

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL N^o 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontínuos@dirbi.ufu.br.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

O PROCESSO EDUCATIVO DOS MENINOS DE RUA

Paulo Henrique de Deus Vieira

Paulo Henrique de Deus Vieira

O PROCESSO EDUCATIVO DOS MENINOS DE RUA

Monografia apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da professora Doutora Maria de Fátima Ramos Almeida, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharelado em História.

Uberlândia, janeiro de 2005

FICHA CATALOGRÁFICA

VIEIRA, Paulo Henrique de Deus, 1971.

O Processo Educativo dos Meninos de Rua.

Paulo Henrique de Deus Vieira – Uberlândia, 2005

68 folhas – 21 cm x 29,7 cm.

Orientadora: Doutora Maria de Fátima Ramos Almeida

Monografia (Bacharelado) – Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Graduação em História.

Palavras-chaves: 1. Menor 2. Educação-não formal 3. Rua

Paulo Henrique de Deus Vieira

O PROCESSO EDUCATIVO DOS MENINOS DE RUA

BANCA EXAMINADORA

Dra^a Maria de Fátima Ramos Almeida

Dra^a Maria Clara Tomaz Machado

Dr^o Haroldo de Resende

DEDICATÓRIA

Agradeço a Deus, minha família, na pessoa de minha mãe, irmãos e companheira e também aos meninos que conheci nas ruas e praças de nossa cidade e que possibilitaram a realização desta pesquisa.

“In memoriam” a meu pai Paulo de Deus Vieira.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Maria de Fátima Ramos Almeida pela confiança, incentivos e pelas críticas apresentadas a este trabalho.

À Instituição e todos os professores do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia que nestes cinco anos me possibilitaram aprender um pouco mais.

A todos os pesquisadores que com seus trabalhos possibilitaram o desenvolvimento do conhecimento científico.

Aos colegas e amigos da UFU.

“Aprendemos a voar como os pássaros e a nadar como os peixes, mas não aprendemos a arte de conviver como irmãos”.

Marthin Luther King

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo investigar o processo educativo dos meninos que vivem e/ou trabalham nas ruas de Uberlândia, concebendo para isto, ruas, avenidas e praças de nossa cidade como o palco de elaboração de tal processo educativo.

Utilizando-nos da observação direta e não-participante sobre este universo, buscamos apreender o desenrolar deste processo educativo, através da análise de situações rotineiras do dia-a-dia.

Nesta perspectiva, tento problematizar a educação não-formal a que estes sujeitos estão submetidos e as formas de sociabilidade e resistência que os mesmos desenvolvem nas ruas de Uberlândia.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	09
1. Metodologia da investigação: A observação	12
2. O problema do menino de rua	21
3. A rua como espaço de socialização	34
4. O processo educativo dos meninos de rua	44
CONCLUSÃO	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela questão dos meninos de rua começou quando percebi que a presença destes era uma cena constante na paisagem urbana de Uberlândia e que nós muitas vezes nem nos apercebemos da gravidade que este problema social representa, devido ao fato de estarmos tão ocupados com nossas obrigações cotidianas, onde o individualismo da sociedade pós-moderna tem feito com que a indiferença caracterize nosso comportamento em relação aos problemas do outro, numa atitude que passou a ser tão normal que nem nos damos conta disso.

Problemática que não é nenhum pouco nova no Brasil, menos ainda em Uberlândia, o problema do menino de rua tem sua gênese num problema econômico- social macro, conjuntural da sociedade brasileira, devido ao fato de não haver distribuição de renda neste país. É importante lembrar que a partir de 1960, o advento do progresso econômico em Uberlândia faz com que a problemática da marginalização social se acentue na cidade, decorrendo daí a intensificação do fenômeno da migração, do aparecimento de favelas, do aumento do desemprego, onde em contrapartida não houve uma resposta à altura dos serviços públicos do município relativa aos serviços de saúde e de atendimento assistencial ao menino de rua e aos excluídos de uma forma geral.

Neste sentido, Queiroz elucida que:

“(...) o problema do menor é um problema maior, um macro-problema. O menor (...) a seu modo, participa e reflete um enorme embate, o choque das classes. O seu mundo está indissoluvelmente vinculado ao destino que as classes prospectam no cenário da história”.¹

Mas além da questão própria dos meninos de rua, seu descaso por nossas instituições e pela sociedade civil, também me instigava pesquisar de que forma ocorria o seu processo educativo. Educação é aquela somente recebida na escola? Como ocorreria o aprendizado destes meninos nas ruas de Uberlândia? E isto poderia ser chamado de educação?

¹ QUEIROZ, José J. (org). *O mundo do menor infrator*. Pág. 11. 3 ed, Campinas: Autores Associados, 1985.

Para isto, devo confessar que tive que superar preconceitos arraigados dentro de mim próprio, no que se refere a compreender um processo educativo que não fosse formal, onde deve ficar claro que é importante que se compreenda que a educação não-formal que pesquisamos, pressupõe a constatação empírica que os grupos dominados – como os meninos de rua – não são passivos, mas sim, capazes de forjar um universo onde desenvolvem uma sociabilidade com códigos e saberes, engendrando reações aos processos de dominação, criando espaços de “resistência”.

De acordo com Gohn, a educação não-formal no processo educativo dos meninos de rua, deve ser entendida na perspectiva de que:

“As ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes, e essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de todo o conjunto de representações e tradições culturais que as expressões orais contém. (...) Cumpre destacar (...) que a educação não-formal tem sempre um caráter coletivo, passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absolvido individualmente. O processo ocorre a partir de relações sociais, mediadas por agentes assessores, e é profundamente marcado por elementos de intersubjetividade à medida que os mediadores desempenham o papel de comunicadores”.²

Uma vez definido o objeto da pesquisa e delineado os seus objetivos, nos restava ainda a questão de como interpretar o espaço da rua na socialização destes sujeitos. O caminho trilhado acabou nos levando a compreensão de que o espaço urbano deve ser entendido não como um local geográfico ou palco da especulação imobiliária, mas como um lugar em que o público e o privado, a riqueza e a necessidade, as esperanças e frustrações se encontram, através das relações sociais engendradas pelas classes de nossa sociedade.

Cabia ainda desmistificar a idéia estereotipada pelas classes dominantes de que a rua é lugar de malandragem, vícios e vadiagem, já que Souza aponta isto como uma estratégia em:

² GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. Págs. 103-104. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

“(...) produzir um discurso que busca desqualificar a rua como espaço de socialização, como palco da experiência social de crianças e adolescentes, criminalizando-a e estigmatizando-a”.³

Por fim, restava o desafio de percorrer ruas, avenidas e praças de Uberlândia – nosso modelo empírico de análise – para a realização prática desta pesquisa, onde escolhemos a metodologia científica da observação para comprovar as inúmeras hipóteses que havíamos formulado.

Mas por que a observação e não outra metodologia? Neste sentido, ao longo das várias leituras que possibilitaram a fundamentação teórica deste trabalho, Magnani nos havia apontado o caminho de que:

“Os resultados obtidos através da observação direta (...) contrastam, como se pôde perceber, com as monossilábicas respostas obtidas quando se tenta abordar o tema por intermédio apenas de questionários, com suas perguntas à queima-roupa e fora de situação. A resistência em falar sobre questões supostamente irrelevantes (...) é substituída por múltiplos e expressivos códigos: as pessoas falam com o corpo, com a roupa, com as regras e formas de organização”.⁴

Uma das finalidades desta metodologia é detectar determinados padrões através da observação e registro dos comportamentos, pois este é uma das formas de expressão de determinados universos simbólicos, que só existe e se manifesta através da particularidade das situações concretas do dia-a-dia.

Deste modo, aí está a pesquisa. Estamos conscientes de que ela contém muitas falhas, mas também estamos certos de que foi empreendida com seriedade e embasada em formulações teórico-metodológicas de autores respeitados, que em seus vários recortes sobre a problemática do menino de rua, tentam de alguma forma fazer ciência ao explorar o significado da infância abandonada no Brasil e em Uberlândia. Que o leitor faça seu julgamento ao longo das páginas que se seguem...

³ SOUZA, Aparecida Darc de. *Capitães do Asfalto: Infância e adolescência pobres na cidade de Uberlândia (1985-1998)*. Pág. 17. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1998.

⁴ MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no pedaço: Cultura popular e lazer na cidade*. Pág. 166. São Paulo: Brasiliense, 1984.

1. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: A OBSERVAÇÃO

Para investigarmos o processo educativo dos meninos de rua, nos utilizamos da observação. Porém, esta observação não foi casual ou fruto de impressões de um contato fortuito. Para podermos coletar informações seguras e livres de preconceitos, tivemos que nos utilizar de uma metodologia científica que nos remeteu a dados válidos e confiáveis.

Muitas pessoas podem pensar erroneamente, com base na idéia bastante generalizada de que a observação faz parte da vida diária, que é possível realizar observações sem a adoção de uma metodologia científica. Ainda que isto aconteça, é preciso lembrar que neste tipo de observação casual, acaba-se registrando um grande número de inexatidões e acontecendo omissões que comprometem a validade e a confiabilidade dos dados coletados. Para se obter informações de valor científico é preciso se utilizar de uma metodologia adequada, a fim de evitar a identificação de fatores que têm pouca ou mesmo nenhuma relação com o comportamento que se deseja estudar.

A observação sistemática se propõe a descrever e analisar o sistema de vida de sujeitos em seu meio natural, apresentando comentários detalhados de várias atividades e estímulos com que estes sujeitos entram em contato. É uma observação naturalista, pois como diz o seu próprio nome, não procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou os comportamentos dos observados, pois o que há é a observação e o registro do que efetivamente ocorre no “cenário” pesquisado.

Sobre a observação, Vianna relata que:

*“Exemplos clássicos de observação naturalista são os estudos realizados por Jane Goodwall sobre os comportamentos de chimpanzés; os de Dian Fossey sobre os gorilas das montanhas do Tanganica (África) e os históricos estudos observacionais de Charles Darwin sobre criança (seu neto)”.*⁵

A metodologia da observação é bastante útil sempre que se inicia uma investigação em uma área sobre a qual pouco ou nada se sabe e se deseja

⁵ VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação: a observação*. Pág. 49. Brasília: Plano editora.

familiarizar com as características do comportamento dos sujeitos pesquisados e também do contexto ambiental em que estes vivem.

Uma observação qualquer que seja o seu objetivo e as suas finalidades, deve propor inicialmente quatro importantes questões objeto de consideração ao longo de todo o trabalho:

- O que deve ser efetivamente observado?
- Como proceder para efetuar o registro dessas observações?
- Quais os procedimentos utilizar para garantir a validade das observações?
- Que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação?

Tratemos então das diferentes fases do processo de observação. Primeiramente, é necessário a seleção de um “cenário”, estabelecer o local onde e quando as pessoas envolvidas no processo serão observadas. Em seguida, deve ser definido o que será documentado na observação, ou seja, identificar quem ou o que observar, quando e por quanto tempo.

Os relatórios devem ser descritivos para que ofereçam uma apresentação geral do campo observado e as anotações devem ser sistematizadas, com destaque para aquelas que contenham aspectos relevantes para as indagações da pesquisa, como por exemplo, descrição dos observados, atividades desenvolvidas pelos mesmos, contexto físico do “cenário”, e mesmo as próprias reações do observador.

É bom lembrar que os relatórios não devem ser meramente descritivos, devem relatar também a preocupação do observador em fazer inferências sobre atitudes, motivos e intenções dos sujeitos objeto da observação.

É importante também que o observador possa mensurar o término da observação, quando perceber que a mesma atingiu um ponto de saturação teórica, isto é, outras observações não proporcionarão mais nenhum conhecimento do objeto pesquisado. Após a observação, também é ético que o

observador se apresente aos observados e os informe sobre o uso dos dados, solicitando sua autorização para o uso dos mesmos.

Numa observação, o pesquisador se defronta com vários problemas, todos de grande importância. Um deles refere-se à determinação do grau de influência que a presença do observador pode causar, modificando o contexto e mesmo a situação a ser observada. Na observação direta, a presença do observador pode operar uma mudança de comportamento do objeto de pesquisa, comprometendo o trabalho.

Um artifício para minimizar a influência do efeito do observador, seria a presença do mesmo várias vezes no local de observação – mas sem coletar dados – a fim de que o objeto de pesquisa a ser observado se acostume com a sua presença e possa agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação. No entanto, não é possível eliminar de todo a influência da presença do observador, pois trata-se de uma presença, e isso deve ser considerado nas análises.

Ao observador não basta simplesmente olhar, deve saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos, como expressões faciais, gestos, linguagem corporal, pois estas percepções constituem construções não verbais que sugerem significados sutis da linguagem. É importante que no seu trabalho de campo, o pesquisador possua suficiente capacidade de concentração, paciência, espírito alerta, sensibilidade e ainda bastante energia física para concretizar a sua tarefa.

A observação é considerada uma das mais importantes técnicas de coleta de dados, mas provavelmente é a que demanda mais tempo, além de exigir maior envolvimento pessoal do pesquisador. A observação como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado e registro sistemático dos dados.

Na perspectiva de Vianna:

*“Ao longo dos anos, a observação tem contribuído, sem sombra de dúvida e sem contestação empiricamente fundamentada, para o desenvolvimento do conhecimento científico, sendo uma técnica metodológica valiosa, especialmente para coletar dados de natureza não verbal, que se referem de forma direta a situações comportamentais típicas (...).”*⁶

⁶ VIANNA, Heraldo Marelím. Op. cit. Pág. 12

Ainda que a observação envolva, obviamente, o órgão da visão, certos dados podem ser obtidos por intermédio de outros sentidos, como a audição, o tato ou o olfato, pois em síntese a observação é um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar fatos da realidade.

Vianna esclarece em seu estudo⁷ que a literatura sobre a observação apresenta diferentes concepções de observação e do papel do observador. A observação pode servir a diferentes objetivos de pesquisa e inicialmente pode ter um sentido apenas exploratório. Diga-se de passagem que a observação é a técnica mais usada quando se deseja estudar fatos ou comportamentos que ocorrem em determinado contexto ou instituição.

Os procedimentos de observação podem ser classificados em cinco dimensões:

- 1) observação oculta versus observação aberta, onde o observador pode ser ou não visível ao objeto estudado;
- 2) observação não-participante versus observação participante, ou seja, o observador participa ou não do contexto pesquisado;
- 3) observação sistemática versus observação não-sistemática, onde na primeira se segue um padrão rígido e na segunda acontece uma maior flexibilidade;
- 4) observação *in natura* (naturalista) versus situações artificiais, são as observações feitas no próprio campo objeto de interesse ou em laboratório; e
- 5) auto-observação versus observação de outros.

Ainda podemos classificar a observação identificando alguns fatores, como o meio em que a mesma tem lugar, que pode ser um ambiente natural (a rua, a sala de aula) ou artificial (como um laboratório). Pode ser ainda estruturada, onde se procura determinar a frequência com que um

⁷ Idem.

comportamento ocorre ou não-estruturada, na qual o observador não procura um comportamento específico, mas apenas observa e simplesmente registra as diferentes ocorrências, apesar de que mesmo que alguns estudos sejam mais organizados que outros, é pouco provável que qualquer situação observacional seja inteiramente não-estruturada.

