não-neutros - com as crianças e os adolescentes em situação de rua, através de práticas educativas comprometidas com a transformação da realidade social excludente (Oliveira, 2007). Esse debate já havia sido iniciado por Paulo Freire (1996) ao problematizar a ação do educador de rua (Paiva, 2005). Ampliando esse debate, Graciani (2001) identificou as tarefas e as peculiaridades que norteavam as práticas dos educadores sociais de rua, especialmente, pelo fato de que as suas ações educativas envolviam um espaço, um tempo e um conteúdo diferenciado daquele tradicionalmente conhecido nas escolas formais. Sugeriu, ainda, que suas práticas fossem orientadas pela pedagogia popular de Paulo Freire, a fim de propiciar o resgate da cidadania dos sujeitos sociais.

Nesse mesmo sentido, Paiva e Pinel (2008) discutiram a rua como espaço pedagógico, a partir de uma metodologia fenomenológica existencial que tratasse das histórias vivenciadas pelos jovens que estão nas ruas. Os autores refletiram sobre a vulnerável relação que essa população estabelece com a escola e apontaram os diferentes modos de aprendizagem que poderiam ser efetivados na prática dos educadores de rua. Inspirados em Paulo Freire, indicaram o diálogo ativo, a reciprocidade e a sensibilidade como potenciais estratégias para a atuação desse profissional. Isso significa que é necessário compartilhar as histórias, as dores e as perspectivas das crianças e dos adolescentes em situação de rua a fim de compreender o cotidiano

vivenciado e repensar estratégias de transformação. A rua é o contexto da ação dos educadores sociais. No entanto, é o ponto de partida e não de chegada (Paiva, 2005). A escola deverá ser um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento por excelência. É o lugar onde a criança deve estar. A escola, para a criança em situação de rua, pode se transformar no lugar de oportunidade social, na qual conquista um sistema pessoal de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A integração da cognição, do afeto e das mais variadas formas de expressão da criança através da ação, propiciadas pela escola, a tornam um agente de cidadania. Conhecer e exercer direitos e deveres permite que a criança adquira auto-respeito e auto-confiança.

Estar na escola é mais do que adquirir conhecimentos. A passagem pela escola não garantiu às crianças que aprendessem e que se tornassem cidadãos com direitos garantidos. O número de anos de escola também não determinou, em alguns casos, que a aprendizagem ocorresse, ou que a quantidade de conteúdos, de professores, de escolas, de repetências, de faltas, de notas obtidas e assim por diante, fizesse alguma diferença para a sobrevivência na rua. No entanto, a relação da criança com a escola, o baixo nível de satisfação em aprender, a crença de não conseguir e não gostar de estudar, a falta de capacitação e satisfação dos professores, a ausência de envolvimento da sua família com esta escola revelam a qualidade da relação e, certamente, têm efeito sobre a realidade atual vivida.

Além do contexto escolar imediato, o papel da família no processo educacional da criança é fundamental. Muitas crianças entrevistadas nas ruas (ver Tabela 1) saíram da escola por problemas relacionados à falta de uma atitude mais positiva da família para apoiá-las e acompanhá-las na vida escolar. Provavelmente, a escola tem um significado muito baixo para aquelas famílias que buscam a sobrevivência diária e não têm esperanças no futuro. No entanto, Vasconcelos (1996) aponta para o fato de que crianças que utilizam o espaço da rua, mas ainda mantém alguma relação com suas famílias, têm uma visão mais positivas de si mesmos e da escola.

