UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

DOUGLAS VASCONCELOS BARBOSA

“TODO DIA TEM REBULIÇO”:
OS MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE RUA E AS PERCEPÇÕES DE CIDADANIA EM ESPAÇOS URBANOS

RECIFE
2020

DOUGLAS VASCONCELOS BARBOSA

“TODO DIA TEM REBULIÇO”:
OS MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE RUA E AS PERCEPÇÕES DE CIDADANIA EM ESPAÇOS URBANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) como pré-requisito à obtenção do Título de Mestre.

Área de concentração: Processos Educativos, Culturas e Diversidades.

Linha de Pesquisa (2): Desenvolvimento e Processos Educativos e Culturais da Infância e da Juventude

Orientadora: Prof.ª. Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões
Coorientador: Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda

RECIFE
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B238 Barbosa, Douglas Vasconcelos
"TODO DIA TEM REBULIÇO" : OS MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE RUA E AS PERCEPÇÕES DE CIDADANIA EM ESPAÇOS URBANOS / Douglas Vasconcelos Barbosa. - 2020.
191 f. : il.

Orientadora: Patricia Maria Uchoa Simoes.
Coorientador: Humberto da Silva Miranda.
Inclui referências e apêndice(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2020.

1. Infância. 2. Rua. 3. Criança. 4. Cidade. I. Simoes, Patricia Maria Uchoa, orient. II. Miranda, Humberto da Silva, coorient. III. Título

CDD 370

DOUGLAS VASCONCELOS BARBOSA

“TODO DIA TEM REBULIÇO”: OS MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE RUA E AS PERCEPÇÕES DE CIDADANIA EM ESPAÇOS URBANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) como pré-requisito à obtenção do Título de Mestre.

Área de concentração: Processos Educativos, Culturas e Diversidades.

Linha de Pesquisa (2): Desenvolvimento e Processos Educativos e Culturais da Infância e da Juventude

Aprovado em: 28 / 09 / 2020

ORIENTAÇÃO

DRA. PATRÍCIA MARIA UCHÔA SIMÕES
Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ
Orientadora e Presidente da Banca

DR. HUMBERTO DA SILVA MIRANDA
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE
Coorientador

EXAMINADORAS

DRA. FLÁVIA FERREIRA PIRES
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora Externa

DRA. CONCEIÇÃO GISLÂNE NÓBREGA LIMA DE SALLES
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Examinadora Externa

DRA. FLÁVIA MENDES DE ANDRADE E PERES
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE
Examinadora Interna

Deus, em sua infinita misericórdia...

AGRADECIMENTOS

Ninguém caminha e/ou luta sozinho! Não estamos sozinhos, ainda que pareça! É por isso que devo agradecer... essa dissertação é fruto de um objetivo trilhado em 2016: pensar, sonhar, estudar, praticar e seguir o percurso acadêmico. Destarte, diversas pessoas estiveram comigo nesse tempo. No entanto, isso foi possível porque Deus e meus Anjos e Santos – que me acompanham diariamente – direcionaram minha jornada.

Agradeço ao bom Deus por todo percurso e por me mostrar que, mesmo nos momentos difíceis, sempre caminha comigo... eu que *embirro* pensar, algumas vezes, o contrário, mas logo lembro do seu Amor incondicional. Aos meus Anjos e Santos... Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora das Dores, Anjo da Guarda, Santo Expedito, São Jorge, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora de Guadalupe... e tantos(as) outros(as) que estão perto de mim e eu nem sei.

À minha mãe, por todo apoio durante essa vitória, que acordava, ainda antes do sol raiar, para ir comigo à rodoviária nos dias em que viajava para Recife/PE; e ao meu pai *in memorian* que, certamente, esteve ao meu lado... não há como olvidar, pois minha qualificação foi no dia do aniversário dele.

Às minhas irmãs, cunhados e sobrinhas que, de alguma forma, contribuíram para que tudo isso fosse possível: seja me acolhendo em sua residência quando do primeiro ano do mestrado – o momento mais difícil, pela carga horária a ser cumprida –, seja pelas orações que eu não tive ciência.

À minha namorada que continuou comigo, desde a primeira tentativa de ser aluno regular, assim como antes da seleção que logrei êxito e durante o curso apoiando, mas também “cobrando” algumas ausências... justificadas pelo percurso acadêmico.

À Coordenadora do Mestrado e minha orientadora, Patrícia Simões, e ao meu coorientador, Humberto Miranda, que abriram os braços para serem meus mestres no desafio de pesquisar com seres humanos tão incríveis, mas tão esquecidos socialmente: meninos e meninas em situação de rua. Dois professores daqueles que a gente tem orgulho, admiração e busca espelho.

Aos professores do Mestrado que disseminaram seus conhecimentos de maneira ímpar. Às secretárias do curso e aos colegas da Turma 2018, os mais próximos, por vivermos momentos incríveis: debates em sala de aula, passar um bom tempo naquela fila quilométrica do RU, por exemplo, para saciar do melhor cardápio universitário!, assim como por termos experienciados àquela aula de campo no Vale do Catimbau... e por termos tido a coragem para participar daquele momento com o índio: desse dia em diante, acho que passei a inspirar/respirar melhor!

Aos discentes do curso de Bacharelado em Direito, onde ministro aula, que puderam conhecer um pouco desta pesquisa, na disciplina Direito da Infância e da Juventude, e que me encorajam, constantemente, buscar por conhecimento para que tenham o melhor conteúdo sobre os Estudos da Infância. Vocês fazem parte desse momento e têm nomes...

À professora Ana Clara (Universidade Federal da Paraíba – UFPB) por ter plantado em mim o querer pela vida acadêmica, desde a graduação, sendo seu monitor na disciplina de Direito Penal; esquecer dela seria uma injustiça tremenda! Ana Clara, eis que o sonho tá sendo realizado...

Ao Grupo de Pesquisa Infância e Educação na contemporaneidade – GPIEDUC/FUNDAJ, pelas reuniões/discussões semanais que tanto contribuem para o meu aprendizado e por ter ouvido, inicialmente, uma breve apresentação dos dados que tinha construído no campo da minha pesquisa.

À organização não governamental que abriu suas portas para minha pesquisa e pela acolhida durante todo período que, por lá, estive: no prédio principal, em Recife/PE, bem como no interior da Paraíba, em Caaporã, onde participei das atividades pelos educadores sociais da instituição com os meninos e meninas em situação de rua e pude conviver com eles(as)... momentos que, jamais, olvidarei!

Aos educadores sociais de rua, que fazem um trabalho sem igual na vida dos meninos e meninas em situação de rua e que conheci durante essa jornada... disseram que, um dia, também seria educador de rua... das conversas que tivemos, pude perceber dos argumentos deles(as) que é escassa a formação para esse brilhante ofício e, por isso, não só agradecerei aqui, mas proponho uma formação[1] como forma de agradecimento.

[1] A proposta de formação consta no apêndice 3 dessa dissertação.

Aos meninos e meninas em situação de rua, sujeitos dessa pesquisa, que dialogaram comigo, inicialmente um estranho... eles(as) aceitaram – no tempo deles(as) – participar da pesquisa contando suas rotinas... nada fáceis, diga-se de passagem... mesmo sem saber onde vocês estão, neste momento de isolamento social, não vejo a hora de encontrar com todos e poder contar que finalizei o trabalho...

Às professoras, Flávia Pires (UFPB) e Flávia Peres (UFRPE) pelas belíssimas contribuições, aprendizados e sensibilidades na qualificação: momento importante para os caminhos que foram trilhados nesta dissertação e por terem mostrado que eu poderia ousar.

Agradeço, desde já, aos membros da banca examinadora Flávia Pires (UFPB), Conceição Gislâne (UFPE) e Flávia Peres (UFRPE), por terem reservado um tempo para leitura prévia e comentários avaliativos no sentido de outorgar suas admiráveis contribuições na minha dissertação.

Por fim, é preciso dizer que essa brilhante parceria entre essas duas instituições, UFRPE e FUNDAJ, na condução deste Mestrado, só tem mostrado o quanto é salutar um programa de pós-graduação que segue os caminhos legais e é pautado por um modelo de ensino que encanta... Nunca esquecerei que minha primeira aula do mestrado foi num barco! Esse mestrado é diferente de tudo! Parabéns aos envolvidos!

Tô ligando pra você
De um orelhão aqui da rua
Pra pedir para o senhor
Que me tire da rua
Você tem muito valor
Meu amigo, por favor
Conto com ajuda sua!
Foi no centro de São Paulo
Me perdi do meu irmão
Eu só tenho nove anos,
Quero encontrar minha mãe,
Perdi tudo que eu tinha,
Sou catador de latinha,
Ferro velho e papelão
Quando eu ando pelas ruas
Os carros me jogam lama,
Bate em minha carrocinha,
Todo mundo só reclama,
Ninguém que ser meu amigo
Vivo correndo perigo,
Sinto que ninguém me ama.
Minha vida é desse jeito
Não escondo de ninguém,
A tristeza no meu peito
Machuca e fere também,
Meus olhos choram fumaça,
Durmo no banco da praça,
Enquanto o guarda não vem.
Tenho fé na mãe de Deus,
Toda noite eu peço a ela,
Pra mudar o meu destino,
Me dar outra vida bela,
Pra mim volta a sorrir,
Me leve embora daqui,
Em nome do filho dela!
Venha logo me buscar,
Me faça esse favor,
Sou um garoto de rua
Sei que não tenho valor,
Se você me ajudar,
Eu prometo estudar
E um dia ser doutor.

(Menino de Rua. Compositores: Evaldo Lucena e Pedro Borges)

Chuva fina na calçada, sinto frio
E quem passa pelas ruas nem me vê
Assim como as águas correm para o rio
Vou correndo contra o tempo pra viver
Sou mais um menino triste que não sabe
Nessa vida, como veio e onde vai
Eu só sinto uma tristeza que me invade
Nunca conhecer mamãe e nem papai
Não sei por que é que eu vim pro mundo desse jeito
Só Papai do Céu é que é perfeito
E sabe que eu não sou feliz assim
Só sei que a minha casa é nesse momento
Um cobertor de folhas e de vento
E a minha cama é um banco de jardim
[...]
Quando chega o Natal eu também choro
É que nunca um presente eu ganhei
Se Papai Noel não sabe onde moro
Nem também meu endereço eu mesmo sei
Não sei por que é que eu vim pro mundo desse jeito
Só Papai do Céu é que é perfeito
E sabe que eu não sou feliz assim
Só sei que a minha casa é nesse momento
Um cobertor de folhas e de vento
E a minha cama é um banco de jardim.
Amiguinhos que encontro na esquina
Também sofrem como eu a mesma dor
No encontro entre cola e gasolina
É difícil de entender o que é o amor
Mas, se um dia, na estrada do perigo
Encontrarem na sarjeta de um bordel
Lá no chão o meu corpinho estendido
Todos vão saber na vida que fui eu
Não sei por que é que eu vim pro mundo desse jeito
Só Papai do Céu é que é perfeito
E sabe que eu não sou feliz assim
Só sei que a minha casa é nesse momento
Um cobertor de folhas e de vento
E a minha cama é um banco de jardim.