No caso da observação participante, o observador é parte da atividade objeto da pesquisa, procurando ser membro do grupo e na observação não-participante, o observador não se envolve nas atividades do grupo sob observação e não procura ser membro desse grupo, como no nosso caso.

Uma observação pode ser “aberta”, quando o observador é visível aos observados que sabem que estão sendo objeto de uma pesquisa, ou “oculta”, onde os observados não sabem que estão sob observação. Neste sentido, são esclarecedores os apontamentos de Vianna:

*“O maior problema com esse primeiro tipo de observação é que ela pode ser reativa, ou seja, os observados podem comportar-se diferentemente do que se comportariam habitualmente, ocorrendo o chamado efeito de Hawthorne, em que os comportamentos passam a ser diferentes do que se poderia esperar em uma situação habitual, havendo, em muitos casos, o que se poderia dizer como sendo uma melhoria da imagem, um make-up ou uma maquillage, que desfigura a situação (...)”.*⁸

O objeto de pesquisa ao perceber que está sendo observado, pode tentar de forma deliberada criar uma impressão específica, mas mesmo que isto aconteça, Vianna esclarece que esta tentativa de mudança não escapa ao controle de um pesquisador bem treinado e arguto.

Como já mencionamos anteriormente, a observação pode também ser classificada em estruturada e não-estruturada. As observações totalmente estruturadas ocorrem em laboratório e em geral partem da pré-construção de hipóteses.

Já as observações de campo – a exemplo da nossa – são em geral não-estruturadas (ou semi-estruturadas), têm lugar em um contexto natural e na maioria das vezes não procuram dados quantificáveis, que apenas eventualmente são coletados, pois o que se pretende mesmo é estudar o comportamento do objeto pesquisado. Na observação não-estruturada, o

⁸ Idem, pág. 19.

observador integra a cultura dos sujeitos observados e pode ver o “mundo” por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação, eliminando a sua própria visão na medida em que isso é possível.

Pode se levantar a objeção que o emprego de uma observação semi-estruturada tenha como consequência diferentes tipos de reação no observador, considerando a possibilidade de diversos tipos de distorções nos dados pela impossibilidade do observador ser completamente neutro.

Na observação de comportamentos de indivíduos, um fato passível de gerar erros e distorções nos dados é o chamado efeito de *halo*. De acordo com as ponderações de Vianna :

“O pesquisador ou o observador pode muitas vezes apresentar um viés pessoal excessivamente forte nas suas observações e julgamentos, introduzindo, dessa forma, erros sistemáticos nos seus dados, com efeitos problemáticos para a pesquisa. Um desses efeitos que, aliás, ocorre com bastante frequência, é o efeito de halo, que envolve transferência de impressões generalizadas sobre a característica ou situação de uma pessoa para outras, gerando interpretações pouco confiáveis. O efeito de halo compromete a validade do julgamento das tendências e dos traços observados e introduz elementos de natureza espúria nas observações”.⁹

Deve-se considerar ainda que é extremamente problemático para o observador, principalmente no início da observação, compreender de forma completa, a linguagem, os costumes e até mesmo os hábitos das pessoas observadas, em função da especificidade de cada grupo.

Por isso mesmo, uma vez iniciado o processo de observação, o pesquisador deve registrar suas anotações em um diário de campo, que deve ter como referenciais aspectos como o que é importante para os observados e o que parece importante para o próprio observador.

As observações devem assim, refletir os elementos observados e aquilo que o observador compreende das situações registradas, tomando-se o cuidado para que o observado não seja visto como um indivíduo isolado, mas em interação com o grupo ao qual pertence. Sem se atentar para as interações que acontecem entre o observado e o grupo ao qual pertence, pouco ou quase nada se consegue saber sobre o objeto pesquisado.

⁹ Idem, pág. 28.

Para isso, as notas de campo devem preservar a seqüência na qual essas interações ocorrem, o que exige que na medida do possível as anotações sejam feitas simultaneamente ao ato de observar, evitando que o observador elabore seus relatórios com base exclusivamente na memória dos fatos.

As anotações devem relatar o máximo de acontecimentos possíveis, como aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação a que ou a quem está ocorrendo, quem fez aquele gesto, as mudanças provocadas no contexto devido àquela atitude etc.

Em síntese, cinco elementos fundamentais devem constar das notas de campo: i) breves descrições de ocorrências, ii) elementos esquecidos e que depois voltam à lembrança, iii) idéias analíticas e inferências, iv) impressões e sentimentos e v) notas para futuras informações. As anotações devem ser completas e permitir que mais tarde possam ser analisadas, pois quando adequadamente realizadas constituem um retrato vivo da realidade estudada.

A metodologia da observação possui inúmeras vantagens, entre elas Vianna destaca que:

*“A grande vantagem da observação (...) consiste no registro do comportamento no ato e no momento da sua ocorrência. (...) é indiscutivelmente superior à pesquisa de survey, experimentação ou estudos de documentação para fins de coletar dados sobre um comportamento não-verbal”.*¹⁰

Na observação o pesquisador pode identificar comportamentos à medida que eles ocorrem, pode registrar em seu diário de campo aspectos relevantes dos comportamentos, ou registrá-los na sua totalidade. O método da observação ainda proporciona a realização de estudos com maior profundidade sobre o comportamento do conjunto de indivíduos que se deseja pesquisar.

Pode-se perceber que as vantagens da observação são óbvias. O observador pode estudar situações à medida que elas ocorrem e pode observar mais longamente os acontecimentos e determinar com maior facilidade seu desfecho.

Outro aspecto do método observacional que Vianna ressalta é que:

¹⁰ Idem, pág. 35.

*“É preciso salientar também (...) que muitas vezes o observador trata com sujeitos que não são capazes de verbalizar os seus comportamentos ou os próprios sentimentos (...) pelo simples fato de que ainda não têm o completo domínio da linguagem, como no caso específico das crianças, nas suas primeiras fases de desenvolvimento.”*¹¹

Também falaremos um pouco do papel do observador, que é outro aspecto muito importante da metodologia da observação, já que é o que possibilita ao mesmo permanecer em um certo cenário e fazer sua pesquisa.

O pesquisador deve observar os acontecimentos com a cautela de não influenciar de forma alguma os mesmos ou ainda se tornar cúmplice dos fatos observados ou promover distorções nos mesmos.

A observação ocorre no âmbito de um contexto que expressa realidades entre pessoas que agem, se comunicam e interagem com os demais membros do grupo, observando uns aos outros e ao próprio observador. O fato de que alguém perceba que está sendo observado por outra pessoa pode afetar a maneira como habitualmente se comportaria em determinada situação, ocorrendo a *reatividade*.

Mas a reatividade não modifica apenas o comportamento dos observados, pois afeta igualmente o próprio observador que pode desenvolver uma espécie de viés: o viés do observador. O fato do observador estar comprometido intelectual e emocionalmente com o seu projeto, pode fazer com que veja certas ocorrências que comprovam suas hipóteses, deixando igualmente de lado fatos que as contrariam.

Neste sentido, são esclarecedoras as ponderações de Vianna:

*“O viés do observador compromete a validade do estudo e prejudica a confiabilidade dos dados, impondo-se, dessa forma, a minimização desses efeitos. Uma forma de atenuar a influência do viés do observador consistiria em obter a colaboração de alguém que não tivesse um conhecimento do projeto em todos os seus detalhes, que desconhecesse, por exemplo, as hipóteses formuladas e não tivesse amplas informações sobre os objetivos do mesmo, para que essa pessoa participasse de alguns momentos do projeto como observador cego.”*¹²

Outro tipo de comprometimento da confiabilidade dos dados observacionais decorre de compreensíveis limitações dos próprios

¹¹ Idem, pág. 38.

¹² Idem, pág. 43.

observadores como: cansaço, preocupações, tédio etc. É necessário, pois, a adoção de cautelas ligadas ao cansaço, à atenção, à capacidade de concentração e ao grau de experiência da pessoa em realizar observações. Para vencer todos estes obstáculos, é necessário que fale mais alto o interesse do próprio observador na sua pesquisa para obter dados de boa qualidade.

Concluindo, o método observacional é ainda usado como estudo preliminar, com o objetivo de descobrir as características a serem pesquisadas, inclusive de comportamentos que os próprios sujeitos desconhecem. A observação permite ao pesquisador fazer o seu estudo no meio natural dos sujeitos observados e desenvolver o seu trabalho ao longo do período necessário.

A observação, entre as várias possibilidades de mensuração de comportamentos não-verbais, é sem dúvida a metodologia que revela maior potencialidade. Deste modo, conforme tudo o que explicitamos sobre a metodologia da observação, podemos dizer que o objetivo final da observação é gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana com apoio nas realidades da vida diária.

2. O PROBLEMA DO MENINO DE RUA

Na rotina do meu dia-a-dia, ao me deslocar de minha casa para a faculdade ou para o trabalho, ir ao banco, ou seja, ao transitar pelas ruas do centro de Uberlândia, ora olhando para o colorido das vitrines, outras vezes observando a arquitetura citadina, as formas e as cores de nossa colorida sociedade de consumo, notei também que proliferam em nossa paisagem urbana seres humanos “cinzas” - os meninos de rua - reflexo do crescimento das grandes cidades.

Quem transita pelas ruas de nossa cidade com uma certa regularidade, pode constatar como eu, a crescente propagação destes meninos que fizeram das ruas um prolongamento de suas casas e em alguns casos, suas próprias “casas”. O universo destes sujeitos que vivem em situação de risco, expostos ao perigo das drogas, da violência e do conseqüente caminho para a marginalidade, despertou em mim o interesse pela questão dos meninos de rua e o seu processo educativo.

A problemática dos meninos de rua não é algo muito novo na história do Brasil. Analisando períodos mais remotos de nossa história, como o período colonial e ao longo do primeiro e segundo impérios, relata Costa que:

“(...) não tivemos no País instituição pública que atendesse à chamada infância desvalida. Na divisão do trabalho social, essa tarefa, historicamente, coube em primeiro lugar à Igreja. Santas casas de misericórdia, irmandades, congregações e confrarias formavam o conjunto de obras de benemerência com que, durante os quatro primeiros séculos de nossa evolução histórica, o Brasil enfrentou a chamada “questão do menor”.¹³

Na década de 20, o menor começa a ser alvo da política do Estado, que objetivava seu controle e disciplinarização através da regulamentação de sua inserção no mundo do trabalho.

Posteriormente, durante a ditadura Vargas, foi instituído pelo Ministério da Justiça o SAM (Serviço de Assistência ao Menor) e também nasceu a Campanha de Amparo à Criança, disseminando-se a idéia dos patronatos de menores que se multiplicaram até a década de 50 por todo o Brasil. Sobre a idéia dos patronatos, esclarece Machado:

¹³ COSTA, Antônio Carlos Gomes da. (org). *Brasil. Criança. Urgente*. Pág. 45. São Paulo: Columbus, 1989.

“Estes patronatos, para crianças e adolescentes, filhos de “famílias desorganizadas”, sem renda suficiente para prover suas necessidades básicas de sobrevivência, foram instituições organizadas pela iniciativa privada que, estimuladas pelo Estado, assumiam o encargo de disciplinarizar e moralizar os menores delinquentes e/ou carentes, preparando-os para a vida, através do trabalho”.¹⁴

Porém, a associação menor carente - problema social, fez com que o atendimento ao menor acontecesse na perspectiva da mentalidade correcional-repressiva, forma de intervenção essa que guardava coerência com a maneira de entender o problema, pois a sociedade da época já fazia uma imagem estereotipada do menino de rua, classificando-o como delinquente, infrator, carente ou abandonado.

Desta maneira, o menor era visto como uma ameaça social e o atendimento a ele dispensado pelo poder público tinha por fim corrigi-lo, regenerá-lo, reformá-lo pela reeducação, a fim de devolvê-lo ao convívio social livre de qualquer vestígio de periculosidade, transformado num cidadão ordeiro, respeitador da lei, da ordem, da moral e dos bons costumes.

É a partir da década de 50, que o problema do menor intensifica-se, adquirindo o status de fenômeno social. A imprensa daquela época divulgaria os resultados do SAM e da Campanha de Amparo à Criança por todo o país. Já naquela época, o modelo de instituição patronato ganharia conotações como *“sucursal do inferno”* e *“escola do crime”*.

Contudo, será após o golpe militar de 64, que o problema do menor recebe um estatuto de problema social que deveria ser submetido aos preceitos da ideologia de segurança nacional. O menor deixava de ser responsabilidade de instituições privadas e de alguns organismos governamentais - que atuavam de acordo com seus preceitos em âmbito regional - para se enquadrar aos objetivos nacionais explicitados na PNBM (Política Nacional do Bem-Estar do Menor), cuja responsabilidade passou a ser da FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor).¹⁵

¹⁴ MACHADO, Maria Clara Tomaz. *A disciplinarização da pobreza no espaço burguês: Assistência social institucionalizada (Uberlândia – 1965 a 1980)*. Pág. 245. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP/SP, 1990.

¹⁵ A Lei 4.513, que continha as diretrizes e bases da PNBM, foi publicada em 1º de dezembro de 1964. Cf. COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Op. cit, p. 45.

Neste sentido, Souza aponta o período da ditadura militar como:

“(...) um dos momentos de maior repressão contra a infância pobre. A partir de 1964, a chamada “questão do menor” ganhou dimensão de um problema social que passava a colocar em risco, do ponto de vista do Regime Ditatorial, a segurança nacional. Nesta perspectiva, o problema do menor tornou-se de (sic) responsabilidade do Estado”.¹⁶

A FUNABEM ficaria incumbida de aplicar a PNBM a nível federal, exercendo sua política de atendimento nos Estados por meio das FEBEMs, que seriam instituições de reclusão, que ao longo dos anos foram caracterizando-se por serem instituições repressivas e brutalizadoras, com o papel de exercer a vigilância sobre os menores.

Esta instituição tinha como proposta original mudar o enfoque em que o menor era concebido e tratado pelos órgãos governamentais. De um tratamento correccional-repressivo, que via o menino como uma ameaça social, aquela entidade passaria a tratá-lo como um carente, desviando o atendimento para um enfoque assistencialista, numa tentativa de que a noção de periculosidade representada pelo menor cedesse espaço para uma noção de privação material e afetiva.

O atendimento pautava-se pela tentativa de restituir à criança e ao jovem tudo o que lhe havia sido negado no âmbito das relações sociais. Para isto foram criados centros de triagem nas capitais e redes oficiais de internatos no interior, como modelo básico de atendimento público ao menor em todo o País.