Baseados na dimensão ecológica de desenvolvimento, é importante considerar que crianças em situação de rua podem ser resilientes e que apresentam características psicológicas sadias, apesar do cotidiano adverso que enfrentam na hostilidade da rua (Aptekar, 1989; Donald & Swart-Kruger, 1994; Hutz & Koller, 1997). Elas desenvolvem estratégias para lidar com as situações de risco que a rua gera. Testam, constantemente, sua vulnerabilidade emocional, social e cognitiva, pois as adversidades exigem, permanentemente, que apresentem estratégias de adaptação e de resistência ao risco à sua segurança e sobrevivência. É importante agir no fortalecimento da resiliência acadêmica, emocional e social da criança (Luthar, 1993; Zimmermann &

Arunkumar, 1994). A resiliência acadêmica pode ser aumentada pelo fortalecimento de habilidades de resolução de problemas, aprendizagem de novas estratégias, capacitação de professores para auxiliar alunos mais vulneráveis. A resiliência emocional promove a auto-estima e o sentimento de auto-eficácia, oferecendo oportunidades de sucesso e capacitação no desenvolvimento de competência social. A resiliência social aparece pela promoção de relações de amizade, participação em grupos de trabalho e esportivos e desenvolvimento do senso de pertinência ao grupo.

A escola deve apreender a realidade da criança, no seu contexto de desenvolvimento, para poder transformar. Deve incluir neste processo todos os elementos envolvidos, pois cada um tem seu papel na ultrapassagem das dificuldades. Políticas públicas devem ser desenvolvidas para melhorar a qualidade da escola e de todos os seus integrantes. Novas pesquisas devem ser realizadas para construir conhecimentos que identificam e avaliam as condições de vida, as qualidades, as limitações das crianças que se utilizam do espaço da rua. Estes conhecimentos podem servir para fomentar programas de prevenção e de intervenção, ao revelar quem são estas crianças e como elas vivem, qual é sua relação com a escola, o trabalho e o cotidiano.

Os psicólogos precisam estar cientes de que o desenvolvimento humano é complexo e que o conhecimento sobre ele não está completo, pois ainda não são entendidos todos os sistemas e variáveis que controlam cada um dos processos, especialmente quando se tratam de grupos que vivenciam eventos tão diferenciados, como as crianças em situação de rua. Atitudes humildes de assumir as próprias limitações do saber, auxiliarão na busca de novas respostas. A visão ecológica pode servir como uma nova lente para olhar o mundo destas crianças, integrando as evidências que emergem no dia-a-dia do trabalho, com os novos conhecimentos adquiridos. Tendo em vista estes aspectos, a Psicologia poderá avançar na direção da integração com o social e com práticas que influenciam a melhoria da qualidade de vida dos seres humanos.

Referências

- Antunes, H. S. (1997). *O imaginário das crianças de rua e a escola*. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.
- Aptekar, L. (1989). Colombian street children Gamines or Chupagruesos. *Adolescence*, 24, pp. 783-794.
- Bandeira, D. R., Koller, S. H., Hutz, C. S., & Forster, L. M. K. (1994, Junho). O cotidiano de meninos e meninas de rua. Trabalho apresentado no XVII International School Psychology Colloquium, Campinas, São Paulo: ABRAPEE.