(Menino de Rua. Patrúcio Amorim. Intérprete: Jorge de Altinho)

RESUMO

A presente pesquisa teve como **objetivo geral** compreender como os meninos e meninas em situação de rua constroem conhecimento acerca de sua percepção cidadã dos espaços urbanos por ela ocupados. Os **objetivos específicos** pautaram-se em compreender sua visão sobre os espaços urbanos, seu direito à cidade e sobre as instituições que deveriam garantir os seus direitos sociais. A reflexão proposta é a articulação dos novos Estudos Sociais da Infância, partindo da concepção de criança como sujeito de direitos e agente social e, especialmente, com direito à cidade. A discussão mapeia a infância situada dos meninos e meninas em situação de rua, o território e o sentimento pelo lugar. Assim, essa proposta desenvolveu uma rota de concepção por intermédio da perspectiva da criança, inferida acerca de sua própria condição cidadã no meio urbano em que vive, maiormente por habitar uma sociedade tão excludente e infratora de direitos. A **justificativa** da nossa intenção por essa temática, sobretudo por esses sujeitos da pesquisa, visou colocar em tela a discussão tendo em vista que a sociedade, a família, a escola e o Estado carecem se voltar mais para olhar as crianças em situação de rua como um ser humano que possui dignidade, que tem direitos e precisa de cuidado e proteção, no sentido de que possam usufruir do que lhes foram afiançados nas legislações pátrias como a nossa Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Ademais, a tensão desta pesquisa centra-se, pois, no seguinte **questionamento**: qual a perspectiva das crianças em situação de rua no que diz respeito: (1) aos espaços urbanos por elas ocupados; (2) sobre os seus direitos e (3) acerca das instituições (proteção, escola, família)? A **metodologia** de construção dos dados constou de um estudo etnográfico, onde o pesquisador pôde observar e vivenciar a rotina das crianças. Trata-se de uma abordagem qualitativa, com a utilização de técnicas de observação participante e diálogos questionadores, com vistas a atingir os objetivos propostos desta pesquisa, bem como utilização dos aportes de análises de conteúdo a partir de Minayo (2016) para compreensão dos dados construídos no campo etnográfico com meninos e meninas em situação de rua. Destarte, essa pesquisa **revelou** que eles e elas compreendem os espaços urbanos, os direitos e as instituições a partir de suas vivências marcadas pela violência e que, mesmo assim, desenvolvem relações de amizade e solidariedade que lhes asseguram a sobrevivência e a capacidade de reflexões críticas sobre as desigualdades e injustiças sociais.

Palavras-chaves: Infância. Rua. Criança. Cidade.

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación fue entender cómo los niños y niñas en situación de calle construyen el conocimiento sobre la percepción que tienen los ciudadanos de los espacios urbanos que ocupan. Los objetivos específicos eran comprender su visión de los espacios urbanos, su derecho a la ciudad y las instituciones que deberían garantizar sus derechos sociales. La reflexión que se propone es la articulación de los nuevos Estudios Sociales de la Infancia, partiendo de la concepción de la infancia como sujeto de derechos y agente social y, especialmente, con el derecho a la ciudad. La discusión traza un mapa de la situación de la infancia de los niños de la calle, el territorio y el sentimiento del lugar. Así, esta propuesta desarrolló un recorrido de concepción a través de la perspectiva del niño, inferido sobre su propia condición de ciudadano en el medio urbano en el que vive, principalmente porque vive en una sociedad tan excluyente e infractora de derechos. La justificación de nuestra intención para este tema, sobre todo por estos temas de la investigación, tenía como objetivo poner en pantalla la discusión teniendo en cuenta que la sociedad, la familia, la escuela y el Estado necesitan volverse más para mirar a los niños en situación de calle como un ser humano que posee dignidad, que tiene derechos y necesita cuidado y protección, en el sentido de que pueden disfrutar de lo que se han afirmado en las legislaciones de la patria como nuestra Constitución Federal de la República Federativa del Brasil de 1988 y el Estatuto del Niño y del Adolescente. Además, la tensión de esta investigación se centra en la siguiente pregunta: cuál es la perspectiva de los niños de la calle en lo que a ellos respecta? 1) sobre los espacios urbanos que ocupan; 2) sobre sus derechos y 3) sobre las instituciones (protección, escuela, familia)? La metodología de construcción de datos consistía en un estudio etnográfico, en el que el investigador podía observar y experimentar la rutina de los niños. Se trata de un enfoque cualitativo, con el uso de técnicas de observación de los participantes y diálogos de interrogación, para lograr los objetivos propuestos de esta investigación, así como el uso de los insumos de análisis de contenido de Minayo (2016) para comprender los datos construidos en el campo etnográfico con niños y niñas en situación de calle. Por lo tanto, esta investigación reveló que ellos y ellas entienden los espacios urbanos, los derechos y las instituciones a partir de sus experiencias marcadas por la violencia y que, aún así, desarrollan relaciones de amistad y solidaridad que aseguran su supervivencia y su capacidad de reflexión crítica sobre las desigualdades e injusticias sociales.

Palabras-clave: Infancia. Calle. Niño. Ciudad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1. Pesquisador com alguns dos sujeitos da pesquisa antes de iniciar à reunião do acordo de convivência no sítio 154
Imagem 2. Acordo de convivência ao chegar no sítio 157
Imagem 3. Momento do acordo de convivência ao chegar no sítio 157
Imagem 4. Atividade de culinária (pão) 159
Imagem 5. Exibição do Vídeo da Turma da Mônica com o tema saúde 160
Imagem 6. Escolha e exibição de vídeos musicais 161
Imagem 7. Construção de um jarro com rolos de papelão e árvore de cipó 163
Imagem 8. Construção de um quadro de papelão, com uma flor de cipó e massa acrílica 164
Imagem 9. Caminhada até o rio 165
Imagem 10. Chegando no rio, encontrando ele cheio de bambuzais e o banho 167
Imagem 11. Saída do rio e caminhada de volta ao sítio 168

LISTA DE SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
COMDICA	Conselho Municipal de Defesa e Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ONG	Organização não-governamental
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

DIÁLOGO INICIAL 15
INTRODUÇÃO 20
CAPÍTULO I – CAMINHOS DA PESQUISA 26
1.1 O *lócus* da pesquisa: sua estrutura organizacional, os espaços que dispõe e as atividades que desenvolve 29
1.2 Objetos não, sujeitos da pesquisa! 31
1.3 Observando e participando: *etnografando* meninos e meninas em situação de rua 33
1.4 Diálogo questionador: uma possível técnica? 34
1.5 Os instrumentos da pesquisa 36
1.6 Analisando o conteúdo construído 37
1.7 Ética da pesquisa com meninos e meninas em situação de rua 38
CAPÍTULO II – APRESENTANDO OS ESTUDOS DA INFÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR 43
2.1 A construção da infância e a criança como sujeito de direitos 44
2.1.1 Por que estão dando voz às crianças se elas já têm? 51
2.2 Pensando a/na cidade como afirmação de direitos para as crianças 56
2.3 Geografia da infância: tecendo contribuições aos estudos da infância 67
2.3.1 Refletindo sobre lugar e espaço para as crianças na sociedade atual 70
2.3.2 Território usado e territorialidade das crianças que vivem em situação de rua 79
CAPÍTULO III – MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE RUA: PERSPECTIVA JURÍDICA E (IN)VISIBILIDADE SOCIAL 86
3.1 Códigos de Menores: o controle social das crianças em situação de rua 91
3.2 Doutrina da Proteção Integral: novo caminho para as crianças em situação de rua 98
3.3 Ação Direta de Inconstitucionalidade nº. 3.446/2005: que bom que não regressamos! 103
CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO (SOCIAL) NA RUA: CAMPO NÃO FORMAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM 110
CAPÍTULO V – RESULTADOS DA PESQUISA: O ENCONTRADO E O CONSTRUÍDO EM NOSSO CAMPO 118
5.1 Análise dos registros do trabalho de campo 119
5.2 Espaços Urbanos: *"Todo dia tem rebuliço!"* 123
5.3 Direitos: *"Tem... Tem não é?"* 137
5.4 Instituições: *"Nunca estudei, mô sonho é estudar"* 141
5.5 Desafios e Sensibilidades do Campo: é melhor informar aos (des)avisados 169
CONCLUINDO A PESQUISA: AS REFLEXÕES QUE ELA DEIXOU 172
REFERÊNCIAS 178
APÊNDICES 186
Apêndice 1: Carta de Apresentação e solicitação para realização da pesquisa 187
Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 189
Apêndice 3: Proposta de Minicurso 191

DIÁLOGO INICIAL

DIÁLOGO INICIAL

Muita gente se encanta com muita coisa, isso é fato; seria até descomedido afirmar o contrário. No entanto, algumas pessoas – como eu – procuram, no caminho da ciência, aquilo que mais venham a lhe interrogar no contexto social onde vive ou, quiçá, por onde andar suas diuturnas inquietações na sociedade onde reside. É como se a vida da gente estivesse equiparada à uma longa escada e, degrau por degrau, fôssemos escalando-a até o seu alto final representando algum objetivo traçado.

Eis que, no meu caso, esse objetivo fora delineado por um percurso que ainda não me cansei. Fui estudante de escola pública durante todo meu período do colegial: do *pré* às três séries do ensino médio, à exceção de um curto espaço de tempo, bastante proveitoso, que vivi na Escolinha Doce Mel, onde eu aprendi – assim como em casa, com minha família – os primeiros caminhos de uma educação transformadora, mas também por um viés cidadã, *para* vida.

Na verdade, se a gente parar para pensar, o caminho e a escalada que buscamos para nossas vidas nem sempre são tão fácies, e não devem ser, pois a realidade, por ser íngreme, é muito desigual da teoria e a junção desses dois elementos formam – ou não – a direção a ser percorrida na busca incessante, para não dizer diuturna, da solução possivelmente desejada; o que nos remonta uma ideia de luta, uma batalha com nós mesmos e com nossas ideias, na medida em que todos que abraçam uma formidável e determinada causa, como a que é tratada nesse trabalho científico, unidos, tendem a vencer e superar obstáculos constantemente. Destarte, “*Ninguém solta a mão de ninguém!*”.

Talvez, um dos meus maiores obstáculos enfrentados fosse a saída de um campo de estudo e profissional – tão já arraigado em minha mente – para se “aventurar” numa nova e emergente área: os novos Estudos Sociais da Infância. Essa aventura começa em 2016 quando cursei, pela primeira vez, a disciplina *Infância e Contemporaneidade: reflexões interdisciplinares*, tendo como docentes minha orientadora, Patrícia Simões, e meu coorientador, Humberto Miranda. Era tudo novo!!

Assim, as dificuldades para mim, no início desta jornada, demasiadamente, foram muitas: aprender conceitos, teorias e autores que nunca, sequer, tinha ouvido falar durante a minha graduação. No entanto, sabia que essa empreitada educativa

na minha formação me faria ser, como me fez e faz, um profissional mais engajado na luta pelos direitos das crianças; agora, também, por aquelas em situação *de* rua.

Aliás, nas minhas madrugadas como Agente[2] Voluntário da Vara Regional da Infância e Juventude da Capital Pernambucana, pelo Tribunal de Justiça de Pernambuco, durante o período de 2012 ao ano de 2016 eu já me preocupava com a infância e as condições pelas quais encontrava, junto com meus colegas, as crianças: (1) em bares, (2) em academias, (3) em eventos festivos de todo tipo e manifestação cultural que se possa imaginar, (4) trabalhando para ajudar os pais ou não, (5) usando, descomedidamente, substâncias proibidas para, quem sabe, no meu entender, fugir da realidade social que se encontravam, (6) em hotéis e seus congêneres...enfim!.

Nesse período, eu também aprendi algo com relação à infância: nem sempre a culpa pelas transgressões dos direitos é unicamente da Família, da Sociedade ou do Estado. Na verdade, é a junção de um diversificado contexto em que são/estão inseridas nossas crianças: a família, se tem ou não ajuda do Estado não faz o seu papel; a sociedade culpa a família por não *educar* direito os seus filhos e prover sua subsistência, assim como culpa o Estado por não reprimir veemente atos considerados errados pelos *desvios* pregados pela própria sociedade. E o Estado, que deveria ser garantidor de direitos, em alguns casos, como a proteção da infância, permanece inerte na situação. É triste...! Que bom que ainda temos diversos atores sociais com senso humano...