Neste sentido, Costa esclarece que:

“Ocorre que a Funabem, ao ser criada, bem como muitas de suas congêneres estaduais, herdou do órgão antecessor prédios, equipamentos, materiais e sobretudo pessoal – e com esse pessoal a cultura organizacional do passado”. Isso determinou que, na prática, o modelo correccional-repressivo de atendimento nunca fosse, de fato, inteiramente superado. O modelo assistencialista conviveu, durante toda a sua vigência hegemônica, com as práticas repressivas herdadas do passado”.¹⁷

A política econômica da ditadura também contribuiria para o majoramento do problema do menino de rua. O crescente agravamento dos

¹⁶ SOUZA, Aparecida Darc de. Op. cit, p. 5.

¹⁷ COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Op. cit, p. 46.

problemas sociais verificados naquela década decorreria do modelo de acumulação de capital implantado pelo governo militar, muito bem respaldado por um aparato político-ideológico e garantido por um aparelho policial sem precedentes em nossa história.

O dinamismo econômico verificado no período de 1969 a 1973 permitiu ao país um certo crescimento da economia, graças à abertura externa do mercado brasileiro, aos grandes investimentos do capital estrangeiro e à ampliação do campo de ação dos intermediários financeiros no mercado. Priorizou-se o desenvolvimento das indústrias de bens duráveis de consumo destinados às classes alta e média, cujo poder aquisitivo foi aumentado significativamente, para garantir o mercado interno (inclusive com a expansão do sistema de crédito ao consumidor) e atender aos interesses dos intermediários financeiros.

Essas medidas garantiram o sucesso do chamado *“milagre brasileiro”* de vida curta, mas de nefastas conseqüências para as classes trabalhadoras. Apesar do considerável aumento do produto interno, a economia do país não atingiu autonomia na capacidade de auto-transformação e por volta de 1973 entrou em desaceleração. O *“milagre econômico”* apresentou os primeiros sintomas de fracasso: diminuição dos lucros de alguns setores, retração de investimentos e, sobretudo, incontroláveis taxas inflacionárias. Ficou evidente o caráter desastroso da nova política econômica: o agravamento da dívida externa e a superexploração das classes trabalhadoras que tiveram seus salários reais progressivamente reduzidos.

De acordo com Furtado:

*“A concentração de renda, que já se manifestava forte em 1960 (55,35% da renda total retidos por apenas 20% da população ativa), tornou-se ainda mais aguda em 76 (64% da renda retidos pelos 20% mais ricos)”.*¹⁸

As dificuldades das classes trabalhadoras relacionavam-se ainda com a situação do meio rural, onde predominavam os grandes latifúndios e as pequenas propriedades familiares. Sem acesso às melhores terras nem às técnicas modernas, restava aos agricultores pobres a possibilidade de

¹⁸ FURTADO, Celso. *O Brasil pós-milagre*. Pág. 169. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

incorporação aos latifúndios, empresas agrícolas ou conformar-se à condição de migrantes, o que acabou acontecendo com significativa parcela deles.

A mão-de-obra excedente no campo uniu-se aos contingentes de desempregados para compor o chamado exército industrial de reserva. Pela lei de oferta e procura, o exército industrial de reserva cumpriria a função de manter baixos os salários, pois possibilitaria a alta rotatividade nas indústrias, diminuindo o poder de barganha dos trabalhadores absorvidos, já tão sufocados pela política de segurança que suportou o modelo econômico brasileiro. Conforme esclarece Pereira:

“Um sistema capitalista periférico, assim como o brasileiro, diferencia-se do sistema econômico capitalista central, clássico ou contemporâneo, quanto ao fator trabalho, pela debilidade crônica de demanda de força de trabalho”.¹⁹

Assim sendo, além do exército de reserva, formar-se-ia uma nova parcela potencialmente ativa, que constituiria o excedente do exército industrial de reserva. Esta população excedente é identificada como a população ainda mais instável no sistema econômico capitalista periférico. Todavia, estas parcelas marginais não se diferenciam qualitativamente, pois cumprem junto ao exército industrial de reserva a mesma função de reduzir ou anular seu poder de barganha no mercado de trabalho e tornar instável sua incorporação ao processo produtivo. Ainda segundo Pereira:

Essa população, cuja existência é denominada participação-exclusão, tende a ser expelida e extinta “pela fome inclusive”, no sistema capitalista periférico, em determinado estágio do seu desenvolvimento.²⁰

Nos anos 60-70 as dificuldades de trabalho no campo acarretaram migrações e reforçaram os contingentes de subempregados nas principais cidades do país. Em 1980, a população urbana já superava a rural. Diante desse contexto, fica evidente a ligação entre a estrutura social e este ator social da paisagem urbana brasileira: o menino de rua.

Na perspectiva de Fausto:

¹⁹ PEREIRA, Luís (org). *Populações marginais*. Pág. 140. São Paulo: Duas cidades, 1978.

²⁰ Idem, p. 154.

“Nos anos 70 e mesmo no início da década de 80, não era tão óbvio quanto parece hoje que o problema do “menor abandonado” fosse uma consequência direta da política nacional de priorização do crescimento econômico, em detrimento do bem-estar da população”.²¹

Também fica patente nos anos 80 o reconhecimento por parte da sociedade de que a presença em massa dessas crianças nas ruas não pode ser ignorada. Procura-se explicar essa presença pela necessidade que as crianças pobres teriam de gerar renda para contribuírem no orçamento familiar, fato com frequência associado ao processo de empobrecimento do país.

Em Uberlândia, desde a década de 60 já havia por parte da classe dominante da cidade uma preocupação com os menores que circulavam pelas ruas, preocupação esta que associava a figura do menor com a idéia da delinquência. Neste sentido, esclarece Machado:

“A problemática do menor em Uberlândia faz parte de sua própria história. No entanto, é especialmente a partir dos anos 60 que essa preocupação se torna mais evidente. Desta época em diante, associar a imagem do menor carente à figura jurídica da delinquência é uma constante. Juizado de Menores, diretores de instituições assistenciais, Câmara Municipal, através de seus vereadores, Associação Comercial e Industrial, através de seus empresários, Prefeito, a Igreja Católica, através de seu Bispo – enfim, classes dirigentes do município se reúnem, debatem a questão, buscam soluções na tentativa de debelarem esse mal social”.²²

Palco de um vertiginoso crescimento econômico e populacional entre a década de 60 e 80, Uberlândia também pagou o “preço do progresso” traduzido pelo custo social característico do crescimento urbano das grandes cidades. Em 1970, a população de Uberlândia era de 124.706 habitantes, depois de dez anos este número saltou para 240.961 habitantes. De acordo com o último censo do IBGE, Uberlândia conta hoje com uma população de 501.214 habitantes.²³

Nos últimos vinte anos a população de Uberlândia simplesmente dobrou e com ela os problemas sociais característicos do modelo de acumulação capitalista. A mendicância e a criminalidade passaram a preocupar os setores

²¹ FAUSTO, Ailton & CERVINI, Ruben (org). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. Pág. 75. 2 ed, São Paulo: Cortez, 1996.

²² MACHADO, Maria Clara Tomaz. Op. cit, p. 257.

²³ IBGE, Censo de 2000. Disponível em: www.ibge.com.br. Acesso em 12/10/2004.

dominantes da cidade, inclusive no que se refere ao projeto de disciplinarização do espaço urbano e social da cidade.

Até o final dos anos 70, toda a assistência à infância e adolescência pobres em Uberlândia era feita por iniciativas de grupos religiosos, entidades filantrópicas e empresários. Em 1975, a ICASU (Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia), criada pela Associação dos Industriais de Uberlândia – que já trabalhava na área da assistência social – começa a agenciar o trabalho de menores carentes. Existia também na cidade o Patronato dos Buritis, administrado pelo Lions Clube de Uberlândia e que funcionava como internato para crianças e adolescentes órfãos, abandonados ou delinquentes.

É importante observar que essas instituições visavam garantir o controle social de crianças e adolescentes de rua por meio do trabalho. Sobre este discurso que definia o trabalho como instrumento terapêutico e preventivo de práticas como a mendicância, a vadiagem e o roubo, elucida Machado:

“(...) é perceptível em Uberlândia discursos que propõem, como alternativa à problemática do menor, o seu trabalho. Em uma reunião na Associação Comercial e Industrial, o juiz de menores daquela época, assinalava que a desestruturação familiar e os defeitos de formação social concorriam para determinar o problema da infância abandonada e da delinquência juvenil e sugeria, para isso, o trabalho, tendo em vista a sua importância na formação moral e profissional”.²⁴

Percebe-se que a finalidade destas ações é disciplinar, higienizar o espaço urbano, através de medidas disciplinares que objetivavam controlar a figura do menor que vivia nas ruas, impedindo que o mesmo atentasse contra os princípios morais da sociedade burguesa.

No começo da década de 80, a Prefeitura Municipal de Uberlândia começava a intervir diretamente na problemática social de crianças e adolescentes de rua ao criar a Secretaria de Trabalho e Ação Social.

Durante toda a década de 80, são várias as ações da Secretaria de Trabalho e Ação Social para contornar o problema do menor, como criação de creches nos bairros periféricos; Centros de Formação; Unidades de Orientação do Menor (UOMEMs), que funcionavam como centros de profissionalização,

²⁴ MACHADO, Maria Clara Tomaz. Op. cit, p. 257.

onde crianças e adolescentes ficavam em tempo integral e os CEAMs (Centros Educacionais de Apoio ao Menor), que tinham como proposta a profissionalização de crianças de 6 a 10 anos, através de atendimento integral.

Conforme apontam Machado e Souza em seus estudos²⁵, essas práticas encontravam ressonância nas famílias pobres da cidade, que vislumbravam no trabalho precoce de seus filhos um meio de se complementar a renda familiar. Os pais viam nos cursos profissionalizantes oferecidos pela ICASU e pela Prefeitura, a possibilidade dos filhos conseguirem empregos mais qualificados, como num banco, por exemplo. E as instituições de assistência – especialmente a ICASU – estimulavam essas práticas, pois já naquela época a ICASU tinha consolidado sua imagem de instituição promotora de bons empregos para adolescentes e por isso mesmo alimentava muitas esperanças entre a população carente da cidade.

Como já evidencia o estudo de Machado, também Souza constata que por trás desta política de resolver o problema do menor através do trabalho, seja por parte da Prefeitura ou por parte de instituições de assistência – como a ICASU – existem argumentações que:

*“(...) historicamente, apresentam-se sem qualquer originalidade, e que definem o trabalho como instrumento terapêutico de prevenção e correção de práticas criminosas como roubo, furto, uso e tráfico de drogas (...)”.*²⁶

Imbuída desta proposta de ação que se fundamentava na adequação da infância pobre à ordem social pela disciplina do trabalho, a ICASU assumiu a coordenação da Zona Azul em 1986. Programa inicialmente criado pela Prefeitura no início da década de 80, visava agenciar mão de obra juvenil carente para trabalhar no trânsito do centro da cidade.

A idéia da Zona Azul consistia em um projeto que tinha como discurso combater à infância e adolescência pobres na cidade, absorvendo um grande número de adolescentes. O trabalho consistia em espalhar meninos uniformizados pelas ruas centrais de Uberlândia, onde os mesmos cobravam taxas de estacionamento e ajudavam a controlar o trânsito, proporcionando ainda lucro para a Prefeitura.

²⁵ Cf. MACHADO, Maria Clara Tomaz. Op. cit, p. 244-246 com SOUZA, Aparecida Darc de. Op. cit, p. 24-26.

²⁶ SOUZA, Aparecida Darc de. Op. cit, p. 25.

No que se refere à imagem que a ICASU pretendia que o projeto transmitisse à sociedade de Uberlândia, mas refletindo sobre o que ele realmente representava, pondera Souza:

“Assim, investidos de sua indumentária padronizada, os meninos adquiriam o ar, a aparência de trabalhadores (sic) honestos e não perigosos que o projeto buscava forjar, além disso, proporcionavam a harmonização e higienização do espaço, afastando o perigo que representavam para a sociedade as crianças e os adolescentes soltos (sic) livres pelas ruas”.²⁷

Vale a pena ressaltar que tanto a Prefeitura, quanto a ICASU, desenvolveram uma política que tinha no trabalho o instrumento privilegiado para exercer o controle sobre esses meninos carentes, que se espelhava por sua vez, num movimento mais amplo que, por todo o país, concebia o trabalho como o principal instrumento de controle da infância e adolescência pobres.

Por outro lado, havia uma outra faceta a ser observada no agenciamento da mão de obra da infância e adolescência carentes de Uberlândia, que podemos chamar de *“pobreza rentável”*. O investimento da ICASU no agenciamento da mão de obra de meninos e meninas pobres, trouxe-lhe lucros e dividendos tão rentáveis (já que retira-se do salário do menor uma porcentagem a pretexto de despesas e investimentos nos mesmos) que fizeram aquela instituição mudar até o foco de seu trabalho, que inicialmente era o assistencialismo a famílias carentes de Uberlândia, reduzindo sensivelmente este e aumentando de forma desproporcional o trabalho com menores, no que se concentrou desde então.

Em contrapartida, também era lucrativo para as empresas de Uberlândia contratar a mão de obra do menor, já que segundo Machado:

“Para o empresário, este trabalho também é certamente vantajoso, tendo em vista que a contratação desta mão-de-obra não lhe onera em nada no que se refere aos encargos sociais e também porque no que diz respeito a mão-de-obra desqualificada, não existe diferença marcante entre trabalho infantil e o do maior”.²⁸

²⁷ Idem, p. 28.

²⁸ MACHADO, Maria Clara Tomaz. Op. cit, p. 268.

Podemos concluir que esta ideologia do trabalho do menor tinha dois aspectos: o primeiro era a concepção do trabalho como um instrumento de prevenção e recuperação do processo de marginalização vivido por crianças e adolescentes pobres, proporcionando ainda a “higienização” do espaço urbano ao tirar estes meninos e meninas das ruas.

O segundo é que era rentável financeiramente para instituições como a ICASU, agenciar a mão de obra do menor, já que isto lhe proporcionava lucro e ainda lhe possibilitava custear todas as suas despesas - inclusive a manutenção de seu quadro funcional – além, é claro, do reconhecimento social a esta instituição por parte da sociedade uberlandense, conforme revela o estudo de Machado.

Na segunda metade da década de 80, nota-se também uma certa mobilização da sociedade no sentido de cobrar do poder público programas e ações alternativas de atendimento à criança e ao adolescente em situação de rua, o que faz esse período rico em iniciativas de caráter institucional, tanto a nível municipal, quanto federal.

Em 1987 é criada pela Secretaria de Trabalho e Assistência Social a “Casa de Menino”, que se constituía num projeto alternativo para atender meninos e meninas que perambulavam pelas ruas. Esse projeto se constituía em algo novo, pois se diferenciava dos outros até então implementados no município. O projeto, conforme explica Souza:

“(...) diferenciou-se das práticas assistenciais baseadas no princípio de controle social comumente realizadas na cidade. O projeto inovou a medida que criou um espaço social em que crianças e adolescentes poderiam freqüentar livremente. A casa seria um local de passagem, pois eles não eram obrigados a permanecer no local”.²⁹

A “Casa de Menino” ficava no centro da cidade e era um espaço onde as crianças podiam dormir, alimentar-se, lavar suas roupas e era diferente para os meninos porque era um lugar de passagem, onde eles não eram coagidos a ficar. Apesar dessa diferença, a Prefeitura buscava desenvolver nas horas que eles ali estavam, atividades psico-pedagógicas, artísticas e profissionalizantes.