- Bandeira, D., Koller, S. H., Hutz, C. S. & Foster, L. (1994). O cotidiano dos meninos de rua de Porto Alegre. *Anais do XVII International School Psychology Congress, II* (pp. 133-134). Campinas, São Paulo.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: CORAG.
- Brito, R. C., Barros, J., Kreisner, B., Oliveira, E., Porciúncula, L., Richter, E., & Koller, S. H. (1998, Outubro). Quem são os meninos e meninas em situação de rua de Porto Alegre? Trabalho apresentado na XVIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, São Paulo: SBP.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Campos, T. N., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2000). (Sobre)vivendo nas ruas: Habilidades sociais e valores da criança e do adolescente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), pp. 517-527. Retrieved on November 28, 2008 from Scielo Scientific Electronic Library Online <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Cerqueira-Santos, E. (2004). *Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Disponível at www.psicologia.ufrgs.br/cep_rua.
- Craidy, C. (1998). *Meninos de rua e analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Donald, D. & Swart-Kruger, J. (1994). The South-African street child: Developmental implications. *South-African Journal of Psychology*, 24, pp. 169-174.
- Forster, L. M. K., Barros, H. M. T., Tannhauser, S. L., & Tannhauser, M. (1992). Meninos de rua: Relação entre abuso de drogas e atividades ilícitas. *Revista ABP-APAL*, 14, pp. 115-120.
- Fortuna, T. R. (2003). O jogo. *Temas em Educação, II*, pp. 397-406.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Graciani, M. S. (2001). *Pedagogia social de rua*. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire.
- Hecht, T. (1998). *At home in the street*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutz, C. S. & Koller, S. H. (1996). Questões sobre o desenvolvimento da criança em situação de rua. *Estudos de Psicologia*, 2(1), pp. 175-197. Retrieved on November 28, 2008 from Scielo Scientific Electronic Library Online <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Hutz, C. S., & Forster, L. M. K. (1996). Comportamentos e atitudes sexuais de crianças de rua. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9, pp. 209-229.
- Hutz, C. S., & Koller, S. H. (1997). Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. *Estudos em Psicologia*, 2, pp. 175-197.
- Koller, S. H. (1994). *Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua*. Tese de doutorado não-publicada. Curso de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Koller, S. (2001). A escola, a rua e a criança em desenvolvimento. In Z. Del Prette (Ed.), *Psicologia escolar /educacional, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras* (pp. 159-176). São Paulo: Alínea.
- Koller, S. H., Dell'Aglio, D. D., Poletto, M., Lobato, C. R. P. S., Zacharias, D. G., Conte, R., Carpena, M. E. F., Branco, M., Giacomoni, C., Lisboa, C. S. De M., & Teodoro, M. L. (2008). A instituição, a escola e a rua como contextos de desenvolvimento e promoção de resiliência para jovens em situação de risco. Relatório de Pesquisa Pronex/Fapergs/CNPq.

- Koller, S. H. & Hutz, C. S. (1996). Meninos e meninas em situação de rua: Dinâmica, diversidade e definição. *Coletâneas da ANPEPP*, 1(12), pp. 11-34.
- Kuschick, M., Reppold, C., Dani, D., Raffaelli, M., & Koller, S. H. (1996, Outubro). A visão dos meninos de rua sobre sua situação de vida. Trabalho apresentado na XVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, São Paulo: SBP.
- Leite, L. M. (sem data). *É possível voltar para a escola?* Retrieved on November 28, 2008 from <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2053/1705>.
- Lindalva, R. S., Carvalho, J. O., & C. (2006). A educação social no Brasil: contribuições para o debate. In *I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2006*, São Paulo (SP). Retrieved on 2008 December, 11th from Scielo Scientific Library on Line.
- Lira, A. (2003). *Educadores sociais e a exploração sexual infanto-juvenil: uma proposta, um olhar*. Retrieved on December 15, 2008 from http://www.cedeca.org.br/publicacoes/constr_22.pdf.
- Luthar, S. S. (1993). Annotation: Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 34, pp. 441-453.
- Maciel, C., Brito, S., & Camino, L. (1997). Caracterização dos meninos em situação de rua de João Pessoa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2), pp. 315-334. Retrieved on November 28, 2008 from Scielo Scientific Electronic Library Online <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Morais, N. A. (2005). Um estudo sobre a saúde de adolescentes em situação de rua : O ponto de vista de adolescentes, profissionais de saúde e educadores. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Disponível at www.psicologia.ufrgs.br/cep_rua.
- Oliveira, W. F. (2007). Educação social de rua: Bases históricas, políticas e pedagógicas. *História e Ciências da Saúde*, 18(1), pp. 135-158. Retrieved on November 28, 2008 from Scielo Scientific Electronic Library Online <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Paiva, J. (2005). Paulo Freire e a educação de rua. *Psicopedagogia Online*, 106, 1-3. Retrieved on December 10, 2008 from <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=775>.
- Paiva, J. & Pinel, H. (2008). Educação de rua: Um outro espaço educativo (im)possível?, *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos, São Paulo.
- Ramos, N. V. (2006). Escola e rua: Jovens egressos recontam esta história. Santa Maria/RS: Pallotti.
- Ribeiro, M. (2006). Exclusão e educação social: conceitos de superfície e fundo. *Educação & Sociedade*, 27(94), pp. 155-178. Retrieved on November 28, 2008 from Scielo Scientific Electronic Library Online <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Santana, J. P., Donilelli, T. M., Frosi, R. V., & Koller, S. H. (2004). Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua. *Psicologia & Sociedade*, 16(2), pp. 59-70. Retrieved on November 28, 2008 from Scielo Scientific Electronic Library Online <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Santana, J. P., Donilelli, T. M., Frosi, R. V., & Koller, S. H. (2005). Os adolescentes em situação de rua e as instituições de atendimento: Utilização e reconhecimento dos objetivos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), pp. 134-142. Retrieved on