É por isso que, penso eu, ainda que numa *análise de cognição sumária* – como se aduz no mundo jurídico – todo jurista ou ainda aqueles que estão em formação, e até mesmo os que já são advogados, meus nobres colegas, como profissão essencial à justiça, nos termos da Constituição Federal de 1988, deveriam ter conhecimento, ao se depararem com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, sobre o diálogo que ele faz com os novos Estudos Sociais da Infância. Quiçá, fosse possível ter mais profissionais dos diversos ramos da ciência, engajados humanamente em função de uma causa, como a nossa ou outras, e não apenas da pecúnia! As coisas tenderiam a mudar...!

[2] Trata-se de um trabalho voluntário no Tribunal de Justiça de Pernambuco que visa cumprir com diversas portarias do tribunal, por meio da Vara Regional da Infância e da Juventude, no sentido de salvaguardar os direitos das crianças e adolescentes com relação a entrada e permanência em bares, estádios de futebol, hotéis, academias, etc.

No mais, eu fui aprendendo, mesmo depois de formado em Direito, pouco a pouco, com as leituras, que não é o fato de ser criança que faz um sujeito de direito, em desenvolvimento físico-mental, ter sua própria infância. Confesso, foi meio complicado essa compreensão na gênese da caminhada, pois tinha em mente, por conta da minha formação jurídica, que as legislações ao tratarem da temática me diziam, o tempo todo, indiretamente, claro, que criança tinha infância e tinha direitos.

Não obstante isso, eu trazia comigo um certo entendimento, mínimo que seja, de que havia uma distinção neste paradigma, mas não como aprendi durante o período do mestrado e antes dele iniciar também, ao cursar a disciplina mencionada à epígrafe. Criança era (e é), para mim, sinônimo de proteção! Questiono-me: o que será que pensam as crianças sobre suas infâncias nesta perspectiva de proteção? E os adultos, o que pensam, também, sobre sua saudosa ou não infância?

Sei que esse termo – proteção – se não colocado e pensado de forma "correta", se é que posso dizer isso, acaba por contrapor o diálogo dos novos Estudos Sociais da Infância. No entanto, penso que ele caminha mais para minha própria infância – como eu *passei* (objetivamente e subjetivamente) por ela na Zona da Mata Pernambucana – do que qualquer outro significado. Destarte, esse "período" ou categoria estrutural e permanente da sociedade, reluz, para mim, como algo que precisava revisitar e VIVER O ADULTO QUE SOU, MAS COMO UMA CRIANÇA(?), mesmo sabendo que não há mais essa última possibilidade, pois na minha mente, diuturnamente, eu me lembro dela. Só não posso dizer se positivo ou negativo... Quem sabe os ramos científicos, um dia, me explique tudo isso que se passa na minha mente...! Vamos em frente... enfrentando...!

Ademais, a cada deslocamento – Zona da Mata Pernambucana à Capital – com mais de três horas dentro de um ônibus, refletindo sobre temas, sobre minha vida – pessoal e profissional – sobre praticamente tudo que vinha no meu pensamento durante essas viagens em busca de conhecer os novos Estudos Sociais da Infância, eu presenciava o sol nascendo e se pondo nas cidades por onde o ônibus passava; via muitos cortadores de canas buscando seu sustento com o raiar do sol; presenciava também, do plantio à colheita de cana-de-açúcar e dos *"treminhões: Romeu, Julieta e seu filhote"* pesados e carregados, porém "dizendo" ao povo, por onde passava, que

a safra de cana tinha iniciado... mas que também havia comida na mesa para alimentar as crianças e suas centenas de famílias da redondeza...

Foram dias de luta, disso não posso abnegar, seria quase que (re)negar minha própria existência como ser humano, mas eu acho que a glória pelo caminho científico e quem sabe também pessoal e profissional, estejam à porta esperando para que eu abra e suba mais um degrau!... essa dissertação é algo nesse sentido... Os frutos dessa árvore plantada, vão ser colhidos, não sei quando...!

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Na gênese dessa introdução, é necessário aduzir que as crianças e suas respectivas infâncias vêm sendo, cada vez mais, conhecidas pela comunidade científica, onde tem sido buscado ouvir suas vozes sobre diversas temáticas. De logo, é necessário aduzir que nesta dissertação tomaremos como norte não somente o recorte etário do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a), onde se considera criança o ser humano com até doze anos incompletos, mas principalmente, se for possível dar um recorte que abarque os sujeitos desta pesquisa, como crianças, melhor tomarmos a direção da Convenção dos Direitos da Criança, que entrou em vigor internacional em 02 de setembro de 1990, e tendo o Brasil, por meio de decreto – ou seja, Decreto nº. 99. 710 de 21 de novembro de 1990 – ratificada a referida Convenção em 24 de setembro de 1990.

De todo modo, Corsaro (2011) já nos alerta para um questionamento no fato de quando terminaria a infância. Assim, segundo ele, “essa não é uma pergunta fácil de responder. Definir as fronteiras da infância (e decidir acerca das variedades e dos limites de nossas considerações da sociologia da infância) é uma tarefa difícil” (2011, p. 214). No mais, ainda pelos argumentos do renomado autor, “a infância é uma construção social que está claramente relacionada à maturação física, às crenças culturais sobre idade e à graduação etária institucional, ainda que não seja determinada por tais fatores” (2011, p. 214).

Algo também nos chama atenção, ao que pensamos em disseminar, no sentido de que noutras sociedade, “a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais” (COHN, 2005, p. 22)

Ademais, nesta mesma linha, sobre essa questão, apresentada por Cohn (2005) e Corsaro (2011), Qvortrup (2011), expondo suas nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”, relata que a primeira tese está embasada, justamente, no contexto em que estamos situando essa dissertação. Assim, “a infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 203).

Com isso, ainda segundo as reflexões de Jens Qvortrup (2011), esta primeira tese partiria do pressuposto de que a infância não pode ser pensada, unicamente, pelos atributos da criança, ou até mesmo por algo cronológico, isso porque ela, infância, “constitui uma forma estrutural particular, que não é definida pelas características individuais da criança, nem por sua idade – mesmo que a idade possa aparecer como uma referência descritiva, por razões práticas” (QVORTRUP, 2011, 203).

Nesta caminhada de pensamento e explicação, melhor – numa admissível interpretação ampla de infância, conforme a perspectiva dos novos estudos das infâncias – legitimarmos, se possível, a direção estabelecida na Convenção dos Direitos da Criança, ou seja, para referida Convenção, em seu artigo 1º, “considera-se criança, todo ser humano com menos de dezoito anos de idade [...]” (BRASIL, 1990b). Portanto, esse será nosso ponto de partida para nos referimos aos sujeitos desta pesquisa como crianças e suas infâncias partindo da afirmação dos diálogos de Corsaro (2011), antes aludidas.

Não obstante essa escolha feita para nosso trabalho e todas as crianças, sujeitos de direitos, hodiernamente, possuam garantias constitucionais estampadas na Carta Magna de 1988, elas nem sempre as tiveram, isso porque de 1979 a 1990 quando vigorava o Código de Menores as crianças eram consideradas objetos de direitos, ou seja, *controladas* pelo Estado em razão da pobreza e abandono e eram denominadas de *menores* – expressão essa que estigmatizava sua existência como ser humano na sociedade brasileira. Vigorava no país uma doutrina denominada *situação irregular*. Assim, nos dizeres de Isabel Fontana (1999)

> ao redefinir a situação de abandono material e moral, o Código de Menores de 1979 considerava a expressão “situação irregular” a melhor forma de abranger aqueles estados de “marginalização” que caracterizavam o “menor”, mantendo, no entanto, uma postura de diferenciação em relação a um destinatário considerado desajustado e não integrado, reiterando-se ainda que essas condições se devem à situação de irregularidade da própria família do ‘menor’ (FONTANA, 1999, p. 5).

Na verdade, com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição atual, as crianças foram estimadas como sujeitos de direitos e passaram a ter prioridade absoluta em face de quaisquer atrocidades, bem como proteção por parte

de uma tríade, qual seja, família, sociedade e Estado. Assim, esse triângulo protetor da criança, nos termos do artigo 227 (BRASIL, 1988), do citado documento legal, garante às crianças o direito de viver livre de extremismos.

Outrossim, a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, com mais de 29 anos de existência também corroborou para a compreensão da criança como sujeito de direito e expurgou a antiga doutrina da situação irregular, implantando, no Brasil, a doutrina da proteção integral ou seja, a criança passa ter direitos e proteção também por aquela tríade estampada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Não obstante isso, salta aos olhos a grande quantidade de crianças, ou seja, meninos e meninas que vivem em situação de rua no país, pois, em que pese tamanha outorga de direitos a elas, quer pela Constituição (BRASIL, 1988) ou pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a), entre outros documentos legais no Brasil, a exemplo da Convenção dos Direitos da Criança (BRASIL, 1990b), parece que elas foram e são esquecidas, diuturnamente, por quem lhes deve proteção e cuidado ao teor do que determina a legislação: família, sociedade e Estado.

Assim, as crianças que deveriam viver livres de barbaridades e ter uma vida digna, como sujeitos de direitos e agentes sociais que são, estão habitando lugares que podem não condizer para que elas tenham um desenvolvimento pleno com suas garantias conquistadas ao longo dos tempos aqui no Brasil. Nesse caminhar, as crianças e suas infâncias estão cada vez mais no palco de pesquisas acadêmicas das mais díspares áreas do conhecimento, como direito, psicologia, sociologia, educação, enfermagem, entre tantas.

No nosso caso, a tensão desta pesquisa centra-se, pois, no seguinte questionamento: qual a perspectiva das crianças em situação de rua no que diz respeito: (1) aos espaços urbanos por elas ocupados; (2) sobre os seus direitos e (3) acerca das instituições (proteção, escola, família)? Nesse sentido, compreendemos que seja imponente e vultoso aprofundar a ideia de responder a nossa problemática aqui pensada.

Nessa caminhada, segundo Sirota (2010, p. 27), “a criança é um ator de pleno direito, com capacidade de agir”. Assim, considerando as crianças como sujeitos de direitos, agentes sociais e as suas multifacetadas infâncias, temos como objetivo

central compreender como a criança de rua constrói conhecimento acerca dos espaços urbanos por ela ocupados. Nesse sentido, pretende-se compreender sua visão sobre os espaços urbanos, seu direito à cidade e sobre as instituições que deveriam garantir os seus direitos sociais.

Ademais, é de se ressaltar que as crianças serão participantes ativos na construção do conhecimento que se busca com essa pesquisa. Não perspectivamos considerá-la como agente passivo ou objeto de nossa pesquisa, uma vez que – se pretendemos compreender a visão dela – é necessário que sua atuação seja tão ativa quanto a nossa, ou mais que a nossa, pois só elas podem aduzir o que pensam e interpretam sobre o que pretendemos investigar.

Destarte, justificamos nossa intenção por essa temática, sobretudo por esses sujeitos da pesquisa, tendo em vista que a sociedade, a família, a escola e o Estado carecem se voltar mais para olhar as crianças em situação de rua como um ser humano que possui dignidade, que tem direitos e precisa de cuidado e proteção, no sentido de que possam usufruir do que lhes foram afiançados nas legislações pátrias como a nossa Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Igualmente, essa proposta aqui aventada pretendeu desenvolver uma rota de concepção por intermédio da perspectiva da criança, inferida acerca de sua própria condição cidadã no meio urbano em que vive, maiormente por habitar uma sociedade tão excludente e infratora de direitos. Ademais,

> os estudos teóricos sobre a infância, nesse aglomerado heterogêneo [cidade], encontram-se em desenvolvimento, mais ainda pouco consolidado em uma linha de pesquisa, como se a criança pouco existisse no cotidiano do mundo social da cidade (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 667).