Em 13 de julho de 1990 é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que substitui o até então Código de Menores de 1979. É o

²⁹ SOUZA, Aparecida Darc de. Op. cit, p. 35.

fato de tornar crianças e adolescentes sujeitos de direitos que diferencia fundamentalmente o ECA do Código de Menores de 1979, criando-se a possibilidade de crianças e adolescentes terem acesso aos meios de defesa dos seus direitos, principalmente da liberdade, do respeito e da dignidade, bem como à responsabilização daqueles que porventura viessem a ofendê-los.

Preceituando direitos, o ECA amplia a sua abrangência a todas as crianças e adolescentes, sendo que as medidas ali previstas exigem uma prestação de contas positiva do Estado, da família e da sociedade independente de qualquer condição; diferentemente, o Código de Menores possuía abrangência restrita e suas medidas não obrigavam o Estado e a sociedade, justamente por englobar apenas os menores em situação irregular. Segundo o ECA, sujeitos de direitos a partir dali seriam todas as crianças e adolescentes, independentemente de qualquer condição ou adequação.

Na concepção de Amarante, tais preceitos:

*(...) se devidamente aplicados e efetivamente cumpridos, preparam o jovem para a sociedade, com referenciais de cidadania, respeito, integridade moral e auto-estima que, certamente, os farão passar ao largo da criminalidade e violência das ruas.*³⁰

O ECA também dava um passo importante à medida que procurava modificar os métodos repressivos e reclusores de atendimentos ao estilo FEBEM. Em Uberlândia, estas medidas começaram a ser sentidas com o fechamento do Patronato dos Buritis, que passava a ser de responsabilidade da Igreja Evangélica Sal da Terra, cuja tarefa passava a ser adequar aquele espaço as novas regras do ECA.

Ainda obedecendo à determinação do Estatuto, a Prefeitura inaugura o CISAU, instituição que ficaria responsável por atender adolescentes envolvidos em crimes como roubos e homicídios. Na verdade, o CISAU se constituía num espaço onde menores infratores ficariam internados por determinação judicial.³¹

³⁰ AMARANTE, Napoleão X. do. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. (Comentado). Pág. 35 3 ed. São Paulo: Editora Malheiros, 1998.

³¹ Para saber mais, ver MATOS, Raquel Neves. *Pela paz que eu não quero seguir admitindo: Histórias de Vida de adolescentes internos no CISAU*. Monografia de conclusão de graduação em História. Instituto de História, Uberlândia, 2003.

A Secretaria de Trabalho e Ação Social ainda inauguraria o CEABE (Centro de Abordagem e Encaminhamento) para atender menores que viviam pelas ruas e também o SOS Criança, um disque-denúncia de maus tratos e violência contra crianças e adolescentes.

Todas estas iniciativas e ainda outras até o final da década de 90, que não é nosso intento arrolar neste capítulo, são respostas a um problema que se avolumava pelas ruas das grandes cidades brasileiras e também de Uberlândia e que preocupavam o poder público municipal e a própria sociedade uberlandense. Na perspectiva de Souza:

*“Essas iniciativas de assistência surgiram em um momento particular, em que a situação de meninos e meninas pobres na cidade adquiria maior visibilidade. Meninos ocupando o centro da cidade, pedindo esmolas, cheirando cola ou esmalte, vigiando carros, perambulando pelas praças, denunciavam os efeitos perversos das privações impostas a essa população. Mas, por outro lado, além da compaixão e da culpa, sua presença provocava também nas pessoas o sentimento de desconforto, medo e insegurança”.*³²

Podemos dizer que o problema do menino de rua é algo complexo e que vai além da prática assistencialista ou da condução à um emprego. Trata-se na verdade, da necessidade do Estado e dos setores dominantes reconhecerem que o que faz estes meninos e meninas buscarem as ruas é a falta de distribuição de renda no Brasil.

As práticas assistencialistas apenas mascaram as raízes do problema, numa tentativa de se preservar ruas, avenidas e praças “limpas” de imagens que possam macular o cartão postal de nossa cidade.

A mentalidade do trabalho como recurso profilático contra o problema do menor, também cai por terra quando se percebe que instituições lucram ao agenciar o seu trabalho e o empresariado percebe que ali pode encontrar uma mão de obra barata e livre de ações trabalhistas.

O trabalho do menor acaba sendo concebido numa perspectiva mágica, que propiciará a retirada dos meninos das ruas, bem como possibilitará seu enquadramento dentro da ordem social, libertando-o de sua situação marginal.

³² SOUZA, Aparecida Darc de. Op. cit, p. 38.

Há 40 anos estas práticas se repetem em Uberlândia e os diversos estudos produzidos sobre a problemática do menor revelam que o que elas fazem é retirar alguns meninos das ruas, para outros aparecerem em seu lugar.

Será que Estado e sociedade não reconhecerão nunca que estas crianças e adolescentes pobres, nada mais são que circunstância marginal do processo de acumulação? Ou será que o poder público continuará a tampar o sol com a peneira, reelaborando projetos e programas para esta população, numa espécie de círculo vicioso?

Concluimos que intervenções do poder público e da sociedade civil destinadas a modificações desta realidade, terão maiores chances de sucesso quando abordarem a questão da distribuição de renda no Brasil, pois o problema dos meninos de rua insere-se em um contexto social, onde o abandono, a violência e a pobreza infantil são manifestações de um problema estrutural da sociedade brasileira, características de um processo produtivo e social que exclui grande parte dos brasileiros da riqueza produzida.

3. A RUA COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO

Identificado o objeto de pesquisa – o menino de rua – e o tratamento institucional que tem sido dado a ele no Brasil e, em especial, em Uberlândia, apresentaremos a seguir um viés específico do meu trabalho. Isto é, optei por analisar o “problema” não resolvido, que é o menor que permanece nas ruas, sem assistência e sem controle institucional e as formas de sociabilidade que constrói nesse ambiente vasto e tão pouco confiável para nós.

É na rua que os meninos de rua encontram o palco de seu processo educativo. Neste capítulo tentaremos explorar o significado do espaço urbano como ambiente de socialização destes sujeitos e de todos aqueles que fazem das ruas a sua “casa”.

Grande parte da sociedade alimenta uma idéia estereotipada do espaço urbano como algo movimentado, perigoso, propício a desgraças e roubos, repudiando ainda aqueles locais ocupados transitoriamente por categorias sociais que ali “vivem” como “se estivessem em suas casas”. Sobre este ângulo, nos diz DaMatta:

*“Em todo o caso, se a casa distingue esse espaço de calma, repouso, recuperação e hospitalidade, enfim, de tudo aquilo que se soma e define a nossa idéia de “amor”, “carinho” e “calor humano”, a rua é um espaço definido precisamente ao inverso. Terra que pertence ao “governo” ou ao “povo” e que está sempre repleta de fluidez e movimento. A rua é um local perigoso. (...) Não preciso acentuar que é na rua que devem viver os malandros, os meliantes, os pilantras e os marginais em geral (...)”.*³³

Ruas, praças e monumentos são paisagens criadas pela ação humana e que vão se tornando referências de tempo-espaço para ações e experiências, acabando, por sua vez, realimentando o processo histórico. Sobre isto, são relevantes as considerações de Arantes:

“A geografia vem desenvolvendo ao redor desse tema um produtivo debate, nos últimos vinte anos. De fato, uma vez estabelecido o princípio de que o espaço geográfico é um constructo social, tem-se argumentado que é também verdadeira a recíproca dessa afirmação, ou seja, que as paisagens participam

³³ DAMATTA, Roberto. *A casa & a rua – Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Págs. 47-48. São Paulo: Brasiliense, 1985.

*reflexivamente da formação dos processos sociais (...) o espaço, sendo ele mesmo efeito de ações passadas, permite ações, as sugere ou as proíbe”.*³⁴

A afirmação de exterioridade do espaço e da paisagem em relação às práticas sociais tem levado à compreensão do edificado como realidade residual, desprovida de significado simbólico, terreno puro e simplesmente determinado pela lógica do mercado (como se esta pudesse prescindir de componentes simbólicos), onde as paisagens urbanas são freqüentemente interpretadas como se edificações e vazios urbanos fossem simplesmente cristalizações dos significados articulados pelos arquitetos e urbanistas em seus projetos.

Neste sentido, mais uma vez são elucidativas as ponderações de Arantes:

*“Erroneamente convencidos quanto à autonomia desses dois planos (o social e o espacial), também os técnicos envolvidos com as políticas urbanas têm se sentido à vontade para desautorizar – nesse reino de especialidades e especialistas – os pontos de vista da população a respeito do futuro da cidade e legitimar a concepção de que bastariam para se atingir um patamar adequado de qualidade de vida, os princípios técnicos e instrumentos de planejamento desenvolvidos por urbanistas, engenheiros e economistas.”*³⁵

Partindo então da premissa de que o pensamento simbólico é o que torna a vida social ao mesmo tempo possível e necessária, concebe-se que a estruturação do espaço urbano não antecede nem decorre do social, mas de fato o constitui, mantendo esses dois níveis entre si, não relações de causa e efeito, mas de interdependência.

Ao observarmos o cotidiano dos meninos de rua, percebemos que o espaço urbano é constituído de dois mundos: o mundo dos que têm e o mundo dos que não têm. A rua – através de fronteiras simbólicas – separa práticas sociais e visões de mundo antagônicas, porém por nela se entrecruzarem às fronteiras entre a casa e a rua, o público e o privado, entre os gêneros, entre a necessidade e a propriedade privada, de uma certa forma também as põem em contato, propiciando o diálogo entre uma sociedade cuja ordem moral é

³⁴ ARANTES, Antônio A. *Paisagens Paulistanas: Transformações do Espaço Público*. Pág. 84. Campinas: Ed. Unicamp, Imprensa Oficial, 2000.

³⁵ Ibidem.

ambígua e contraditória. Neste sentido, são esclarecedores os apontamentos de DaMatta:

*“Quando então, digo que “casa” e “rua” são categorias sociológicas para os brasileiros estou afirmando que, entre nós, estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas”.*³⁶

Os habitantes da cidade usam a rua para deslocar-se e situar-se, onde esta acaba constituindo-se num espaço de sociabilidade. Segundo Arantes:

*“Nesse espaço comum, que é cotidianamente trilhado, vão sendo construídas coletivamente as fronteiras simbólicas que separam, aproximam, nivelam, hierarquizam ou, numa palavra, ordenam as categorias e os grupos sociais em suas mútuas relações.”*³⁷

Nesta perspectiva, ruas, praças e monumentos transformam-se em suportes físicos de significações e lembranças compartilhadas, que passam a fazer parte da experiência ao se transformarem em marcos divisórios de identidade; fronteiras de diferenças culturais ou limites de pertencimento.

Sobre os monumentos, como estátuas, bustos e placas encontrados nas praças, prédios e espaços públicos de nossas cidades, afirma DaMatta:

*“(...) esses espaços são marcados por monumentos cuja função seria a de estabelecer em pedra, bronze, aço, concreto ou tijolo – algum material supostamente imperecível – essa aliança entre o intérprete e a massa, o líder e o povo, já que a rigor os dois são complementares e ambos sujeitos a determinações maiores que vêm do passado e do sistema de valores que opera por inércia e inconscientemente”.*³⁸

Os lugares sociais (ruas, avenidas, praças) não estão justapostos uns aos outros, como se a cidade fosse uma grande construção, ao contrário, representam zonas simbólicas, onde atores sociais e cenários diversos travam contato e as práticas sociais se desenvolvem.

³⁶ DAMATTA, Roberto. Op. cit, p.12.

³⁷ ARANTES, Antônio A. Op. cit, p. 106.

³⁸ DAMATTA, Roberto. Op. cit, p. 38.

Em Uberlândia, por exemplo, inúmeras categorias sociais ganham expressão na avenida Monsenhor Eduardo, dando ali visibilidade pública a suas identidades contrastadas. Aquela avenida freqüentemente abriga manifestações políticas de vulto - tal como grandes showmícios -, onde ao mesmo tempo ela é cenário de numerosas casas noturnas, freqüentadas por prostitutas e michês, se apresentando social e politicamente híbrida.

Esse hibridismo de atores da paisagem urbana expõe publicamente a falta de direitos de grande parte da população da cidade, o que se identifica na incidência de assaltos, no comércio e ostensivo consumo de drogas, na construção de moradias “invisíveis”, no subemprego, na mendicância e na oferta de uma vida melhor por meio de loterias e das raízes milagrosas.

Sobre estes espaços “indesejados” que vão se formando na paisagem urbana, lembra DaMatta:

*“Há também espaços transitórios e problemáticos que recebem um tratamento muito diferente. Assim, tudo o que está relacionado ao paradoxo, ao conflito ou à contradição – como as regiões pobres ou de meretrício – ficam num espaço singular. Geralmente são regiões periféricas ou escondidas por tapumes. Jamais são concebidas como espaços permanentes ou estruturalmente complementares às áreas mais nobres da mesma cidade, mas sempre são vistos como locais de transição (...)”.*³⁹

Observando os meninos de rua, percebemos que no mundo “dos que não têm” as mais corriqueiras práticas do dia-a-dia vão sendo descaracterizadas, como o alimentar-se, que passa a ser feito pela ingestão de sobras dos restaurantes e restos do lixo e a prática de dormir, que se transforma no ato de abrigar-se individualmente ou em grupo, sob marquises, atrás de bancas de jornais, junto às portas das casas comerciais ou na escadaria de igrejas.

A rua também é o lugar onde o medo e o risco habitam este espaço cujas ambigüidades sugerem que a qualquer momento – principalmente de noite - tudo pode acontecer. Neste contexto, o controle social exercido pelas autoridades policiais transforma-se em uma prática que a princípio criminaliza o habitante das ruas, classificando-o socialmente não como um ser humano, mas como uma “coisa” simbolicamente suja e perigosa.

³⁹ Ibidem, p. 38-39.

Na perspectiva de Arantes:

*“O comportamento humano básico de aproximar-se de outrem e buscar, no contato físico, o reconhecimento de si como pessoa humana, neste contexto, provoca a repulsa de quem não quer ser contaminado por corpos repulsivos ou o repúdio dos que temem a agressão física, desde logo identificada como comportamento provável de tais seres fora de lugar. Em tal quadro não surpreende que simples suspeitas justifiquem até prisões (...).”*⁴⁰

Farei uma breve descrição das paisagens urbanas de nossa cidade, fruto das impressões que colhi durante a observação dos meninos de rua, prosseguindo com outras conceituações de cunho teórico sobre o urbano como espaço de socialização. Começamos pelo Terminal Central de Uberlândia, de onde muitas vezes pegamos o ônibus que nos levaria aos locais de nossas observações.

O terminal rodoviário de nossa cidade é um lugar sujo e barulhento. Os arquitetos e técnicos que o projetaram pecaram no que se refere à falta da presença do verde, de plantas e jardins que desanuviassem um pouco o “peso” que todo aquele concreto provoca nas pessoas.