- November 28, 2008 from Scielo Scientific Electronic Library Online <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Santos, S. P. (2008). "Podemos entrar" ou "vamos entrar"?: As relações entre o programa escola aberta e as instituições religiosas. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, Brasil. Retrieved on November 28, 2008 from <http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2008/SERGIO.pdf>.
- Sarmento, M. J. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação Social*, 78(23), pp. 265-283. Retrieved on November 28, 2008 from Scielo Scientific Electronic Library Online <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Schuch, P.; Magni, C.; Kundel, C.; Gehlen, I.; Silva, M.; & Santos, S. (2008). *Cadastro de crianças e adolescentes em situação de rua*. Retrieved on December 15, 2008 from http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cs/usu_doc/pesquisacrianças.pdf.
- Silva, A. S., Reppold, C., Santos, C., Prade, L., Silva, M. R., Alves, P., & Koller, S. H. (1998). Crianças em situação de rua de Porto Alegre: Um estudo descritivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), pp. 441-448.
- Spozati, A. (2000). Exclusão social e fracasso escolar. *Em Aberto*, 71(17), 21-32. Retrieved on November 28, 2008 from <http://emaberto.inep.gov.br>.
- Tudge, J. (1997, Novembro). The study of children and their families in context: A cultural approach to tolerance. *Seminário Internacional Ciência, cientistas e tolerância*, São Paulo, SP, USP.
- Vago, T. M. (2000). Cultura escolar, cultura de corpos: Educação *physica* e *gymnastica* como práticas constitutivas dos corpos de crianças do ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). *Educar*, 16, pp. 121-135. Retrieved on November 28, 2008 from Scielo Scientific Electronic Library Online <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Vasconcelos, M. M. P. (1996). *Família, trabalho e drogas: Estudo exploratório da representação dos meninos de rua da cidade de João Pessoa sobre as suas condições de vida*. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.

Abstract

This paper aims to present Brazilian street children and adolescents relationship the school system, as a space of social education. There are presented the modifications that happened in the public school system in Brazil, along the century XX and the repercussions in these children's lives to the present time. The school and the needs of this target population showed divergent ways. Some Brazilian studies are reviewed, showing the formal importance of the school given by children; however they do not seem to have found any direct benefit. For that reason, the school frequency has been changed for activities that insured their primary needs. Besides, it was also mentioned by these studies, the difficulty of at risk children's integration in the traditional school community. In this context, the "open school" appears in the Brazilian

education system, with a flexible education system adapted to the routine and to the street child's needs. These schools have as objective their students' transition for the formal system of teaching. The school should be considered as a developmental space, in which it is reconciled its playful and its pedagogic roles. Since the children wait more of the school than just to acquire knowledge is necessary that it faces them as beings with their rights and ecologically engaged in a development context. The several elements of this school context should integrate the transformation and the learning.