Pretende-se fazer um diálogo com dois campos de investigações em ascensão, qual seja, a sociologia da infância e estudos que entrelaçam a questão urbana, encarando-os como uma vultuosa engrenagem teórico-metodológica; isso porque essa forte inclinação epistemológica aqui vislumbrada, atenta para a necessidade da academia colocar no palco científico mecanismos outros de inquirição.

Para findar, pensamos em contribuir com a contenda da temática aqui aventada e vislumbrada, pois deve existir vultuosa e proeminente necessidade de que outros

pesquisadores, que braceiam diuturnamente por temas unidos à infância, venham discorrer sobre a matéria, e que póstumas altercações científicas louvaminhem, prontamente, sua acuidade e estima científicas neste programa de mestrado ou por fora dele.

Desta forma, no primeiro capítulo, estão os procedimentos ético-metodológicos que percorremos com esse trabalho, onde apresentamos o local, os sujeitos da pesquisa, a técnica e os instrumentos utilizados, assim como os caminhos que nortearam nossa análise. No capítulo dois, vamos apresentar um panorama contemporâneo dos estudos que envolvem crianças, infâncias e cidade, buscando compreensões que possuem relevância para a discussão do nosso tema.

No capítulo três, situaremos o leitor no que diz respeito ao debate sobre a invisibilidade social e jurídica dos meninos e meninas em situação de rua, trazendo um panorama das duas doutrinas: situação irregular e proteção integral. Em seguida, no capítulo quatro, discutiremos a rua como espaço de educação não formal, pois partimos da compreensão de que ela – a rua – pode proporcionar aprendizados para além da sala de aula; e, por fim, no capítulo quinto, serão apresentados os resultados da pesquisa e seu elo com as questões envoltas às temáticas dos novos Estudos Sociais da Infância.

C A P Í T U L O I

CAMINHOS DA PESQUISA

1 CAMINHOS DA PESQUISA

Este momento é direcionado ao percurso de que se vale todo pesquisador para adentrar, permanecer, sair e concluir sua investigação científica conforme delineado antes de ir ao campo no seu projeto. Assim sendo, o campo metodológico de uma pesquisa é de grande valia para atingir o que se busca no decorrer de todo processo. No entanto, esse caminho deve ser pensado para que possa dar conta do entrelaçar das teorias, mas também do passo a passo de toda investigação científica, como essa proposta aqui aventada.

Outrossim, pode ser que as metas estabelecidas anteriormente não sejam totalmente eficazes, pois o campo mostra uma diversidade de acontecimentos e, porventura, é preciso retomar à gênese e tentar tracejar outras metas para conseguir findar a pesquisa, mas também conseguir entrar naquele campo específico e ser aceito pelos seus sujeitos da pesquisa. Foi o que aconteceu comigo, conforme será demonstrado no decorrer deste trabalho científico!

Nesse sentido, na trajetória teórico-metodológica, o logradouro da pesquisa precisa seguir sua rota, ainda que, no decorrer dela, essa rota não seja o que foi linearmente traçada. Diante disso, e tomando as crianças como nossos sujeitos de pesquisa, Pires (2007) relata que há diversificadas maneiras das crianças de responderem, diferentemente, aos múltiplos métodos e técnicas que uma pesquisa pode ser delineada. Nesse diapasão, precisamos compreender que

> um dos desafios do pesquisador é conseguir manipular a sua presença no campo, de modo que respeite as normas de interação social reinantes e as especificidades daquela comunidade, ao mesmo tempo em que consiga inserir-se de maneira efetiva, a fim de realizar sua pesquisa satisfatoriamente (PIRES, 2007, p. 61).

Igualmente, tendo em vista que esta pesquisa se direciona para a discussão de um problema dos novos Estudos Sociais da Infância, se aclamam “ferramentas metodológicas que se conectem com os “devires” imprevisíveis, já que as crianças, em determinados momentos, rompem com aquilo que para nós é natural e necessário”. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA 2010, p. 43).

Nessa interpretação de *devires*, é preciso entender que os “dados não são dados, mas sim construídos e, também, a compreender de maneira delicada e tensa que, por trás do dado, há sempre um rosto, um corpo, um sujeito” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 43); não olvidando, evidentemente, da ética investigativa na edificação do dado.

> Para penetrar os mundos sociais das crianças na cidade, é necessário reconhecer que suas experiências são variadas, indiscriminadas, que nem sempre seguem as associações mentais convencionais dos adultos. Além do mais, é necessário ao pesquisador utilizar de mecanismos diferenciados de comunicação com a criança, o que viabiliza a compreensão de suas necessidades e experiências (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 661).

Destarte, a seguir será demonstrado o percurso metodológico trilhado para essa pesquisa com os meninos e meninas em situação de rua, mas logo em seguida, também será preciso discorrer como foi a entrada, aceitação, e permanência no campo, visto que os desafios se apresentavam a todo instante e foram formidáveis para compreensão das ações dos sujeitos da investigação, de forma que não poderia deixar de levar em consideração tendo em vista sua tamanha relevância, ao menos para essa pesquisa.

De toda sorte, os argumentos da antropóloga Pires (2007, p. 61) de que “quanto mais variados as técnicas aplicadas, melhor a compreensão da realidade a ser estudada” em muito nos chama atenção, pelo percurso eleito para essa pesquisa, que será delineado a seguir. Aliás, como bem dissemina Cohn (2005, p. 34), “o essencial, em todos esses casos, é aproveitar desses meios e dessas técnicas o que elas podem oferecer do ponto de vista das crianças sobre o mundo e sua inserção nele”.

Ainda neste contexto apresentado por Pires (2007) e Cohn (2005), é possível chamarmos atenção para os argumentos de Simões e Resnick (2019, p. 38) quando dizem que “a atividade de pesquisa constitui-se como uma forma de interação entre crianças e adultos” e que se fazem presentes nas pesquisas norteando formas de registar, analisar e interpretar as informações do campo investigado com as crianças (SIMÕES; RESNICK, 2019).

Assim, de forma sumária, o desenho metodológico foi definido da seguinte forma: abordagem etnográfica e qualitativa, observação participante e, tendo em vista que estamos buscando saber a visão das crianças em situação de rua sobre a cidade,

direitos e instituições, optou-se por “criar” uma técnica que passo a chamar de diálogo questionador, pois caminha com os nossos objetivos. Como instrumentos, foram utilizados o diário de campo, para as anotações, um celular para gravação dos diálogos, e uma máquina fotográfica digital para registro no campo.

1.1 O *lócus* da pesquisa: sua estrutura organizacional, os espaços que dispõe e as atividades que desenvolve

A pesquisa foi realizada nos espaços de atuação de uma organização não-governamental voltada ao atendimento de meninos e meninas em situação de rua na capital pernambucana, Recife. Nesse sentido, de acordo com Coêlho *et al.* (2010, p. 280-281), “o efetivo reconhecimento do papel das ONGs, dar-se-á com a regulamentação do artigo 227 da Constituição Federal, através da Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente”. Destarte, conforme preceitua o artigo citado, é dever de todos – família, sociedade e Estado – assegurar os direitos como saúde, educação, proteção, lazer, entre outros, e que a população infanto-juvenil seja protegida de quaisquer tipos de violências.

> A política estatal de atenção à infância (...) no Brasil foi marcada historicamente por características centralizadoras, repressoras e policialescas, as quais terminavam por subjugar a condição de cidadãos destes segmentos, inspirando reações da sociedade civil no sentido de preencher lacunas e oferecer alternativas de atendimento (COÊLHO et al, 2010, p. 279-280).

Assim sendo, ao teor do que citado por Coêlho *et al.* (2010), o Estatuto da Criança e do Adolescente, na Parte Especial, título I, que trata da Política de Atendimento, em seu capítulo I – disposições gerais – apresenta, conforme artigo 86, que “a política de atendimento dos direitos da criança (...) far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (BRASIL, 1990).

No entanto, para poder funcionar como ONG dentro do que preceitua a lei, conforme consta no artigo 91 do Estatuto da Criança e do Adolescente, somente “depois de registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual comunicará o registro ao Conselho Tutelar e à autoridade

judiciária da respectiva localidade" (BRASIL, 1990). Assim sendo, a instituição, *locus* da nossa pesquisa, está registrada no Conselho Municipal de Defesa e Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – COMDICA, Recife/PE.

Assim, em atividade desde o final da década de 80, se propõe a instituição a levar arteterapia, futebol, teatro, pintura, capoeira, oficinas de culinária e educação de rua aos meninos e meninas em situação de rua. Neste contexto, as crianças e adolescentes vivenciam experiências nos dois espaços: um em Recife, no Estado de Pernambuco, onde localiza-se a sede, e um sítio – assim conhecido pelos meninos e meninas – que fica localizado numa zona rural, rodeado de plantações frutíferas, no Estado da Paraíba.

Na sede, há um andar térreo e um andar superior. No térreo, há um salão na entrada, utilizado também como refeitório e também há banheiros. No andar superior, fica, de um lado, uma sala de atividades e, do outro, a sala da coordenação e sala de atendimento. A equipe pedagógica da instituição é composta por três pedagogos, uma assistente social, um educador com formação em História, um técnico em arte educação e um articulador político. Essa equipe é formada por quatro mulheres e três homens e todos têm vínculo trabalhista pela Consolidação das Leis do Trabalho. Na capital pernambucana, as atividades (futebol e cidadania, capoeira de angola, percussão, arteterapia, fotografia e videofotografia, cirarandofatos, teatro e rap cordel) são realizadas na sede, em escolas e na rua. Algumas das atividades na sede, como a arteterapia, ocorrem às terças-feiras entre 08:30 às 11 horas.

No tocante ao sítio, há quatro edificações: três casas, uma delas tem andar superior onde possui quartos e, no térreo é o local das atividades; a quarta edificação é o refeitório. A ida para o sítio, geralmente ocorre às quartas; os meninos e meninas vão com os educadores na quarta e voltam no dia seguinte, na quinta-feira. Assim sendo, a ida para o sítio é determinada pela participação dos meninos e meninas em situação de rua nas atividades que ocorreram antes da reunião. A decisão sobre quem vai ou não para o sítio é tomada pelo grupo que participa das atividades na sede, em reunião, durante a semana. Geralmente, essa reunião ocorre na terça-feira, pois na quarta-feira é o dia de ir para o sítio e só voltam na quinta-feira depois do almoço.

Os meninos e meninas participam ativamente do processo de decisão de quem vai e de quem não poderá ir ao sítio. No sítio, há uma equipe pedagógica da instituição

com um planejamento educativo que envolve práticas esportivas, culinária, práticas artesanais como construção de jarro e quadro, ambos com cipó e banho no rio. Essa última atividade é um dos motivos que mais atrai os meninos e meninas para a ida ao sítio.

Destarte, assim como na sede, na ida para o sítio e na estadia, pelos dois dias que permanecerem por lá, os meninos e meninas em situação de rua não podem levar nenhum tipo de substância ou material ilícitos, pois não é permitido algo dessa natureza. A ida para o sítio é feita no veículo da instituição e a saída se dá na quarta-feira, por volta das oito e trinta da manhã, depois que os meninos e as meninas chegam na sede, tomam banho e alimentam-se.

Ao chegarem no sítio, há uma programação organizada pela equipe pedagógica que inicia-se depois da alimentação e descanso. Primeiramente, é feita uma reunião entre eles(as) e os educadores sociais (geralmente, um educador referência do sítio e um outro(a) educador(a) social escalado(a) entre os demais que pertencem ao quadro institucional, depois do acordo iniciam as atividades previstas.