Placas diversas, numa linguagem silenciosa que se dirige ao mesmo tempo a todos e a ninguém, indicam os possíveis destinos dos usuários do transporte coletivo de Uberlândia.

Por ali transitam pessoas de diversas categorias sociais como: operários, comerciários, estudantes, donas-de-casa, ambulantes e pedintes, quase todos apressados e irritados ou com as filas de espera para se pegar o ônibus desejado ou com o horário já “estourado”.

Um posto da Polícia Militar estabelece entre os que transitam no Terminal Central uma certa contratualidade ou cumplicidade solitária de homens, mulheres e crianças que ali se sentem “relativamente” seguros, sob a vigilância dos policiais e também da segurança privada do local.

Nas plataformas de embarque – não em todas – existem alguns bancos destinados para que as pessoas se sentem, mas que geralmente são utilizados por casais de namorados que aproveitam o intervalo entre o retorno da escola e o trajeto para casa, para ficar juntos por mais algum tempo.

⁴⁰ ARANTES, Antônio A. Op. cit, p.108.

Entre as filas transitam ambulantes que vendem chocolates, balas e doces e também pude registrar a incidência de alguns pedintes que entregam papéis nas mãos dos usuários, que geralmente são uma receita médica ou um relato de vida que na maioria das vezes narra uma doença que impossibilita aquela pessoa de ganhar o seu sustento através do trabalho.

Subindo as escadas que levam ao segundo pavimento, o usuário se depara com lanchonetes, lojas e alguns bares - que durante a noite - são bastante freqüentados por boêmios e prostitutas. É comum se estar numa mesa e de repente ver alguém sair correndo, para quase imediatamente os seguranças correrem atrás. Só depois é que você entende que foi gente que se embebadou e correu para não pagar a conta.

Das escadas do terminal que dão acesso à rua, vejo as lojas, bares e camelôs que fazem parte da cenografia híbrida da avenida João Pessoa. Penetro na avenida, onde começo a andar na calçada repleta de transeuntes que passam por mim apressados, num trânsito congestionado e barulhento. Nas vitrines, oferecem-se roupas, utensílios, alimentos e também produtos de R\$ 1,99; placas anunciam dentistas, auto-escola e advogados.

Avisto a praça Oswaldo Cruz, também conhecida como “praça do Fórum”. Defronte a praça se situa o prédio do Tribunal de Justiça e do outro lado o edifício da Caixa Econômica Federal. Esses dois edifícios que representam o poder judiciário e o poder econômico, contrastam com os atores sociais que ali encenam: ambulantes, raizeiros, mendigos, taxistas e também os meninos de rua, objeto de nossa pesquisa.

Homens engravatados caminham em direção ao Tribunal de Justiça; outros homens e mulheres com pastas e bolsas adentram o interior da Caixa Econômica Federal.

Da praça sigo pela rua Coronel Antônio Alves Pereira, virando na avenida Afonso Pena em direção à praça Tubal Vilela. Enquanto caminho percebo nos transeuntes olhares e movimentos de corpo, significados sugeridos por gestualidades à primeira vista incompreensíveis, que instalam no observador uma progressiva sensação de desconfiança e risco. Mãos dissimulam o volume do dinheiro nos bolsos, abraços defendem ostensivamente pastas e carteiras da mira de virtuais e supostos “trombadinhas”.

Chego na praça Tubal Vilela, na parte que abriga o ponto de ônibus localizado defronte da avenida Afonso Pena. Ali se vende de tudo: plantas medicinais oferecidas por índios que teatralizam a eficácia de seus produtos; cartões de telefone e passes de ônibus oferecidos por vendedores instalados em pequenos bancos improvisados ou que ficam circulando entre os usuários que aguardam no ponto; bijuterias e bugigangas diversas (pulseiras, relógios, óculos de sol); frutas e salgados.

A praça Tubal Vilela é algo mais do que um lugar de comércio informal e tráfego intenso de pedestres, por onde todos passam e ninguém permanece. É também uma espécie de referência para muitos habitantes das ruas, embora os meninos de rua não fiquem concentrados ali rotineiramente, pois às vezes que os observei na praça, sempre estavam de passagem.

Ao fazer a observação empírica nas praças e ruas de nossa cidade, numa tentativa de apreender o processo educativo dos meninos de rua, percebi que o pesquisador acaba adquirindo uma espécie de “olhar clínico”, onde identifica diferenças entre passantes ocasionais e ocupantes; ao longo da observação acompanha como se configuram as relações sociais, os conflitos, os jogos de poder; reconhece os dramas e a sucessão deles.

DaMatta relata que quando se observa a rua, o espaço urbano de nossas cidades, o pesquisador descobre que :

“Não é preciso especular muito para descobrir que temos espaços concebidos como eternos e espaços transitórios, espaços legais e espaços mágicos, espaços individualizados e espaços coletivos. Tudo o que diz respeito ao poder político é, na nossa sociedade, conotado como duradouro ou eterno e marcado por monumentos e palácios. O poder como ordenador supremo de um mundo penetrado por todo o tipo de conflito situa-se naqueles espaços de confluência do tempo e de unidades sociais contraditórias ou problemáticas. Assim, nas cidades ocidentais, as praças e adros (que configuram espaços abertos e necessariamente públicos) servem de foco para a relação estrutural entre o indivíduo (o líder, o santo, o messias, o chefe da igreja ou do governo) e o “povo”, a “massa”, a coletividade que lhe é oposta e lhe complementa”.⁴¹

Já sobre as impressões que um pesquisador tem do mundo simbólico dos que fazem das ruas a sua casa, Arantes nos fala de maneira poética:

⁴¹ DAMATTA, Roberto. Op. cit, p. 37.

*“Ao caminhar pela cidade, cruzam-se constantemente fronteiras, atravessam-se territórios interpenetrados. O trajeto efetivamente percorrido (com afetividade) no chão é diverso daquele que se percebe num sobrevôo ou que se pode varrer com o olhar estrategicamente colocado, quando se mira do alto de algum ponto seguro. Os passos do caminhante atento não costuram simplesmente, uns aos outros, pontos desconexos e aleatórios da paisagem. Ele se arrisca, cruzando umbrais, e, assim fazendo, ordena diferenças, constrói sentidos, posiciona-se”.*⁴²

O caminhar cria um espaço de enunciação, “atos de fala pedestres”, ao se comparar o andar pela cidade com a linguagem. No entendimento de Arantes:

“No plano mais elementar o caminhar tem uma tripla função enunciativa: é um processo de apropriação do sistema topográfico por parte do pedestre [...]; é uma atuação espacial do lugar [...] e implica relações entre posições diferenciadas, ou seja, entre ‘contratos’ pragmáticos na forma de movimentos”.

⁴³

Quando caminhamos pela cidade, percebemos que o deslocamento excita a imaginação, libera lembranças e emoções no pesquisador. Nos faz reviver narrativas e flagrantes de experiências passadas, nos levando ao encontro de referências pessoais e dos lugares de memória social. Um lugar remete a outro, a lembrança constitui o trajeto, obscurece as distâncias, estabelece relações.

Nosso caminhar pela cidade permite a recolha de fragmentos de histórias pessoais e de lugares. Neste sentido, caminhar por ela é decifrar aos poucos suas tramas, seus dramas, enredos e mistérios. Reconstituem-se tramas escritas por muitas mãos, onde o observador vivifica o resultado de muitas ações humanas, cujos fragmentos perduram no tecido urbano ou constata que outras simplesmente apagaram-se.

Ao observar as ruas e praças de Uberlândia, percebo a cidade como um agregado de tensões e conflitos que se espalham num amálgama de múltiplos territórios. Neste contexto formam-se os desafios silenciosos aos projetos urbanísticos e de segurança, muitos deles com a clara intenção de disciplinarização do espaço urbano.

⁴² ARANTES, Antônio A. Op. cit, p. 119.

⁴³ Ibidem.

Vejo a cidade como um pulsar de espaços e lugares interpenetrados, confronto entre singularidades, num cenário político, ambíguo e ambivalente. Avenida Monsenhor Eduardo, Terminal Central, avenida João Pessoa, Praça Tubal Vilela, são habitadas por diferentes personagens cujas representações que fazem destes lugares não são indiferentes aos marcos e monumentos da paisagem oficial. Ao contrário, elas articulam experiências sociais a um espaço, dando-lhes um contexto e significações particulares.

Na concepção de Magnani a rua, a avenida, a praça, ou seja, o espaço urbano:

“(...) não configura uma realidade contínua e indiferenciada. Ao contrário, está repartida em espaços territorial e socialmente definidos por meio de regras, marcas e acontecimentos que os tornam densos de significação, porque constitutivos de relações”.⁴⁴

Nesse espaço que tudo põe em relação, o planejamento urbano e as práticas de vigilância afetam os sistemas sociais, a moralidade e as fronteiras simbólicas que se formam nas ruas. Ruas fechadas ao trânsito, terminais de ônibus, zonas de estacionamento regulamentado (zona azul), corredores de tráfego de ônibus (na avenida João Pinheiro), concentração de lojas, bancos, camelódramos (no centro de Uberlândia já existem três deles), ou seja, as normas de zoneamento que atendem aos interesses comerciais vão construindo fronteiras no espaço urbano, atendendo a critérios técnicos sob a batuta do capital.

Sobre este controle exercido pelo poder estatal e pela própria sociedade, numa tentativa de disciplinarizar o espaço urbano, pondera Arantes:

“As rotinas de policiamento e a repressão ostensiva sinalizam a autoridade e teatralizam o controle. Ambos, planejamento e policiamento, apagam limites e fronteiras que são custosamente construídos e incessantemente reconstruídos pelos habitantes das ruas em suas práticas cotidianas”.⁴⁵

Nesse contexto de lugares e fronteiras entrecruzados, formam-se as sociabilidades que dão novo teto a estes meninos que abandonaram as suas casas ou que vão para as ruas para ajudar no orçamento doméstico. Ainda que

⁴⁴ MAGNANI, José Guilherme Cantor. Op. cit, p. 139.

⁴⁵ ARANTES, Antônio A. Op. cit, p. 125.

a transgressão dessas fronteiras tradicionais implique se colocar numa situação de risco social e físico, o suposto desabrigo em que eles vivem parece ser vivido também como prazer de movimentar-se num universo onde há alternativas a escolher. Sobre o universo que os meninos encontram na rua, relata Queiroz:

*“Comparada com os limites estreitos de sua casa, a vida na rua oferece diversos atrativos como diversão gratuita, novos conhecimentos e informações e possibilidade de observar o modo de vida de pessoas pertencentes a outras classes sociais. Aí pode ter fácil acesso a cigarros, tóxicos e bebidas alcoólicas. A vida é cheia de aventuras e riscos, a ameaça de agressões de fora ou do próprio grupo é sempre presente (...)”.*⁴⁶

Deste modo, o caráter tênue dessas fronteiras simbólicas só pode ser interpretado como componente necessário de um modo de vida segundo o qual cruzar limites é vivenciado como prazer e desafio, além de justificar-se pela utilidade em relação à sobrevivência.

Numa sociedade capitalista, cujas aspirações dos homens giram em torno das expectativas do mercado e onde o uso da propriedade privada é um direito (que assiste apenas a alguns), destaca-se no mundo dos que vivem nas ruas, transgressões, solidariedades e cumplicidades, o que nos faz pensar que vivemos em uma sociedade onde duas moralidades estão em guerra.

A experiência urbana contemporânea propicia a formação destes “espaços” e “territórios” que configuram a paisagem onde esta guerra ocorre. As fronteiras que se erguem – muitas vezes contraditórias – nem por isso impossibilitam o diálogo entre a casa e a rua, o público e o privado, o “socialmente correto” e o marginalizado, o rico e o pobre, constituindo espaços efêmeros e híbridos, verdadeiras zonas de contato, onde se situa uma ordem moral contraditória de uma sociedade em guerra consigo mesma.

⁴⁶ QUEIROZ, José J. (org). Op. cit, p. 56.

4. O PROCESSO EDUCATIVO DOS MENINOS DE RUA

O que é educação? O que significa ser educado? Estas são perguntas – dentre tantas outras – de que trata nossa monografia ao investigar a questão do processo educativo dos meninos de rua, já que educação não é aquela somente recebida na escola, pois estes meninos em suas vivências nas ruas estão conseqüentemente também se educando. Para isto, temos que saber o que significa educação no mundo contemporâneo, aonde primeiramente iremos contextualizá-la. Na perspectiva de Rios:

*“Uma das características deste mundo é o que Hobsbawn chamou de “presentismo”, uma consideração apenas do momento presente, desligamento das raízes do passado e ausência de perspectiva em relação à continuidade da vida e da história. Estamos diante do apelo ao pragmatismo, da valorização do imediato. Nesse quadro, parece, para alguns, que ensinar e refletir são coisas desacreditadas ou, pelo menos, de importância menor.”*⁴⁷

O mundo contemporâneo, marcadamente dominado pelo pensamento tecnocientífico, tem levado os homens a exteriorizarem comportamentos desencantados face à política e adotarem atitudes céticas face aos valores, parecendo não reservar um papel relevante ao pensamento propriamente reflexivo. Cada vez mais se tem a noção de que enfrentamos uma crise de significados da vida humana, das relações entre as pessoas, das instituições e comunidades. Neste sentido, são oportunas as considerações de Hobsbawn:

*“Vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. Sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir ad infinitum. O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto externamente quanto internamente, de que chegamos a um ponto de crise histórica”.*⁴⁸

Nosso mundo atual é definido como pós-moderno e a referência à pós-modernidade nos remete à menção de uma modernidade antecedente, aonde segundo Rios:

⁴⁷ RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. Pág. 36. São Paulo: Cortez, 2001.

⁴⁸ HOBBSAWN, Eric. *Era dos Extremos. O breve século XX – 1914-1991*. Pág. 562. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

*“A modernidade caracterizou-se como um período em que se valorizou antes de mais nada a razão como elemento explicador e transformador do mundo. Ser moderno implicava em lançar-se à aventura da razão instrumental, tecnológica.”*⁴⁹

O moderno se configurou como a idade da razão forte, construindo explicações totalizadoras do mundo e que entendeu o desenvolvimento histórico do pensamento como progressiva iluminação, acesso ao fundamento e autolegitimação do saber científico.

Do ponto de vista econômico, instalou-se o modelo liberal, a defesa do livre mercado, o incentivo à especialização, a discussão sobre os ideais de liberdade e igualdade. Os ideais da modernidade apontavam para a afirmação de uma sociedade em que se romperia com as hierarquias de sangue e a soberania sacralizada, com as tradições e os particularismos, em nome do universal, da razão, da revolução.

Entretanto, o que se verifica é que aqueles ideais não foram efetivamente concretizados. Nas últimas décadas, sobretudo, parece haver o reconhecimento de uma *“decomposição”* da modernidade. Confirmou-se uma lógica, uma retórica e uma ideologia.