Por fim, vale ressaltar que os procedimentos para que o pesquisador pudesse realizar sua investigação na instituição, foi devidamente autorizado pela coordenação do movimento e registrada em uma carta de anuência.

1.2 Objetos não, sujeitos da pesquisa!

Essa afirmação à epígrafe é vultuosa de significados, pois quando tratamos de compreender a perceptiva da criança sob os mais variados temas, assim como o nosso, é salutar vislumbrar, por exemplo, o fato de que “o objeto do estudo não é objeto, mas sujeito, com o qual estabeleço relação social e política e nessa relação se desdobra um fazer pesquisa marcado pela polissemia dessa produção” (MOTTA; FRANGELA, 2013, p. 188).

Essa relação aqui pensada, também parte do pressuposto de todo arcabouço teórico no sentido de considerar os meninos e meninas em situação de rua como sujeitos – humanos que são – nesse processo de pesquisa, onde eles e elas são de fundamental importância para consecução de nossos objetivos, sem esquecer suas

ações, suas peculiaridades e respeitando seu tempo e espaço, para que não venham a ser – sequer – pensados como objetos.

Nesse sentido, tal como a nossa proposta de investigação, “a relação que a criança estabelece com os distintos espaços sociais tem sido fonte de reflexão, quer por parte de educadores, autores de políticas sociais e filantropos, quer por pensadores sociais” (GOMES; GOUVEIA, 2008, p. 47). Essa afirmação de Gomes e Gouveia (2008) caminha no sentido dos novos estudos das infâncias que tem dialogado que as crianças elas possuem uma maneira própria de ver seus espaços e seu contexto de vida. Nesta caminhada, Simões e Resnick (2019, p. 52) compreendem que

> a relação adulto e criança na pesquisa pode ampliar a consciência de ser e estar no mundo, ao permitir uma reflexão que, partindo de situações singulares de interação com a criança, possa se estender a outras reflexões estruturais da sociedade sobre as infâncias e as forças que subalternam e normatizam as crianças.

Aliás, os sujeitos desta investigação têm muito a contar sobre suas realidades e nós vamos recontar o que conseguimos aprender com eles e elas. Essa realidade que, por demasiado, tem colocado esses sujeitos em situação de desprezo pela sociedade, pela família e, também, pelo Estado. Uma realidade que se insere na vida desses sujeitos dessa pesquisa de maneira ímpar: é como se não existissem e fossem, como são, relegados do sistema opressor que vivemos.

Estamos em um século que tem tantas legislações baseadas nos direitos humanos, mas nossa mente faz crer que isso é utopia ao presenciarmos tantos meninos e meninas em situação de rua, não só no Recife/PE, mas no Brasil. Pesquisas como a nossa, tendem a dizer um “basta” nesta opressão e considerar eles e elas como sujeitos de uma pesquisa – tomando o ponto de vista deles e delas sobre sua realidade – talvez tenha sido o caminho que encontrei para contribuir com esse “basta!”.

Nesse argumento, os sujeitos dessa pesquisa foram meninos e meninas que estão em situação de rua na cidade do Recife/PE; e suas idades giraram em torno dos 12 (dozes) aos 18, estabelecendo, desse modo, tal como aduziu Motta e Frangela (2013) acima, uma relação sócio-política, considerando-as não como objeto, mas como sujeitos ativos da investigação aqui proposta.

Outrossim, considerar os meninos e meninas em situação de rua como sujeitos e não como objetos, parte do que corroboramos no prólogo dessa pesquisa, onde se aduziu que hodiernamente, sobretudo pela promulgação da nossa atual Constituição Federal, mais ainda pela entrada em vigor da Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), eles passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos; e sujeitos de direitos são!

1.3 Observando e participando: *etnografando* meninos e meninas em situação de rua

A pesquisa etnográfica requer procedimentos específicos, mas não únicos, dada sua tamanha relevância para o pesquisador, para os sujeitos de sua pesquisa e, não menos importante, para academia. O campo interdisciplinar dos novos estudos das infâncias tem se debruçado em explicar o posicionamento das crianças sobre seus contextos vividos.

De todo modo, nesta fundamentação aqui elencada, podemos aduzir que “as pesquisas etnográficas assumiram, desde sua gênese, a observação participante como técnica de geração de dados” (MARCHI, 2018, p. 729). E isso é formidável, pois elenca um caminho que pode ser seguido na busca de uma ou várias compreensões das crianças acerca de algo. Não se pode esquecer, assim, de acordo com Pires (2007, p. 61), “a observação participante é o método por excelência da antropologia”.

Ademais, de acordo com Cohn (2005, p. 34), a observação participante que marca a antropologia, conforme os dizeres de Pires (2007), “consiste em uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si”. Esse é, pois, um salutar direcionamento a ser seguido, dada sua vultuosidade em conseguir captar o entendimento dos meninos e das meninas em situação de rua, nossos sujeitos da pesquisa, acerca do aqui almejado.

Nessa rota de pensamento, “para se chegar à conclusão de quais as técnicas são as mais adequadas a um objeto específico na área da infância, é positivo extrapolar o cânone antropológico da observação participante” (PIRES, 2007, p. 61). Desse modo, os dizeres de Pires (2007) se conectam com o que Cohn (2005, p. 34) relata, ou seja, que “a observação participante pode ainda ser complementada com

outros recursos, tais como coletas de desenhos e histórias elaboradas pelas crianças e registros audiovisuais".

Na observação participante desta pesquisa, que teve início em meados de outubro de 2019 e finalizou em janeiro de 2020, várias histórias de suas realidades foram contadas pelas meninas e meninos em situação de rua e, caminhando nesse trabalho científico, ficaram e ficarão registradas a maneira pela qual se extrapolou a observação participante, conforme Pires (2007) relata, bem como Cohn (2005) aduziu acima.

Por fim, tomando de partida também os pensamentos de Minayo (2016, p. 64), "a observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituições observados". Assim, os teóricos aqui elencados, assim como as legislações sobre a temática, certamente, caminham nos fundamentos de Minayo (2016) acima referendado.

1.4 Diálogo questionador: uma possível técnica?

Dialogar é algo fascinante. Desta forma, a expressão "diálogo" ela se conecta com o que pensa nosso saudoso e eterno educador Paulo Freire ao se questionar o que venha ser diálogo. Para o pernambucano, o diálogo

> É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2018, p. 141).

Então, nessa relação horizontal proposta por Freire (2018) para conceituar o diálogo, eu tomo de partida para denominar essa técnica de *diálogo questionador.* Não seria difícil relatar que as palavras do pernambucano acima são de suma importância para tanto, pois foi preciso, nesta pesquisa, primeiro, a comunicação entre o pesquisador e os sujeitos dessa pesquisa com amor, humildade, esperança, fé e, sobretudo, confiança.

Foi preciso, inicialmente, essa comunicação para, depois, vir o que almejava questionar sobre direitos, família e instituição. Não foi fácil, que fique logo registrado, mas os elementos acima foram imprescindíveis para conquistar os sujeitos dessa pesquisa e, mormente, poder saber seus pontos de vistas sobre suas realidades. Aliás, tudo isso tem conexão com os novos Estudos Sociais da Infância.

Em que pese esses argumentos, não queria apenas questionar ou entrevistar esses meninos e meninas em situação de rua; seguir técnica de entrevista aberta (MINAYO, 2016), ainda que esse tenha sido meu propósito, confesso. Mas como falei acima, o campo te prega algumas peças, justamente por acharmos que todas as técnicas são e podem ser aplicadas a quaisquer sujeitos e em quaisquer contextos. A reposta é negativa!

Diante disso, a aplicação da técnica se deu da seguinte forma: quando eu cheguei para minha primeira observação, eu estava com todo conteúdo em mente (teorias, técnicas etc.) que tinham sido, previamente, elencadas. Estava com todo arcabouço teórico, mas era minha primeira pesquisa, nunca tinha feito algo parecido e tão desafiador e encantador. Entrei no espaço onde a instituição desenvolvia suas atividades e fiquei aguardando a coordenadora chegar para assinar toda documentação relativa aos termos de consentimento para participação na pesquisa.

Assim que entrei, sentei-me numa mesa e fiquei aguardando. Enquanto isso, logo as crianças chegaram: foram tomar banho, a alegria tomava conta do espaço, as conversas entre eles e elas sobre a noite passada, enfim, aquilo tudo já foi um motivo para eu me encantar! Pouco tempo depois, dois deles já tomados banho se sentaram perto de mim – o intruso era eu – e começaram a se alimentar. Eu não sabia o que perguntar, pois fiquei sem ação, o choro quis chegar, mas eu tinha que ser forte... essa cena nunca sairá da minha mente. Sigamos...

Pois bem, depois de uns minutos de observação na mesa e querendo fazer um monte de perguntas, chegou uma menina e sentou-se à mesa conosco. Eu, até então, nada tinha falado; pelo menos oralmente, mas internamente tinha um turbilhão de perguntas em minha mente, do tipo: *“Douglas, pergunta sobre isso... Mas será que eles vão responder? E se arremessarem esses pratos? Melhor não, vou ficar em silêncio mesmo”*. A menina, que tinha acabado de sentar-se à mesa, para minha

surpresa, começou a interrogar os meninos. Eu, prontamente, olhei para ela como se quisesse dizer: *“Quem é essa que tá fazendo minhas perguntas?”*.

Os meninos, pelo diálogo inicial dela com eles, começaram a respondê-la. Aquilo me chamou atenção e eu fiquei observando eles dialogarem e ela questionar eles onde viviam, como foi a noite, essas coisas... Depois de tudo, ela olhou para mim e perguntou meu nome. Então, eu falei – pela primeira vez na mesa onde estava – o meu nome. Daí, tomei coragem e expliquei a ela minha pesquisa. Ela aceitou participar! Os dados serão expostos em momento oportuno nesta dissertação.

Dito tudo isso, iniciei meus registros da pesquisa, primeiro observando, depois dialogando e, por fim, questionando pelo diálogo, nada tão estruturado. Às vezes, as dúvidas surgiam no meio do diálogo que estava tendo com eles e elas e a conversa fluía sem o peso de que – além de uma pessoa desconhecida, ainda queria saber da vida deles e delas.

Esse diálogo, confesso, bem informal, conforme se verá na apresentação das nossas falas. Esse também, de logo, nesta técnica, um ponto bem desafiador para mim que tenho o *juridiquês* arraigado. Que bom que as coisas mudam! Ademais, foi assim que tive êxito para expor nessas páginas, pela técnica eleita, o que construí, com os meninos e meninas em situação de rua, suas realidades contextuais. Por fim, o nome para técnica me veio depois de muito pensar em tudo que aconteceu, sobretudo minhas ações no campo e o que foi solicitado pela banca.

1.5 Os instrumentos da pesquisa

Para essa pesquisa, utilizei o diário de campo que, nas palavras de Minayo (2016, p. 65) “nada mais é que um caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações” construídas no campo. Nesse sentido, meu diário de campo foi uma *agenda*, que resolvi *reciclar*, e que levava para o campo e, ao chegar em casa, transcrevia também o relatado em arquivo eletrônico no computador.

Nesse diário, estão as informações que conseguia no decorrer da observação: como nomes, detalhes dos locais, algumas falas, movimentações e ações dos meninos e das meninas em situação de rua que frequenta a instituição eleita, além de

outros subsídios como minha entrada em campo. Ao transcrever para o arquivo eletrônico no computador, essas informações me faziam lembrar mais detalhes do ocorrido em campo, o que facilitava a memória.

Além desse instrumento, utilizei meu celular para gravar os áudios dos *diálogos questionadores* feitos com os meninos e meninas em situação de rua. Esses áudios foram catalogados por nome e data; dentro do arquivo, foram feitas tabelas com as informações deles e delas. Por fim, também fora usada uma máquina fotográfica digital para registros de fotos e pequenos vídeos dos locais onde estive para realizar a pesquisa. Destarte, algumas fotos que, porventura, venham a ser postas no decorrer dessa dissertação, serão desfocadas para preservar a imagem dos meninos e meninas em situação de rua.

1.6 Analisando o conteúdo construído

Retomando ao objetivo deste trabalho e o caminho traçado, o material construído no campo foi analisado na perspectiva da análise de conteúdo, dentro da abordagem de Minayo (2016). Para essa autora autora, os procedimentos da análise de conteúdo são: categorização, inferência, descrição e interpretação. Além do mais, ela ainda aduz que “nem toda análise de conteúdo segue essa trajetória” (MINAYO, 2016, p. 79).

Ademais, a análise de conteúdo, segundo Minayo (2016), vai depender dos caminhos traçados pelo pesquisador, do seu objeto, do material que possui e, também, da perspectiva teórica que ele tenha adotado. No caso desta pesquisa, os caminhos traçados são aqueles já mencionados na metodologia, o objeto de estudo, no caso, sujeitos, são os meninos e meninas em situação de rua e a perspectiva teórica adotada foi a dos novos Estudos Sociais da Infância que compreende a criança como sujeito de direitos e a infância como categoria social e geracional.

Ademais, as unidades de contexto, ou seja, “situar uma referência mais ampla para comunicação” (MINAYO, 2016, p. 79), estão relacionadas com “o contexto da qual faz parte a mensagem que estamos analisando” (MINAYO, 2016, p. 79). Destarte, para essa pesquisa, as mensagens fazem parte do contexto em que vivem os meninos e meninas em situação de rua: desprezo pela família, sociedade e Estado,

abandono, solidariedade entre eles e na(s) instituição(ões) por onde “andam”, direitos, entre outros.

Outrossim, as unidades de registro, ou seja, “os elementos obtidos através da decomposição do conjunto de mensagens” (MINAYO, 2016, p. 78-79), foram destacadas de acordo com o que se almeja nesta investigação científica: que é compreender a visão dos meninos e meninas em situação de rua. Esses registros foram analisados em blocos temáticos, quais sejam:

(1) dos espaços urbanos por eles ocupados – onde consideramos as situações e falas que se reportam às vivências e experiências relacionadas aos espaços onde os meninos e meninas da pesquisa transitam e habitam;

(2) dos seus direitos – analisamos, nesse bloco temático, as situações e falas relacionadas à compreensão que meninos e meninas da pesquisa têm sobre seus direitos sociais;

(3) das instituições (proteção, escola, família) – também compomos um bloco temático com os registros dos meninos e meninas da pesquisa que se referiam as suas vivências relacionadas às instituições sociais, como a escola, a família, a polícia e outras instituições de atendimento à infância.

Em cada bloco temático, analisamos as unidades de registro, a partir da construção de categorias de análise e dentro de um eixo de discussão que apresentaremos a seguir. Antes de mais nada, é necessário recordar que os dados foram construídos a partir dos *diálogos questionadores*[3] feitos entre o pesquisador e os sujeitos de direito da pesquisa, depois de observar, ter confiança e respeitar o tempo e espaço dos deles(as).

1.7 Ética da pesquisa com meninos e meninas em situação de rua

Falar de ética é, certamente, arrazoar sobre aquilo que mais ambicionamos que aconteçam conosco: respeito! Quiçá essa expressão se encaixe perfeitamente ao que se compreende como ética no mundo científico. Na verdade, a ética é um pacto que

[3] Esse termo é resultado de uma observação feita no campo, onde, por intermédio de um diálogo entre uma menina e alguns dos meninos em situação de rua, ela questionava eles sobre suas vivências. Desta forma, resolvi denominar minha técnica de *diálogos questionares* em alusão ao momento presenciado.

não pode ser impositivo, pois o respeito entre o pesquisador e o sujeito de vossa investigação deve imperar desde a gênese sem que haja quaisquer dúvidas.

Igualmente, quando os sujeitos da pesquisa são crianças, devemos levar em conta sua própria voz que, por muito tempo, foi silenciada na sociedade mormente no processo de investigação científica e, para isso, necessita o pesquisador romper com sua posição de adulto e partir para uma posição que converse com as peculiaridades que as crianças carregam consigo.

Do mesmo modo, um fator importante nesse processo de ouvir a voz das crianças, tem como ponto de partida, também, a garantia de direitos que lhes foram outorgadas por volta do final da década de 1988 e início de 1990, onde o Brasil promulgou sua atual Constituição Federal, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente, mais ainda, inseriu no ordenamento brasileiro, por meio do Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990, a Convenção sobre os Direitos das Crianças.

Assim, esses documentos jurídicos acima citados, dão nortes garantidores aos pesquisadores nacionais para que o interesse superior da criança seja levado em conta em todos os procedimentos, tal como seu direito a expressar vossas opiniões naquilo que lhe diga respeito. Caminhando nessa assertiva, é possível identificar que o legislador brasileiro já atentava, desde então, para as especificidades da infância.

Nesse diapasão, não faz sentido algum, para nós pesquisadores, tentar responder quaisquer que sejam as perguntas que direcionam nossas investigações, se não for dado às crianças o direito de expressar, à sua maneira, aquilo que, em juízo hipotético, já possa ser lógico por uma visão adulta. A isso denominamos de ética, ou seja, o respeito para com as crianças e suas infâncias nos mais comezinhos argumentos, sejam eles do senso crítico ou do senso comum.

Nesse contexto de respeito para com as crianças, inclusive atentando para o vosso interesse superior estampado nas legislações, as demandas éticas clássicas que “permeiam os processos de investigação com seres humanos adultos estendem-se às investigações com crianças [...], não obstante as particularidades das quais se revestem, acrescidas, ainda, de questões emergentes” (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016, p. 62).

Ademais, essas duas autoras acima citadas, propõe algumas rotas que devem seguir os pesquisadores que pretendem investigar crianças, tais como:

> O direito à explicitação da proposta da pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seja efetivamente uma escolha/ opção desses sujeitos e/ou daqueles que por eles são responsáveis; O respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação dos dados; O direito de não-participação em situações que julgar inapropriadas, inadequadas ou que lhe causem algum incômodo, e o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento de seu percurso; (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016, p. 62).

Esses pontos acima relatados pelas autoras Francischini e Fernandes (2016) é, também, um processo político de considerar as crianças investigadas não como objetos, que é estático e pertencente ao binário, como por exemplo, manda *versus* obedece, mas de vislumbrá-las como agentes ativos em toda pesquisa e interrogando sua vontade de participação no decorrer da análise científica.

Ademais, esse respeito que estamos aqui discorrendo, também perpassa por questões como a seguir: devemos usar nome real ou fictício das crianças em nossas investigações? Esse questionamento nos salta os olhos, pois se há um referencial teórico que compreende a criança como sujeitos e agentes sociais, negar seu nome seria colocar em xeque toda discussão; essa é uma posição que bem aborda Kramer (2002). Assim essa autora aduz que,

> de antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa (KRAMER, 2002, p. 47).

No entanto, ainda segundo essa autora em questões éticas nas suas pesquisas, “em alguns contextos, diante do grande envolvimento e da integração entre pesquisador e crianças, decidimos pedir para as crianças escolherem os nomes com que queriam aparecer na versão oficial do trabalho” (KRAMER, 2002, p. 47). Talvez esse seja um caminho: analisar o contexto para que as crianças de rua não sejam mais estigmatizadas do que já foram e são e buscar alternativas, caso seja necessário, no sentido de realmente ter a ciência que elas são sujeitos e não objetos da pesquisa.

Sobre essa perspectiva levantada por Kramer (2002), tomei o posicionamento de que, ao me referir aos meninos e meninas em situação de rua nesta pesquisa, quando da análise dos dados construídos no campo, não utilizarei seus nomes, ou algo especificamente que os identifiquem, mas a denominação *sujeito de direito* como

forma de expressar minha tamanha indignação a quem ainda os consideram como objeto nesse século.

Por outro lado, tomando os argumentos de que é um grande desafio buscar identificar as famílias dos sujeitos dessa pesquisa e, mais ainda, tomando como norte dispositivos legais que consideram as crianças como sujeito de direito, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, e que tem liberdade para expressar suas opiniões, os pedidos para participação nesta pesquisa foram feitos diretamente a elas (crianças), como forma de afirmar nossa luta pelos seus respectivos direitos na sociedade em que vivemos.

Ademais, se questionou: não ouviríamos suas vozes já silenciadas ao não encontrar suas famílias para o aceite? Quem (adulto) autorizaria tal ato? Deixaríamos elas sem esse direito de liberdade de opinião e expressão tão somente por sua tenra idade? Se os novos estudos das infâncias consideram suas vozes, por que um adulto autorizar uma criança a falar? Não estaríamos indo contra nosso referencial teórico-metodológico? Não estaríamos colocando esses meninos e essas meninas já tão desprezados – pela família, sociedade e Estado – no *recanto* social opressor de suas vozes? Eles(as) precisam ser ouvidos!

Essas interrogações também partiram do que Marchi (2018) relatou sobre os desafios que ela encontrou, em contexto análogo ao da minha pesquisa, no ano de 1994. Assim, segundo essa autora,

> em minha pesquisa, não havendo pais nem professores a quem solicitar consentimento, eu tinha que explicar apenas às crianças minha presença entre elas. E essa não foi uma tarefa fácil porque havia enorme desconfiança em relação à minha identidade e às minhas intenções. As desconfianças e receios deviam-se ao constante assédio que as crianças sofriam da parte da polícia, de jornalistas, de assistentes sociais e de funcionários do Juizado de Menores. Assim, sem conseguir explicar o que era uma etnografia, eu simplesmente disse que pretendia escrever um livro sobre suas vidas na rua, hábitos e maneiras de ser. Garanti a elas também que não tiraria fotos e que não usaria seus verdadeiros nomes em meu livro (MARCHI, 2018, p. 740).

Os desafios de Marchi (2018) foram os meus, por isso as escolhas aqui feitas, para fazer com que as crianças em situação de rua não fossem mais esquecidas, tão somente por conta de sua tenra idade e o não conhecimento – do pesquisador – acerca de suas famílias. Elas merecem ser o que são: serem humanos! Não queria deixar elas relegadas. A sociedade e o Estado? – Não sei *nem* mais o que dizer...

Pelo exposto, a ética nesse trabalho segue os pensamentos acima delineados e corroboram com os novos Estudos da Infância, numa perspectiva emancipadora e que culmina para dialogar, cada vez mais, em diferentes contextos de vida, com as crianças e suas infâncias, como no nosso caso específico, os meninos e meninas em situação de rua que, de tão já esquecidos, não poderiam ser esquecidos nesta pesquisa.

Por fim, é salutar voltarmos ao entendimento legal do ordenamento jurídico brasileiro, onde aduz que as crianças devem ser protegidas de qualquer forma de exploração. Isso demanda, do pesquisador, uma consciência de respeito e consideração pelas crianças e suas infâncias, não fazendo delas uma marionete no almejo de vossas coletas científicas. Destarte, se estamos a pensar nas crianças como detentoras de direitos e agentes sociais, o caminho deve ser inverso ao fantoche.

C A P Í T U L O I I

APRESENTANDO OS ESTUDOS DA INFÂNCIA:
reflexões a partir de uma abordagem interdisciplinar

2 APRESENTANDO OS ESTUDOS DA INFÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Não custa afirmar que a nossa fundamentação teórica parte de uma concepção interdisciplinar, se apoiando em autores – antropólogos, historiadores, sociólogos, geógrafos, pedagogos etc. – que tratam da nossa temática nos seus díspares campos de investigação. Diante disso, esse capítulo visa assegurar uma discussão proeminente para academia e para os estudos que apresentam a criança e a infância como categorias de análises acadêmicas.