Uma lógica que no campo sociológico se chama capitalismo; no filosófico, positivismo; no religioso, secularização ou profanação do sagrado; no antropológico, homem dimensional como sujeito autônomo e semi-absoluto; no político, Estado da democracia formal para defender a liberdade; no epistemológico, razão instrumental e no científico, primazia da tecnologia que como manifestação da utilidade das ciências positivas se colocou acima dos valores morais.⁵⁰

Parece esgotar-se, portanto, o modelo de pensamento baseado na razão iluminista, na crença de que o homem podia apenas com o saber científico dominar o mundo, tornar-se o seu senhor. Configura-se um novo momento de transição, o da pós-modernidade. Na compreensão de Bordin:

“O pós-moderno se apresenta como a dissolução do moderno: idade do enfraquecimento da razão e de suas pretensões e da emergência de uma

⁴⁹ RIOS, Terezinha Azerêdo. Op. cit, p. 39.

⁵⁰ Idem, pág. 40.

*pluralidade de modelos e paradigmas de uma racionalidade não homogênea; de um pensamento sem fundamentos, da desconstrução e da crítica da razão instrumental”.*⁵¹

Na pós-modernidade existe uma recusa das metateorias, das grandes visões de mundo, dos conceitos universais, onde segundo as considerações de Vieira, isto acaba significando que:

*“A era pós-moderna abre a forma fechada, o projeto transforma-se em acaso, o propósito em jogo, a hierarquia em anarquia, o objeto em processo, a totalização e síntese em desconstrução, a semântica em retórica, a seleção em combinação e mistura de estilos, o significado em signifiante, a paranóia em esquizofrenia, a igualdade em diferença, a transcendência em imanência, o permanente em transitório, a totalidade em fragmentação, a homogeneidade em heterogeneidade”.*⁵²

É este aspecto que toma o mundo no século XXI em todos os espaços sociais, como na família, nas empresas, nas instituições educacionais, vivem-se neste começo de milênio as perplexidades de três processos estonteantes: a globalização econômica e de modos de produzir, a mundialização social e de modos de viver e a planetarização política e institucional dos modos de dominar.

Todas estas transformações de nosso mundo configuram um contexto novo que não há como negar nem recusar e que não cessam de tornar mais aguda a necessidade de reequacionamentos por parte dos educadores no que se refere à prática educativa.

Na linguagem tradicional, que ainda aprecia termos como ensino, instrução e treinamento, educação é apenas procedimento preferencial de “aquisição” do conhecimento, ainda que se acrescente a idéia vaga, quase perdida da cidadania.

Em primeiro plano aparece a focalização da educação sobre o conhecimento, seja por vezes reconhecendo a importância vital do conhecimento para a vida das pessoas e sociedades, seja mais comumente reduzindo a educação a conhecimento, mesmo que este seja reprodutivo.

⁵¹ BORDIN, Luigi. Razão pós-moderna. Pág. 158. In: HÜHNE, Leda Miranda (org). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

⁵² VIEIRA, Liszt. *Cidadania e Globalização*. Pág. 38. Rio de Janeiro: Record, 1997.

Quando se fala que a criança vai à escola para estudar, entende-se por estudo o manejo do conhecimento, bem mais que da educação. O esforço mais notado é sempre o do estudo, em particular em cursos que exigem muito do aluno, deixando-se educação como decorrência implícita. Segundo Demo, para o senso comum:

“(...) a relação entre educação e conhecimento não é apenas estreita, ou mesmo coincidente, mas sobretudo revela a subalternidade da educação frente ao conhecimento”.⁵³

Na sociedade em que vivemos – dita do conhecimento – a educação tornou-se uma referência central, pois já não é apenas componente importante, mas decisivo. O sistema produtivo não usa apenas capital, usa igualmente conhecimento como fator essencial. Isto aparece, sobretudo na competitividade, que depende antes de qualquer coisa do manejo do conhecimento como estratégia de constante renovação e incremento da produtividade e também de educação para que os trabalhadores dêem conta do processo de inovação tecnológica cada vez mais informatizada.

Do ponto de vista do mercado, interessa apenas a qualidade formal ou o manejo do conhecimento como ferramenta de produtividade. Mas do ponto de vista da cidadania, interessa antes de tudo a qualidade política, ou seja, a capacidade da educação forjar sujeitos críticos e atuantes, incluindo aí também a necessidade de submeter o mercado aos direitos da cidadania.

O mercado, por conta da lógica da mercadoria, adotou a maior aproximação possível com a lógica desconstrutiva do conhecimento, encontrando nisto sua energia central de competitividade. Deste modo, o primeiro passo da educação “cidadã” é distanciar-se - nunca separar-se – do mercado, com quem precisa haver-se é claro, mas dele não pode receber o sentido das coisas, sua razão de ser também é a cidadania, ou seja, a educação deve ser capaz de forjar sujeitos críticos no sentido de transformar a realidade.

A educação precisa estar a serviço da constituição do sujeito capaz de história própria em primeiro lugar, estabelecendo a continuidade persistente da

⁵³ DEMO, Pedro. *Educação & Conhecimento: Relação necessária, insuficiente e controversa*. Pág. 10. Petrópolis: Vozes, 2000.

luta contra a pobreza política, cujas potencialidades podem acabar com a ignorância produzida pelo conhecimento “colonizador”, em nome das utopias e do direito do povo de se autodeterminar.

Na época em que vivemos, sentimos muito mais a pressão do mercado: para nele entrar e sobreviver é exigido estudar sempre, renovar-se obsessivamente para atender à competitividade globalizada. Entretanto, estamos menos resolvendo o problema de nossas necessidades básicas e direitos fundamentais, do que da competitividade ou da lógica abstrata da mercadoria, onde é compreensível a idéia de fazer coincidir educação permanente com educação profissional.

Neste contexto, todos temem que a educação possa descambar para cursinhos restritos, rápidos, em série, onde a aprendizagem nunca se torna o desafio central, mas o atendimento da pressão do mercado e a justificação ideológica de governos. Tem-se insistido muito que educação profissional não pode ser “treinamento”, porque pelo menos na teoria, se aceita largamente que educação vai muito além da inserção funcional no mercado. Nesta perspectiva, porém, predomina também a pressão do mercado: valoriza-se o saber pensar, porque o mercado assim quer. Um trabalhador competitivo, globalizado, precisa saber pensar, porque o processo produtivo está baseado no manejo do conhecimento. Entretanto, chega-se até à qualidade formal, enquanto que a qualidade política continua estranha ao mercado.

Não concebemos aqui o mercado como uma coisa diabólica, pois este faz parte da vida econômica das pessoas, porém é necessário que se lute para as bases de uma educação na rota mais global das utopias da sociedade, em particular na busca insistente de retomada das rédeas históricas. Sobre isto, são relevantes as considerações de Demo:

*“É preciso saber reconstruir conhecimento para dar-lhe sentido ético. É urgente suplantar a tendência colonialista excludente. Conhecimento carece, finalmente, estar a serviço da cidadania popular. São infinitas as potencialidades abertas pela sociedade intensiva de conhecimento, desde que sejam manejadas pela cidadania, não pelo mercado ou pela simples lógica do poder”.*⁵⁴

O conhecimento, mesmo sendo talvez o filho predileto e maior da humanidade, tem sido como regra atrelado ao poder e hoje serve sobretudo à

⁵⁴ Idem, p. 158.

lógica do mercado neoliberal. A educação precisa por sua vez saber resgatar, de um lado a potencialidade enorme do conhecimento, e de outro sua inserção ética. Ainda nos utilizando das contribuições de Demo:

“Primeiro, é mister que educação não se reduza a conhecimento. Segundo, é mister manter a hierarquia ética, resguardando o lugar de cada termo. Terceiro, é urgente “educar” o conhecimento, que, sendo nossa maior vantagem comparativa, ameaça escapar de nossas mãos. Esta necessidade precisa ser vista em ambas as direções da educação para o conhecimento e do conhecimento para a educação.”⁵⁵

O conhecimento necessita de educação para sem meter-se a fim, ganhar condição ética e alcançar os excluídos, pois o envolvimento do conhecimento com processos de dominação é flagrante na história, muito mais do que com a busca da verdade. Mesmo com todas as teorias pedagógicas bem intencionadas, o acesso ao conhecimento ainda é seletivo e aprimora a capacidade de concorrência. Embora educação devesse ser patrimônio comum, conhecimento implica habilidades que não são igualmente distribuídas socialmente; ainda que os sistemas educacionais de um lado abram caminhos para todos – sobretudo na educação básica obrigatória – de outro favorecem aos que se desempenham melhor e muitas vezes apenas aos mais espertos e ricos.

Até aqui falamos da educação formal, desenvolvida nos aparelhos escolares institucionalizados, faremos agora algumas considerações teórico-metodológicas sobre a educação não-formal, que até os anos 80 era um campo de estudo pouco explorado no Brasil.

Na perspectiva de Gohn:

“Genericamente, a educação não-formal era vista como o conjunto de processos delineados para alcançar a participação de indivíduos e de grupos em áreas denominadas extensão rural, animação comunitária, treinamento familiar etc. (...) O grande destaque que a educação não-formal passou a ter nos anos 90 decorre das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos”.⁵⁶

⁵⁵ Idem, p. 19.

⁵⁶ GOHN, Maria da Glória. Op. cit, págs. 91-92.

Mudanças na economia, o *boom* das ONGs, apelos da mídia e também a contribuição de agências e organismos internacionais, como a ONU e a Unesco, configuraram um novo campo de ação para a educação não-formal.

Gohn relata em seu estudo que foi realizada em 1990, na Tailândia, uma conferência organizada por estes organismos internacionais, onde se elaborou dois documentos denominados “Declaração mundial sobre educação para todos” e “Plano de ação para satisfazer necessidades básicas da aprendizagem”, que delinearam um quadro de novas possibilidades para a área da educação.

A partir da definição de necessidades básicas da aprendizagem, vistas como ferramentas essenciais para a aprendizagem e de novos conteúdos básicos, abrangendo além dos conteúdos teóricos e práticos, valores e atitudes para viver e sobreviver, e também com o intuito de desenvolver a capacidade humana, o documento final da conferência amplia o campo da educação para outras dimensões além da escola.

Citando trechos do documento, Gohn destaca que:

“(...) os textos (...) se afastam das interpretações habituais do ‘saber’, que separam o conhecimento da ação e esta do valor. A conferência adotou uma concepção de saber que se refere à aptidão das pessoas para atuar efetivamente, ou seja, sua capacidade para realizar ações competentes. Nesta concepção, o conhecimento adquirido é observado através da maior ou menor habilidade com que a pessoa age na vida familiar, comunitária, social, econômica, política e cultural. A habilidade implica ‘hábito’ e supõe a disponibilidade imediata e automática de executar o aprendido no cotidiano. Do mesmo modo, a capacidade de ação competente tem uma conotação de valor que também pode ser observada: ‘sabe’ aquele que, com sua ação, contribui para a melhoria do mundo, entregando e oferecendo aos que o rodeiam uma vida mais digna e um maior bem-estar. Nesta concepção de ‘saber’ aparecem, então, profundamente entrelaçadas, as dimensões éticas, espirituais, sociais e materiais da vida humana” (Unicef, 1992).⁵⁷

O que se preconiza é a necessidade de mudanças, numa visão ampliada da educação, inovando os canais existentes, fazendo alianças e também utilizando recursos que universalizem o acesso à educação e fomentem a equidade entre as pessoas.

Segundo Simson:

⁵⁷ GOHN, Maria da Glória. Op. cit, p. 93.

*“Essa especificidade de educação vem se caracterizando no Brasil com propostas de trabalho voltadas para as camadas mais pobres da população, sendo algumas promovidas pelo setor público e outras idealizadas por diferentes segmentos da sociedade civil, desde ONGs (organizações não-governamentais) a grupos religiosos e instituições que mantêm parcerias com empresas e outros grupos.”*⁵⁸

Deve-se destacar a importância do trabalho das ONGs neste novo modo de entender a educação fora da escola, pois estas organizações, com seu trabalho no âmbito educativo comunitário e intrafamiliar, na área da educação fundamental, junto a comunidades indígenas e rurais, assim como na elaboração de programas de educação para o trabalho e também campanhas que apontam formas alternativas para a exploração correta dos recursos naturais do meio ambiente, de modo a preservar o planeta da devastação, constituíram-se ao longo das últimas décadas como estimuladoras do trabalho voluntário e de revalorização das culturas locais, de forma a resgatar o conhecimento existente entre as comunidades atendidas.

As mudanças na economia – como a consolidação do sistema neoliberal em quase todo o mundo – tem forjado uma sociedade cada vez mais competitiva, individualista e violenta. Nota-se que os indivíduos estão cada vez mais isolados e estressados. Ao contrário da modernidade, onde o indivíduo estava apoiado em referenciais sólidos como a família, o Estado e a religião, na dita pós-modernidade – onde até o emprego é precário – as pessoas estão desenraizadas, sem pertencimentos, fragmentadas.

Neste contexto, os excluídos vagam e migram em diferentes “espaços” e “territórios” de nossas grandes cidades, porque são “sobrantes”, não há mais vagas ou lugar para eles no mercado de trabalho, não podem se dar nem ao luxo de serem chamados de explorados, porque não tem sequer salário.

Neste sentido, são valiosas as ponderações de Gohn:

*“Neste cenário, as demandas sobre a educação são múltiplas. De reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, especialização etc. E muitas delas não se situam na área da educação formal, na escola regular. Elas emergem de múltiplos campos e situam-se mais na área de atuação das ONGs, o novo terceiro setor.”*⁵⁹

⁵⁸ SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini & FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). *Educação não-formal: Cenários da criação*. Pág. 12. Campinas: Ed. Unicamp, Imprensa Oficial, 2001.

⁵⁹ GOHN, Maria da Glória. Op. cit, p. 97.

A educação não-formal se desenvolve num processo com pelo menos quatro campos de atuação, que correspondem a suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, ou seja, o processo que gera a conscientização das pessoas para a compreensão de seus interesses e necessidades no meio social, por intermédio da participação em atividades de grupo. A participação numa assembléia que reivindica melhores condições de trabalho, ou numa reunião de associação de bairro, são bons exemplos de como desenvolver essa aprendizagem. O segundo seria a capacidade dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades ou o desenvolvimento de potencialidades.

O terceiro consiste na aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos.

Na perspectiva de Simson:

*“(...) existe a preocupação do envolvimento não só das crianças, jovens, adultos e idosos, mas também de toda a comunidade, para se buscar a construção de uma identidade ou das várias identidades da população envolvida. Dentro dessas perspectivas, estão inseridos trabalhos com a memória e a cultura, em que os costumes e tradições próprios da comunidade serão resignificados, tendo como alvo desse processo a reapropriação dos conhecimentos da cultura popular”.*⁶⁰

E o quarto campo de atuação da educação não-formal, seria a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, em formas e espaços diferenciados, como nos sindicatos, associações de bairro, igrejas, ONGs etc.