Destarte, faremos uma passagem por esses caminhos, cada vez mais em ascensão, de investigações interdisciplinares da infância e entrelaçaremos seus aspectos epistemológicos numa engrenagem que vai fazer circular tirocínios científicos, pois cada campo de discussão e aprendizagem estão hodiernamente ganhando vultuosos debates para se pensar mais na infância e na criança. Por isso, pretendemos contribuir para tanto com nossa proposta, haja vista sua tamanha relevância.

2.1 A construção da infância e a criança como sujeito de direitos

Na gênese dessa fundamentação, impulsionando os argumentos vindouros, é imperioso aclarar que a construção do que pensamos ser infância e desse hoje sujeito de direitos denominado criança, tem importância para os novos Estudos Sociais da Infância e, sobretudo, para a humanidade. Destarte, não é fácil pensar diante dos discursos a seguir elencados que, nalgum momento da história, houvesse o dizer que afirmava a infância no mundo social à condição de inferioridade ou, mais ainda no caso das crianças, de um *vir a ser* (adulto).

Portanto, em que pese esses dois termos sejam de vultuosos significados para sociedade humana, assim como a depender do contexto de vida em que estamos localizados e, mais ainda, dependendo do espaço, tempo e momento histórico-social dessas localizações, o que se idealiza por criança e infância tem sentido muito diverso e pode – como é – ser artifício de discussões em vários (e inquietos) teóricos e suas teorias: fruto do conhecimento, empírico ou não, das ciências que advogam.

Diante dessas reflexões, não podemos nos olvidar das contribuições de Ariès (1981), quando espargiu, historicamente para o mundo, a infância e a criança, situadas em meio à sociedade moderna. Historiador francês de renome internacional nos debates que envolvem os novos Estudos Sociais da Infância, é preciso que se diga – sem desmerecer suas contribuições para o *mundo infantil* – que estudiosos, mesmo criticando alguns dos pontos de visão que Ariès levantou à sua época – não ousam em não dizer que ele pode ter sido um ponto de partida para a *corrida interpretativa* da infância e da criança na sociedade.

Nessa caminhada de argumentos, segundo Pires (2008, p. 135), "Philippe Ariès (1981 [1962]) é o grande representante da teoria moderna nos estudos da infância. Como se sabe, ele argumenta pelo "nascimento" da infância na época moderna". Ademais,

> A abordagem de Ariès à história da infância foi complexa e poderosa. Utilizando um sentido contingente de tempo, ele traçou mudanças nas ideias sobre a organização da família, as crianças e as relações geracionais desde a Idade Média até o século XVIII (CORSARO, 2011, p. 75).

Essa abordagem histórica da infância, conforme aduziu Corsaro (2011) sobre a contribuição do historiador em comento, nos faz pensar o que Pires (2008) fala sobre o mesmo historiador. Assim, segundo Pires (2008, p. 135) "seu trabalho é reconhecido por ter introduzido definitivamente as crianças nas pesquisas acadêmicas e por ter afirmado a condição da infância como uma construção social".

O citado historiador francês, certamente, com seus estudos pretéritos é um grande contribuidor do debate contemporâneo acerca das concepções de infância, tendo em vista suas duas teses que são difundidas academicamente para a sociedade como forma de compreensão de seus argumentos. Segundo ele, a "primeira tese é uma tentativa de interpretação das sociedades tradicionais. A segunda pretende mostrar o novo lugar assumido pela criança e a família em nossas sociedades industriais" (ARIÈS, 2006, p. X).

De acordo com a primeira tese, o historiador aduz que a sociedade tradicional conhecia mal a criança. Assim,

> a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava

> imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas hoje (ARIÈS, 2006, p. XIX).

Complementa ainda o renomado historiador, diferenciando a afeição que o adulto mantém pela criança da consciência da própria concepção de infância de uma época, afirmando que

> o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 2006, p. 99).

Ponto salutar também diz respeito aos argumentos de Corsaro (2011) quando trata desta primeira tese do francês, ou seja, “as crianças eram idolatradas e valorizadas como fonte de diversão ou escape para adultos, especialmente para as mulheres” (CORSARO, 2011, p. 77). Neste caminhar, Ariès fala que “a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação”” (ARIÈS, 2006, p. 100).

Dentro dessa concepção, atualmente, esse sentimento – *paparicação* – ainda pode ser “visto” na sociedade, como algo que tem permeado a vida das crianças e suas infâncias no mundo adulto. Deste modo, quem nunca ouviu alguém dizer a seguinte frase: “Você está *paparicando* muito essa criança!” pode não perceber a origem do termo de Ariès, mas, certamente, conhece a empiria do seu significado ao empregar tal verso, ou seja, seria uma *crítica* aos cuidados excessivos às crianças por sua ingenuidade.

Assim, há que se ter em mente que “o primeiro reconhecimento e interesse pela infância tenham provocado o *sentimento de paparicação*, que emergiu completamente no século XVI, quando a infância foi vista como um tempo de inocência e candura” (CORSARO, 2011, p. 77).

Ademais, a segunda tese do autor em comento “pretende mostrar o novo lugar assumido pela criança e a família em nossas sociedades industriais” (ARIÈS, 2006, p. X). Assim, o segundo sentimento da infância, ou seja, “o *sentimento de moralização*

(do século XVI ao século XVIII) foi, em grande parte, uma reação negativa à paparicação, mais especificamente dos escolásticos e moralistas da época" (CORSARO, 2011, p. 77), que "estavam preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes" (ARIÈS, 2006, p. 105).

Nesta rota, "a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles" (ARIÈS, 2006, p. X). Com isso,

> a despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 2006, p. X).

Ademais, "ele [Ariès] apresentou a infância como uma construção social... [e] um número crescente de historiadores passou a adotar as vozes e as perspectivas das crianças em seus estudos sobre crianças e infância" (CORSARO, 2011, p. 75-76). No entanto, ele tendo contribuindo para as abordagens e vidas das infâncias e das crianças, existem críticas que lhes são direcionadas. Assim, segundo Pires (2008, p. 135) "a crítica mais corrente ao seu trabalho é que ele padece de um viés etnocêntrico, na medida em que não reconhece outras formas históricas de infância, a não ser aquela da modernidade".

Ainda segundo Pires (2008, p. 135),

> outra crítica corrente a Ariès é o seu viés evolucionista, na medida em que traça as mudanças nas ideias sobre organização familiar e sobre a criança desde a idade média até o final do século XVIII. Apesar de nunca ter afirmado que esses estágios de transformação das ideais sobre família e criança eram inevitáveis, a teoria foi lida dessa forma por alguns pesquisadores.

Destarte, os autores hodiernos – historiadores ou não – ao discorrer dessa construção social denominada infância, de alguma forma citam o francês em comento, isso porque suas fundamentações sobre essa temática trouxeram para academia uma discussão nova na qual a infância passa a ser uma categoria de análise da sociedade, algo que precisava – como precisa – ser debatido por todos, pois é de interesse geral, pelo menos assim pensamos, que as crianças e suas infâncias sejam consideradas pelas suas individualidades, espacialidades, tempo; não universalidades.

Assim, podemos corroborar que a academia tardou em reconhecer as crianças como sujeitos de uma pesquisa, mais ainda, buscar compreender suas visões de uma forma que só ela pudesse transmitir. Desta forma, se faz imperativo aduzir e informar quão basilar é descolonizar as pesquisas com crianças, ou seja, evadir dos moldes hegemônicos de estudos das infâncias que a ciência moderna propôs (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014).

Portanto, diante do nosso objetivo central perquirido com essa pesquisa, o nosso olhar utiliza os referenciais teóricos aos novos Estudos Sociais da Infância que possam dialogar com a nossa discussão e, sobretudo, contribuir para o trabalho de uma questão tão vultosa como essa que vem disseminada atualmente. Assim, visão do senso comum de verificar a criança como um ser, cuja inferioridade é natural, dá ênfase à questão biologista da criança, justificando suas práticas sociais puderem ser conduzidas por adultos.

É comum o fato de a criança ser pensada pela sociedade dessa forma, e no Brasil não é díspar. Não obstante isso, o campo dos novos Estudos Sociais das Infâncias aduzem que “a condição social das crianças é múltipla, complexa e compósita, atravessada pelas contradições e desigualdades sociais e pelos processos de diferenciação social” (SARMENTO, 2015, p. 72).

Destarte, ao tomar como referência essa concepção, a criança deve ser compreendida pela sociedade como sendo um ator social, que tem voz para falar e ser ouvida ressalte-se, por quem assim a percebe, que possui ação própria capaz de mudar a usualidade dos atos que se esperam dela. Seguindo essa afirmação, de acordo com Marchi (2017, p. 623), “as crianças são atores sociais independentemente do seu reconhecimento por parte dos adultos”.

Nessa rota de pensando, apresentada por Marchi (2017), a respeito de se pensar a criança como ator social, Allison James (2009, p. 38) já dialogava sobre essa questão e nos chamava atenção, em seus estudos, para pensarmos que “o foco na “agência” da criança, em resumo, significa vê-las como atores sociais competentes, como pessoas que possuem opinião sobre o mundo e o reconhecimento de que essas opiniões podem ser distintas das dos adultos”.

Ademais, ainda sobre o conceito de agência, essa mesma autora aduz, em entrevista, que “a agência estritamente é algo mais prático, quer dizer que as crianças

estão de fato fazendo alguma coisa acontecer em vez de apenas estarem fazendo coisas" (PIRES; NASCIMENTO, 2014, p. 941-942). Nessa perspectiva, ela ainda fala nesta entrevista que "as crianças não eram realmente pensadas como atores sociais; elas eram apenas objetos, não sujeitos" (PIRES; NASCIMENTO, 2014, p. 940).

Numa perspectiva de crianças em situação de rua como atores sociais, mas pelo lado da objetivação que a sociedade teima em lhes direcionar como sendo desviantes ou vítimas da exclusão social, os argumentos de Pires e Nascimento (2014), conversam com Marchi (2018, p. 629), ou seja,

> afastada das instituições socializadoras, a criança "de rua" é normalmente vista, pela sociedade, ou como "vítima", porque é ameaçada em sua cidadania (no fenômeno da "exclusão social"), ou ameaçando a ordem social. Nessa última representação, o papel de ator social somente lhe é concedido na forma "negativa"; isto é, como "delinquente": a criança que pratica a ação socialmente "má" (infracional).

Assim, os novos Estudos Sociais da Infância têm se direcionado na caminhada de um fazer que dialoga os saberes para/com as crianças na sociedade, tomando como norte as contribuições de diversos teóricos, na tentativa de afirmar, cada vez mais, perspectivas outras que discutem a criança como "ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar" (SARMENTO, 2013, p. 15).

Deste modo, essa concepção "pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas" (KRAMER, 1999, p. 212) estimulando as discussões na academia, uma vez que se demanda uma reflexão inovadora no campo das ciências, inclusive para Educação contemporânea brasileira. Caminhando nesta direção, Sirota (2010, p. 29)

> se o ator é alguém que faz alguma coisa, o agente é quem faz algo com outras pessoas e, ao fazê-lo, produz outras coisas e, assim, contribui para um processo mais amplo de produção social e cultural. Portanto, estudar as crianças como atores sociais significa considerá-las ativas na construção de sua própria vida, vale a pena ser estudada como tal, e não simplesmente pelo que revela sobre o desenvolvimento da humanidade.

Portanto, assentar as crianças no palco de nossas discussões como agente protagonista de sua história de vida e, principalmente, de sua infância que é

“compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (QVORTRUP, 2010, p. 635) é dialogar com o sujeito social contemporâneo e saber que inexiste uma uníssona infância, pois essa é multifacetada, plural, e há muito já se deveria pensar por essa avenida de raciocínio tão verídica e autêntica.