Neste contexto, Garcia acrescenta que:

“A estrutura que caracteriza a educação não-formal não indica que inexista uma formalidade e que o espaço ocupado não seja educacional. Ambos acontecem, mas de uma maneira diversa daquela da escola. A educação não-formal não tem como objetivo específico complementar o que a escola deixa de fazer por motivos diversos, ou que realiza precária ou insatisfatoriamente, embora algumas vezes isso acabe acontecendo indiretamente. Tão pouco se opõe a ela, apenas caracterizando-se por uma maneira diferenciada de trabalhar com a educação, entendendo-a num sentido muito mais amplo e podendo coexistir com a escola porque esta cumpre um outro papel na

⁶⁰ SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini & FERNANDES, Renata Sieiro (orgs), p. 13.

*sociedade, responsabilizando-se por garantir a transmissão dos conteúdos socialmente acumulados, sistematizando-os”.*⁶¹

É importante ressaltar que os estudiosos da educação não-formal apontam como um de seus pressupostos básicos a possibilidade da aprendizagem por meio da prática social, isto é, da socialização entre os indivíduos. É justamente a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado. A produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de situações-problema. Ainda de acordo com Simson:

*“Assim, a educação não-formal poderia ser exemplificada por práticas em que o compromisso com questões que são importantes para um determinado grupo é considerado como ponto fundamental para o desenvolvimento desse trabalho (...) a transmissão do conhecimento acontece de forma não-obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de não aprendizado, pois as pessoas estão envolvidas no e pelo processo ensino-aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender”.*⁶²

No intuito de constataremos a educação não-formal empiricamente, de indagar sobre o significado das experiências vividas pelos meninos de rua, conhecer como vivem e interpretar suas vivências, observamos por dois meses três grupos de menores, que chamaremos aqui de grupo 1, 2 e 3, respectivamente, num total de 21 observações que aconteceram nos meses de outubro e novembro de 2004, na maioria da vezes no período da tarde e algumas vezes, esporadicamente, à noite.

Era nosso desafio conhecer o mundo dos meninos de rua, desvendar suas práticas, hábitos e códigos, observar como viviam e sobreviviam, penetrando nesse mundo estranho para nós até então, principalmente pela carência material e afetiva em que vivem estes sujeitos.

O grupo 1 tinha como *starting point*⁶³ a calçada do restaurante Sahtten: comida árabe, localizado na avenida João Pinheiro e era composto de dois garotos, que chamarei aqui de “A” e “B”. Sua atividade básica constituía-se em

⁶¹ GARCIA, Valéria Aroeira. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini & FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Op. cit, p. 151.

⁶² Idem, p. 10.

⁶³ Local onde os garotos ficam localizados.

abordar os transeuntes e os clientes que saíam ou entravam no restaurante para pedir dinheiro.

O garoto designado por “A” era branco, raquítico e maltrapilho, estava na faixa etária de 8 a 10 anos e parecia mais desenvolvido que “B”, pois abordava mais pessoas. Também tinha o hábito de segurar uma lata de coca-cola que parecia estar cheia de moedas e que balançava compulsivamente. “B” era moreno, não costumava andar com nada nas mãos e aparentava idade similar à de “A”.

Em suas abordagens aos clientes do restaurante e às pessoas que transitavam pela calçada, na maioria das vezes ganhavam moedinhas, em outras ocasiões as pessoas pareciam balbuciar algumas palavras expressando alguma desculpa para se livrar dos dois garotos.

Alves que também pesquisou a realidade empírica dos meninos de rua, comenta que:

*“(...) a situação de rua consiste em um modelo (...) em que as crianças e adolescentes são caracterizados, principalmente, por sua presença, durante um ou mais períodos do dia, nas ruas (geralmente as ruas centrais da cidade, onde o comércio é a atividade mais freqüente). Eles se utilizam do espaço da rua para a realização de atividades humildes, como (...) engraxar sapatos ou mesmo pedir dinheiro e/ou comida. Em geral, aparecem sozinhas ou em grupos de pares que possuem a mesma característica, sem um adulto cuidador imediatamente identificável, aspecto que se associa à sua aparência de abandono”.*⁶⁴

“A” parecia ter alguma intimidade com os comerciantes do lugar, pois estes lhe davam atenção em formas de conversas e risos, e em algumas vezes, de conselhos, conforme transparecia nos semblantes tensos e concentrados.

Em algumas observações, pude constatar que nestes momentos em que “A” ficava conversando com os comerciantes, “B” acabava ganhando espaço em relação ao número de pessoas abordadas, o que parecia incomodar “A” profundamente, motivando-o a se desvencilhar de seu interlocutor, algumas

⁶⁴ ALVES, Paola Biasoli; KOLLER, Sílvia Helena; SILVA, Aline S.; REPPOLD, Caroline T.; SANTOS, Clarisse L.; BICHINHO, Gabriela S.; PRADÉ, Luciano T.; SILVA, Milena R. & TUDGE, Jonathan. *A construção de uma metodologia observacional para o estudo de crianças em situação de rua: criando um manual de codificação de atividades cotidianas*. Pág. 291. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/epsic/v4n2/a06v4n2.pdf. Acesso em 05/10/2004.

vezes abruptamente, para se dirigir em direção a “B” - e pelo gesticular dos gestos e expressões faciais - verificar com o mesmo quanto ele havia arrecadado.

Também constatei que “B” tinha muito menos desenvoltura do que “A” para abordar os pedestres. Na verdade, analisando as relações de jogo de poder, concluí que “B” parecia estar ali com o consentimento de “A”, pois em repetidas observações deste grupo, registrei várias vezes o fato de que quando “A” achava que “B” estava ganhando mais dinheiro do que ele nas abordagens, ia conversar com o mesmo e conferir o dinheiro arrecadado por este, mas em nenhuma das vezes aconteceu a divisão do dinheiro. Houve também a ocasião em que “B” ganhou uma lata de refrigerante de uma moça que passava pelo calçadão da avenida João Pinheiro e “A” o fez dividir o refrigerante.

“B” também não tinha a regularidade de “A” em se manter no *starting point*, em determinados momentos sumia do alcance do campo visual do observador, mantendo este hábito em praticamente todas as observações feitas deste grupo.

Outra situação observada no grupo 1 e que é digna de nota, é o fato de que algumas vezes depois de ficarem algum tempo na porta do restaurante Sahtten, “A” e “B” se deslocavam para a porta do restaurante Tropical, situado na avenida Floriano Peixoto, em frente à praça Rui Barbosa (também conhecida como praça da Bicota).

Enquanto estavam na porta do restaurante Tropical abordando os transeuntes, aconteceu em inúmeras observações, serem cercados por um grupo de três ou quatro garotos que os faziam ir para o outro lado da rua, liberando o passeio para eles próprios, como se fossem os “donos” daquele território. Esta situação também aconteceu em períodos da tarde, quando depois do restaurante Tropical encerrar as atividades ao público, “A” e “B” se dirigiam para a porta das Lojas Americanas para pedir dinheiro e geralmente eram expulsos de lá por aquele mesmo grupo de garotos.

Sobre esta apropriação de “territórios”, fica a percepção de que o menino de rua se apropria de alguns espaços deste nosso mundo, como a calçada, a rua, a praça, transformando-os em territórios próprios, em sinais de sobrevivência e de um modo de vida que acaba por constranger aquele outro considerado “normal”.

O grupo 1 pode ser caracterizado pelo fato de serem pedintes, pois é desta maneira que conseguem sobreviver, tudo evidencia que sejam moradores de rua, principalmente pela aparência de suas roupas, sempre sujas e rasgadas; também estavam sempre descalços. Durante o período de observação não os vi usando qualquer tipo de drogas lícitas ou ilícitas. Pude notar que as pessoas abordadas por eles demonstravam um sentimento de pena em relação aos mesmos, o que de certa forma os ajudava na arrecadação de dinheiro.

O grupo 2 era composto também por dois garotos, que chamarei aqui de “C” e “D”. Eles tinham como *starting point* a praça Oswaldo Cruz (também conhecida como praça do Fórum). Pareciam um pouco mais velhos que “A” e “B”, sempre estavam com uma caixa de engraxate nas costas, eram pardos e suas roupas eram um pouco melhores se comparadas com as do grupo 1, o que indica que não sejam moradores de rua, apenas trabalhem nela.

Seu comportamento era caracterizado por ficar dando voltas em torno do quarteirão da praça Oswaldo Cruz, onde, pelo caminho iam oferecendo seus serviços aos transeuntes e também entravam bastante nas casas comerciais, principalmente bares.

A observação deste grupo foi um pouco dificultosa, devido ao fato deles não ficarem parados no *starting point* e também ao grande movimento das pessoas naquelas proximidades. No trajeto existiam muitos “sacoleiros”⁶⁵ e eles paravam em quase todos eles, ora para olhar cd’s piratas, tênis importados, outras vezes para olhar camisetas. Tinham o hábito reiterado de entrar dentro do Camelódromo Central, onde quase sempre eu os perdia.

Analisando as relações de poder dentro do grupo, concluí que não existia uma ascendência acentuada de “C” em relação à “D” ou vice-versa, os dois pareciam ser amigos. Também não os vi pedindo nenhuma vez, sempre estavam com a caixa de engraxate nas costas, o que fazia deles trabalhadores e pude notar que as pessoas os valorizavam por isso.

Uma observação que me marcou em relação ao grupo 2, aconteceu num final de tarde quando eles ao andar tranquilamente pelo passeio do Fórum Abelardo Penna, foram cercados por um grupo de garotos maiores. Num desenrolar de cenas rápidas, via aqueles garotos conversarem com eles em

⁶⁵ Denominação dada aos ambulantes que vendem mercadorias importadas do Paraguai nas principais ruas e praças de nossa cidade.

tom ameaçador, quando de repente um deles colocou a mão no bolso do calção de “C” e lhe tomou o dinheiro que ele havia arrecadado naquela tarde. Pude ver “C” chorar compulsivamente, enquanto os garotos se afastavam, onde “D” ficou a consolar-lhe. Em outras observações, “C” e “D” ao verem aquele grupo de garotos, geralmente trocavam de passeio e em uma observação, chegaram mesmo a sair correndo deles.

Ao observar o cotidiano destes meninos de rua, é importante apontar que esse é um universo onde convivem a liberdade e o risco igualmente. Na ausência de um adulto que a defenda, a criança torna-se responsável por si mesma, devendo garantir sua própria segurança. A situação descrita acima não deixa de relacionar-se com o desenvolvimento de habilidades necessárias para o seu aprendizado nas ruas, já que segundo Alves:

“(...) a rua caracteriza-se como um ambiente de desenvolvimento, espaço de aprendizagem e construção de saberes. Nesse contexto encontram-se presentes valores e crenças próprios, possibilidades de subsistência e contatos sociais diversos, além da construção de uma sabedoria própria, vinculada a atitudes e pensamentos voltados para a sobrevivência”.⁶⁶

O grupo 3, por sua vez, tinha com *starting point* uma árvore localizada num passeio nas proximidades do sinaleiro do Center Shopping com a avenida João Naves de Ávila. Este grupo apresentava uma maior complexidade em relação aos demais, pois não tinha um número fixo de integrantes, variava de quatro a seis ou mesmo oito garotos, dependendo do dia observado. Aparentavam a mesma faixa etária – entre 14 e 16 anos – possuíam porte físico franzino e eram pardos. Na maioria das vezes contou com a presença de quatro garotos “fixos”, que designei de “E”, “F”, “G” e “H”.

Neste grupo, o garoto designado por “E” lembrava muito o comportamento do garoto “A” do grupo 1 pela sua desenvoltura. Conversava muito com os outros integrantes do grupo, volta e meia pegava o cigarro da

⁶⁶ ALVES, Paola Biasoli; KOLLER, Sílvia Helena; SILVA, Aline S.; REPPOLD, Caroline T.; SANTOS, Clarisse L.; BICHINHO, Gabriela S.; PRADE, Luciano T.; SILVA, Milena R. & TUDGE, Jonathan. Op. cit, p. 292.

mãos dos que estavam sentados na calçada para dar algumas tragadas, conversava com os cabos eleitorais ali presentes.⁶⁷

Os garotos designados por “F”, “G” e “H” eram mais quietos, ao contrário de “E” ficavam sentados na calçada e pareciam mais entretidos em ficar tomando goles de uma pequena garrafa (que deduzia ser bebida alcoólica) e fumar cigarros. Ao contrário deles, “E” nunca ingeriu o conteúdo da garrafa, mas compartilhava o cigarro com eles.

O comportamento deste grupo era caracterizado por durante à tarde eles não irem para o sinaleiro pedir ou então prestar algum tipo de serviços aos transeuntes que ali passavam, pareciam mesmo estar ali para ingerir bebida alcoólica e fumar, numa espécie de “curtição”.

Este tipo de comportamento evidencia bem o que os estudiosos classificam como a situação de risco a que estes sujeitos estão expostos na rua. Segundo Hutz:

*“Uma criança será considerada em situação de risco quando seu desenvolvimento não ocorre de acordo com o esperado para sua faixa etária de acordo com os parâmetros de sua cultura. O risco pode ser físico (doenças genéticas ou adquiridas, prematuridade, problemas de nutrição, entre outros), social (exposição a ambiente violento, a drogas) ou psicológico (efeitos de abuso, negligência ou exploração). O risco pode ser originado por causa externa ou interna. As causas externas relacionam-se às condições adversas do ambiente. Comportamentos de risco referem-se a ações ou atividades realizadas por indivíduos que aumentam a probabilidade de conseqüências adversas para seu desenvolvimento ou funcionamento psicológico ou social (...).”*⁶⁸

O grupo 3 – dentre os três grupos – era o que apresentava maior “amadurecimento” de rua por parte de seus integrantes e conseqüentemente a maior situação de risco. É importante frisar que este é o grupo de garotos de maior faixa etária entre os grupos pesquisados, o que pode indicar que se o grupo 1 e 2 continuarem nas ruas, poderão no futuro também estar na mesma situação de risco.

⁶⁷ Na época destas observações, estava em curso o segundo turno das eleições para prefeito de Uberlândia e aquelas proximidades da avenida João Naves de Ávila estavam sempre repletas de cabos eleitorais dos então candidatos João Bittar e Odelmo Leão Carneiro.

⁶⁸ HUTZ, Cláudio Simon & KOLLER, Sílvia Helena. *Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua*. Pág. 2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000100011. Acesso em 12/10/2004.

Sobre este “amadurecimento” a que estes meninos estão submetidos em sua permanência nas ruas, esclarece Souza em seu estudo que:

“Observei nas entrevistas que a experiência de viver na rua, o envolvimento com drogas e a participação em furtos e roubos, está presente principalmente na fala de meninos e meninas com idade entre 14 e 18 anos. No caso dos meninos entrevistados de idade entre 7 e 13 anos, notei que quase todos moravam com os pais, e, que suas principais estratégias de sobrevivência estavam baseadas nas práticas de pedir dinheiro, vender produtos (...) e engraxar sapatos, para ajudar a família. Apesar de passarem a maior parte do seu tempo nas ruas, seu contato com as drogas é bastante incipiente. Isso sugere que o viver na rua, implica um processo de amadurecimento, no sentido de ser capaz de desenvolver estratégias que garantam a sobrevivência na rua”.⁶⁹

Acredito que preferiam ficar ali debaixo da árvore, para não se expor demais e ter problemas com a polícia, em razão das suas práticas. De fato, localizados naquele passeio à sombra da árvore, não eram tão visíveis. O que corrobora esta minha hipótese é que durante uma tarde, o grupo 3 percebeu que uma viatura de polícia se aproximava dali vindo pela avenida Rondon Pacheco. Em nenhum momento ficou evidente que a polícia os abordaria, mas só o fato da viatura ter feito o contorno da rotatória da avenida João Naves de Ávila, o que possibilitava que a mesma contornasse o quarteirão retornando ao local, fez com que os integrantes do grupo 3 se evadissem rapidamente do local. Depois que eles se foram, ainda permaneci por alguns minutos ali para ver o desfecho daquela cena, porém a viatura não retornou.

Mesmo estas situações são apontadas por Alves como pedagógicas para estes meninos, pois em sua perspectiva:

“Também as experiências mais aversivas, como o confronto com a polícia, a reação de desgosto e preconceito das pessoas que transitam pelas ruas, o risco do uso de drogas, entre outras, são experiências que impõem a necessidade de criação de estratégias para sobrevivência e desempenho de papéis”.⁷⁰

Nas observações empreendidas sobre aquele grupo, só os vi irem para o sinaleiro depois que anoitecia. Uma vez no sinaleiro, costumavam se

⁶⁹ SOUZA, Aparecida Darc de. Op. cit, p. 92.

⁷⁰ ALVES, Paola Biasoli; KOLLER, Sílvia Helena; SILVA, Aline S.; REPPOLD, Caroline T.; SANTOS, Clarisse L.; BICHINHO, Gabriela S.; PRADE, Luciano T.; SILVA, Milena R. & TUDGE, Jonathan. Op. cit, p. 305.

concentrar em dois sentidos: na avenida João Naves de Ávila, abordando os motoristas que estavam indo no sentido centro e na avenida Rondon Pacheco, sentido Praia Clube.

Durante estas observações noturnas, eles iam abordando os motoristas das duas pistas para pedir dinheiro. Notei também que a presença deles inibia os diversos vendedores de chocolates, frutas e utilidades que ali trabalhavam durante o dia.

A coleta de dinheiro não era muito rentável, muitos motoristas sequer abriam o vidro quando eles iam pedir dinheiro, embora alguns dessem alguma coisa. O contato era rápido e frio, pois quase nenhum motorista tinha tempo para conversar com eles, quem se dispunha a dar algum dinheiro geralmente procurava moedinhas no bolso ou porta-luvas do carro, enquanto os meninos ficavam torcendo que desse tempo de receber o dinheiro antes do sinal abrir.

O preconceito e a visão estereotipada das pessoas em relação aos meninos de rua também era maior em relação ao grupo 3. Pude observar que diversas vezes quando as pessoas os avistavam ali sentados, trocavam de passeio ou ao verem a garrafa de bebida, fechavam a cara.

Sobre esta constatação empírica, é interessante transcrever as ponderações de Siqueira, que em sua pesquisa sobre meninos de rua, constatou que:

“A análise revelou a internalização das concepções dominantes acerca da condição delinqüente. O infrator é o indivíduo vagabundo que não trabalha, que rouba e faz miséria. A identidade como ser humano também foi afetada, pois o vagabundo não tem consciência nem piedade, é como um animal. Seu interior é negativo e necessita de controle externo. O espaço natural do infrator é a margem da sociedade (...). a condição delinqüente foi explicada como opção pessoal, maldade natural, intervenção de maus espíritos, má influência dos companheiros porém, nunca justificada pelo estado de carência ou pela condição social”.⁷¹

Durante o período de seleção dos grupos observados, não consegui encontrar nenhum onde houvesse meninas, embora durante o transcurso da observação tenha visto casualmente algumas delas na rua, ainda que o seu número nestas seja bem inferior ao de meninos.

⁷¹ SIQUEIRA, Maria Dilma. *A vida escorrendo pelo ralo: as alternativas de existência dos meninos de rua*. Pág. 166. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1996. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=S1413-294X1997000100010. Acesso em 03/09/2004.

Sobre esta questão de gênero, são relevantes as ponderações de André que no seu estudo sobre meninos de rua em Angola, constatou que:

“Com referência à utilização dos menores para o trabalho, obedece-se à divisão por sexo. Os menores do sexo feminino, com idade de 6 a 16 anos, participam de várias atividades domésticas como: buscar água, transportar lenha, cuidar dos irmãos menores, cuidar da casa, cuidar das refeições etc. Já os rapazes são obrigados a ir às ruas para reforçar os recursos financeiros da família; por serem eles os protagonistas de toda a receita financeira para o “lar”, essa situação faz com que, em Angola, se verifique mais meninos do que meninas nas ruas”.⁷²

É bom ressaltar que em Angola, estas reflexões são feitas analisando um modo de vida que se assemelha ao rural, enquanto em Uberlândia analisamos um contexto urbano, o que de nenhuma forma desqualifica a analogia que empregamos aqui para explicar porque há menos meninas do que meninos de rua.

Durante o período da observação, ficou patente como os meninos de rua ao interagirem entre si e também com as pessoas dos “territórios” onde se situam, estão adquirindo um saber, ainda que este aprendizado faça parte de um universo social distinto e desconhecido das pessoas.

Embora numa situação difícil, carecendo de coisas básicas como alimentação e moradia, estes meninos apresentam comportamentos que não seriam esperados, como a capacidade de fazer da porta de uma casa comercial um local de trabalho, a facilidade que têm de manipular dinheiro e os diversos estímulos de defesa que desenvolvem contra as situações que vivenciam nas ruas.

E a rua acaba sendo não apenas um local onde eles lutam pela sobrevivência, mas pode ser também o local onde eles adquirem saberes, fazem amigos, se divertem. A vivência dos meninos de rua nos ensina que vida é essencialmente processo de aprendizagem, entendendo-se evolução menos como processo de sobrevivência dos mais fortes e mais como oportunidades que as circunstâncias oferecem e o ser vivo conquista, dentro da dinâmica dialética das coisas.

⁷² ANDRÉ, António Miguel. *Meninos de rua ou meninos de Estado: A educação não-formal em Angola*. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini & FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Op. cit, p. 137.

CONCLUSÃO

Chegamos ao final de nosso trabalho, onde de nenhuma forma temos a pretensão de aqui finalizar a discussão de assunto tão complexo e que tem se arrastado pela nossa história. Ao final de um trabalho científico, o pesquisador quase sempre se dá conta de que conseguiu muito menos respostas do que queria, enquanto que se pode felicitar-se por ter conseguido algumas delas, acaba percebendo que surgiram outras perguntas de não menor importância, a instigá-lo a desdobrar seu trabalho para respondê-las.

Mas de qualquer forma, apresentaremos aqui algumas considerações no sentido de apontar algumas reflexões que foram importantes em nosso ponto de vista, sobre a investigação do processo educativo dos meninos de rua.

Foram seis meses de pesquisa bibliográfica, onde dois deles foram de pesquisa empírica, na qual o pesquisador acabou também por enriquecer sua trajetória pessoal de vida. Fazer parte da vida destes meninos, conhecendo sua rotina diária, diagnosticando suas carências e necessidades, foi gratificante, mais ao mesmo tempo em algumas situações, embaraçoso.

Digo isto, porque no início do mês de Dezembro quando já estava encerrando as observações, por as mesmas terem chegado a um ponto de saturação teórica, estava andando pela avenida João Pinheiro quando ao passar pelo cruzamento desta com a rua Goiás, vi “A” jogado no chão dormindo, sujo, maltrapilho, como se aquele passeio fosse um dos cômodos de uma casa, numa situação em que se pensa o quão deplorável pode chegar o abandono do ser humano.

Depois de dois meses de observação, minha primeira reação foi me postar em algum lugar daquela esquina, para tentar analisar aquela situação. O que chocava naquela cena, é que tanto pedestres, quanto motoristas continuavam seus trajetos, indiferentes, como se aquele ser ali estirado no chão não significasse nada.

Nada para mim, era o que significava nossas instituições naquele momento, a política, os modismos, as filosofias de vida, a moral de nossa sociedade capitalista. Fiquei por alguns momentos pensando de que valia minha pesquisa, se ela de nenhuma forma alterava a realidade dos meninos de rua. Lembrei-me principalmente de Marx, que ao criticar os filósofos alemães

de seu tempo, havia dito que o problema da filosofia é que até então os filósofos tinham se prestado apenas a pensar o mundo e não *transformá-lo*.

Porém, me lembrei também que meu trabalho tinha a finalidade de constatação de uma realidade, de um universo que era próprio daqueles meninos e não de intervenção em suas vidas. Talvez fosse muita pretensão minha querer me envolver num drama social tão profundo, e sair dele ileso, sem marcas.

Nesta hora, também me alegrei ao pensar que as experiências daqueles meninos não tinham uma conotação apenas negativa. Ao pesquisar seu cotidiano, adentrar em suas vidas, também percebi que apesar de excluídos, carentes, vítimas de todo tipo de privações e abusos, estavam ali teimando em viver, desenvolvendo uma sociabilidade que lhes permita resistir ao sistema.

Nesta perspectiva, a observação foi de extrema importância para que pudesse compreender seu mundo, seus códigos, suas ações. Tive que me adequar à total falta de regularidade deles em estar no *starting point*; aos seus olhares que mesclavam agressividade, desconfiança e medo ao perceberem que estavam sendo observados.

Pude constatar que é nas ruas que estes meninos elaboram e reelaboram seu processo educativo, onde ao invés de professores tem como mestres pessoas diversas; ao invés de carteiras utilizam calçadas e praças e a melhor avaliação a que estão submetidos é conseguir comer por mais um dia, engraxar um sapato, receber um pouco de atenção em forma de conversas ou risos ou mesmo escapar sorrateiramente quando se avista um inimigo inesperado. Seu viver nada mais é que desafiar a ordem estabelecida pela moral burguesa.

Com certeza, outros trabalhos desta natureza virão, onde seus pesquisadores ficarão desanimados com o futuro de nossa sociedade – as crianças e adolescentes – mas também permanece a esperança de que um dia teremos instituições sérias e um maior empenho da sociedade civil organizada, na resolução de problemas sociais, onde se deixe as politiquices de lado e se valorize a criança e o ser humano pelo principal valor que a vida humana pode ter, que é a dignidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria de Fátima Ramos. A Pedagogia do Conflito Político. In: Histórias. Historiografia: Perspectivas contemporâneas de investigação. MACHADO, Maria Clara & PATRIOTA, Rosângela. (orgs). Edufu, Programa de Pós-Graduação em História: UFU, 2003.

ALVES, Paola Biasoli; KOLLER, Sílvia Helena; SILVA, Aline S.; REPPOLD, Caroline T.; SANTOS, Clarisse L.; BICHINHO, Gabriela S.; PRADE, Luciano T.; SILVA, Milena R. & TUDGE, Jonathan. **A construção de uma metodologia observacional para o estudo de crianças em situação de rua: criando um manual de codificação de atividades cotidianas**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/epsic/v4n2/a06v4n2.pdf. Acesso em 05/10/2004.

AMARANTE, Napoleão X. do. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. 3 edição. Editora: Malheiros: São Paulo, 1998.

ARANTES, Antônio A. **Paisagens Paulistanas: Transformações do Espaço Público**. Ed. Unicamp, Imprensa Oficial, 2000.

ASSOMA. Associação dos meninos de Curitiba. **Seminário sobre meninos de rua**. Anais. Curitiba: Publicação Institucional, 1988.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar Guarani no Rio Grande do Sul: A política pública em movimento**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. Disponível em: www.anped.org.br/..../26/trabalhos/06tmarab.pdf. Acesso em 10/07/2004.

BORDIN, Luigi. **Razão pós-moderna**. In: HÜHNE, Leda Miranda (org). Razões. Rio de Janeiro, Uapê, 1994.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Brasil. Criança. Urgente**. Vários autores e colaboradores especiais. São Paulo: Columbus, 1989.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua – Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DEMO, Pedro. **Educação & Conhecimento: Relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

DREIFFUS, René A. **A época das perplexidades**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FAUSTO, Ailton & CERVINI, Ruben (org). **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. 2 ed, São Paulo: Cortez Editora, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FILHO, Dário de Souza e Silva. **Feios, sujos e malvados – Os “sem-teto” e o mundo do trabalho na rua**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: www.iuperj.br/forum/textos/dario_01.pdf. Acesso em 01/10/2004.

FILHO, Geraldo Inácio. **A monografia nos cursos de graduação**. Uberlândia: UFU, Centro de Ciências Humanas e Artes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1999.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22 reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Professora sim, tia não.** 4 ed. São Paulo: Olho d'água, 1998.

IBGE. **Censo de 2000.** Disponível em: www.ibge.com.br. Acesso em 12/10/2004.

FURTADO, Celso. **O Brasil pós-milagre.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política.** 22 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **“Educação não-formal no Brasil: anos 90.** Cidadania/ Textos, nº 10, nov., 1997.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade.** Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1990.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos. O breve XX – 1914-1991.** São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

HUTZ, Cláudio Simon & KOLLER, Sílvia Helena. **Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000100011 Acesso em 12/10/2004.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1986.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. **A disciplinarização da pobreza no espaço burguês: Assistência social institucionalizada (Uberlândia – 1965 a 1980).** Tese de mestrado. São Paulo: USP, 1990.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço: Cultura popular e lazer na cidade.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

MATOS, Raquel Neves. **Pela paz que eu não quero seguir admitindo: Histórias de Vida de adolescentes internos no CISAU**. Monografia. Uberlândia: UFU, Instituto de História, 2003.

PEREIRA, Luís (org). **Populações marginais**. São Paulo: Duas cidades, 1978.

QUEIROZ, José J. (org). **O mundo do menor infrator** – Coleção teoria e práticas sociais, 3 ed, Campinas: Editora Autores Associados, 1985.

RESENDE, Haroldo de. **Currículo carcerário: Práticas educativas na prisão**. In: Anais da 27 Reunião Anual da ANPEd – Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? Caxambu, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

SEGUNDO, Rinaldo. **Notas sobre o direito da criança**. Jus Navigandi, Teresina, a. 7, n. 61, jan. 2003. Disponível em: www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=3626>. Acesso em 01/08/2004.

SILVA, Luiz Heron da. (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini & FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: Cenários da criação**. Ed. Unicamp, Imprensa Oficial, 2001.

SIQUEIRA, Maria Dilma. **A vida escorrendo pelo ralo: as alternativas de existência dos meninos de rua**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1996. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=S1413-294X1997000100010. Acesso em 03/09/2004.

SOUZA, Aparecida Darc de. **Capitães do Asfalto: Infância e adolescência pobres na cidade de Uberlândia (1985-1998)**. Tese de mestrado. São Paulo: PUC, 1998.

UNICEF. **Meninos e meninas em situação de rua – Políticas integradas para a garantia de direitos**. Vol. 2. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997.