Neste contexto argumentativo que foi apresentado por Qvortrup (2010), não podemos esquecer do que dissemina Jenks (2002, p. 191), ao discorrer que “todas as abordagens contemporâneas ao estudo da criança defendem a ideia de que a infância não é um fenômeno natural e que não pode ser plenamente entendida enquanto for vista como tal”. Segue sua fundamentação aduzindo que a infância deve ser vista como um *constructo social*.

> A infância deve ser vista como um constructo social na medida em que se refere a um estatuto social delineado por fronteiras que variam ao longo do tempo e através das sociedades, mas que são incorporadas na estrutura social e assim se manifestam através de determinados tipos de conduta que simultaneamente constroem. A infância diz então sempre respeito a um contexto cultural particular (JENKS, 2002, p. 191).

Acompanhando essa passeata argumentativa das multifaces da infância espargidas no globo terrestre e também pelos estudos acadêmicos que lhes dão importância como uma categoria analítica, é condizente também observar que o corte com adultocentrismo da infância, ou seja, não a ver por uma visão não adulta, “é o correlato deste processo de assumir determinadamente as crianças e a infância como objeto de conhecimento” (SARMENTO, 2015, p. 35).

Nesse caminhar de ideias, observaremos que a mesma – criança – ocupa lugar na sociedade, transpondo esse juízo de cognição sumária de sujeitos passivos, em função de sua faixa etária com rumos à vida adulta: isso porque consideramos que há um intercâmbio sociocultural delas com os adultos e com as demais crianças, mas também com o mundo à sua volta.

De se constatar que devemos compreender melhor a atuação desse ser biopsicossocial na sociedade, se tivermos em mente as distintas infâncias existentes e vividas pelas crianças em seu determinado contexto: a criança que tem sua infância marcada pelo trabalho, inexistência de família, pobreza, violência, abandono, situação de rua, etc.

Insta assentar, ainda, que essa característica de conceber a criança como ator social e sujeito cultural, protagonizando ciência, assim como ter poderio sobre suas ações, “respeita a construção da personalidade de cada criança, mas tal construção é politicamente configurada, no sentido de que se estabelece no quadro das condições políticas e institucionais em que vivem as crianças” (SARMENTO, 2013, p. 39).

Por isso, impõem-se os aportes dos novos estudos das infâncias, inclusive tal como expõe Corsaro (2011) no sentido de que as crianças necessitam de estudos pela sua condição de criança, tal como nossa proposta que almeja saber a visão da criança em situação de rua no que toca aos seus direitos, aos espaços por elas ocupados e o que representa as instituições para elas.

Esse campo de estudo é uma área contemporânea que vem crescendo no Brasil, e no mundo, e que muitos pesquisadores estão empreendendo suas pesquisas, voltadas a essa temática, para construir e solidificar, cada vez mais no orbe acadêmico, um campo de investigação científico que delongou a ser reconhecido.

Além do mais, acende, ainda, a construção da cidadania da criança em contexto de situação de rua – que é marcado no Brasil por uma série de processos altercados e que já universalizou e estigmatizou crianças e suas infâncias, podendo destacar, como exemplo, o então revogado Código de Menores de 1979, uma truculência, à época, na vida dos meninos e meninas de nosso país.

Por fim, é de salutar veemência comum, que todos tenhamos desígnios, não autônomos, mas que permaneçamos engajados para a proeminência de estudos, como abarca a nossa investigação, na medida em que possamos, em cooperação, assentar as crianças e suas vozes, inclusive as que vivem em situação de rua (como atores sociais) e suas infâncias (como construção social), no palco de nossas pesquisas acadêmicas.

2.1.1 Por que estão dando voz às crianças se elas já têm?

A pergunta acima é, por demais, emblemática, e tem alavancado grandes discussões na academia nas diversas áreas do conhecimento científico – como por

exemplo, antropologia, sociologia, psicologia, educação etc. – acerca das crianças e suas infâncias em múltiplos contextos de vida. Assim, diferentes pesquisadores, estão direcionando seus olhares plurais às pluralidades existentes de vida infantil contemporânea, no Brasil e no mundo.

É que nos parece singelo, e ao mesmo tempo astuto, não ter em mente que essa indagação, feita à epígrafe, sirva de contribuição científica ao ser, quiçá, respondida, inclusive se a gente começar a refletir pelas vozes das crianças que estão em situação de rua no país. Nesse sentido, é preciso conhecer o que significa tal expressão – “dar vozes” – como forma de colaborar para o debate que enriquece as pesquisas acadêmicas e o dialogar com as crianças, mas que pode cair em anacronismos que, em nada, coopera para o pensar nas crianças neste mundo hodierno, diverso do projeto das crianças e infâncias no período moderno de Ariès.

Diga-se de passagem, que não se pretende exaurir suas vultuosas temáticas, mas apresentar um diálogo que enriquece as abordagens perpetradas pelos Novos Estudos Sociais da Infância hodiernos. Na verdade, foi feito um sucinto ensaio com teóricos que têm aduzido acerca da expressão “dar voz” e o que ela pode e apresenta para as crianças, não só no contexto de uma pesquisa científica, mas, sobretudo e principalmente, como sujeito de direito que são, às suas vidas.

Interrogações como esta, estão sendo debatidas nos novos Estudos Sociais da Infância, que conversam com essa demanda de considerar a criança como sujeito de direito; e muito mais que isso, esse é um debate não efêmero!. Destarte, “todas as abordagens contemporâneas ao estudo da criança defendem a ideia de que a infância não é um fenômeno natural e que não pode ser plenamente entendia enquanto for vista como tal” (JENKS, 2002, p. 191).

Inicialmente, é possível compreender que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, nos diversos direitos que foram conferidos às crianças no nosso Estado Democrático de Direito e tendo elevado elas à condição de sujeito, as crianças possuem o direito à liberdade. Destarte, no interior desse direito, por força do artigo 16, inciso II, estão abrangidos a opinião e a expressão (BRASIL, 1990).

É plausível perceber que a legislação em comento começa a colocar a criança num patamar de (uma suposta) igualdade com os demais cidadãos brasileiros; para isso, lhe confere o direito enunciado. Outrossim, outro grande dispositivo contido na

lei em questão é o artigo 100, parágrafo único, inciso XII. Esse dispositivo foi inserido em 2009 no Estatuto da Criança e do Adolescente, quem sabe “referendando” o direito das crianças à opinião e expressão, dispostos no artigo 16, inciso II da mesma legislação. Assim aduz o dispositivo,

> Art. 100, parágrafo único, inciso XII – oitiva obrigatória e participação: a criança (...), em separad[a] ou na companhia dos pais, de responsável ou de pessoa por si indicada, bem como os seus pais ou responsável, têm direito a ser ouvid[a]s e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária competente (...) (BRASIL, 1990).

Em que pese tais garantias legais, não é possível dizer que seja suficientemente pensar que as crianças têm esse direito garantido – oitiva obrigatória e participação – e que sejam realmente ouvidas e tenham participação nas demandas que lhes digam respeito nos seus diversos contextos de vida existentes na miscigenação brasileira. Como afirmado por Allison James (2019), não se pode pensar que seja suficiente que as crianças sejam ouvidas de acordo com suas perspectivas da realidade em que vivem, não obstante o vultuoso referencial teórico que se tem, e ainda se constrói, sobre e com as crianças.

> apesar das novas abordagens nos Estudos da Infância e da vida cotidiana das crianças terem aberto um espaço teórico e conceitual no qual as crianças podem falar como observadoras-participantes sobre suas experiências de mundo, isso não é suficiente para garantir que as vozes e as visões das crianças sejam ouvidas (JAMES, 2019, p. 221).

Ademais, nos dizeres de Lee (2010, p. 42) “muitos dos que se preocupam com o lugar da criança na sociedade e em suas hierarquias de poder e influência compartilham o desejo de “dar voz às crianças”. No entanto, “ao conviver com as crianças, ficará claro que “voz” é algo que muitas delas já possuem em abundância (LEE, 2010, p. 42). Pensando por esse lado, e na perspectiva dos direitos elencados acima, elas, as crianças, têm liberdade de expressão e opinião.

> *Dar voz*, no entanto, tem aqui um duplo e imbricado significado a ser destrinchado para que possa ser alvo de reflexão. Um sentido é o de que pesquisadores assumem a posição política de olhar para uma minoria sociológica, as crianças, grupo social até então historicamente ausente nas pesquisas, e que passa a ser considerado conceitualmente autônomo. O segundo sentido é o de levar em

> consideração a participação das crianças nas pesquisas e ouvir o que elas têm a dizer sobre seus modos de pensar e agir (MARCHI, 2018, p. 279).

Não obstante essas assertivas de Lee (2010) e de Marchi (2018), há os dizeres de James (2019. p. 3) no sentido de relatar que esse processo de "dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem; trata-se de explorar a contribuição única que as perspectivas das crianças podem proporcionar à nossa compreensão e teorização acerca do mundo social."

Aliás, por exemplo, Graciani (2005), se manifesta academicamente e socialmente em sua tese diante do fato de que "saber ouvir as crianças, é a base da Pedagogia Social de Rua. E ouvir transcende a fala, é um procedimento muito mais profundo. Para conhecer a criança, é preciso aprender a vê-la e ouvi-la" (GRACIANI, 2005, p. 157-158). Essa contribuição também vem direcionada às crianças se pesarmos na Convenção dos Direitos das Crianças, que foi promulgada, no Brasil, por intermédio do Decreto 99.710 de 21 de novembro de 1990.

> Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança (BRASIL, 1990).

De acordo com Lee (2010, p. 48) "na verdade, o artigo reconhece que crianças podem ter algo importante a dizer que os adultos ainda não saibam. Neste caso, o artigo é contra a ideia de que sempre é possível ou preferível que um adulto fale pela criança". Mas isso que está estampado no decreto acima, não é tão simples como se parece, inclusive pelo próprio texto legal, que vem, na parte final do dispositivo, "restringindo" as opiniões das crianças, devido "sua idade e maturidade"; e se ela tiver como formular seus entendimentos.

A promessa do direito de voz pelos Estados às crianças, não nos soa como algo efetivo, embora devesse ser, haja vista sua condição hodierna dentro de um novo campo democrático que considera a criança como sujeito, portanto, ser humano. É que, por outro lado, mesmo que as crianças tenham vozes, "não é fácil criar um lugar "à parte" para as crianças, no qual e do qual elas possam falar por si próprias." (LEE, 2010, p. 48). Neste caminhar de argumentos,

> a questão chave é, então, como os pesquisadores da infância podem ouvir as crianças falarem tanto como indivíduos, com suas experiências únicas e diferentes, e como habitantes coletivos desse espaço social, cultural, económico e político que em qualquer sociedade é rotulado como “infância”? (JAMES, 2019. p. 3).

James (2019) nos coloca um ponto crucial de se pensar as crianças como um ser humano que realmente pode falar por si próprias e saber como nós, pesquisadores, adultos que somos numa sociedade humana pluralista, estamos empreendendo as pesquisas para compreendemos as perspectivas das crianças, por intermédio de suas vozes. Segundo Lee (2010, p. 48) “existe, assim, uma forte tensão entre a necessidade de as crianças falarem e serem ouvidas, e a visão tradicional de que só vale a pena ouvir os adultos.” De acordo com Jenks (2002, p. 194)

> a criança é avaliada em termos da sua maior ou menor competência perante este padrão de uma suposta realidade consensual e, em consequência, a prática social contínua e vivida de ser criança, com a sua estrutura de significados específica e coerente, é totalmente ignorada.

Esses argumentos apresentados por Lee (2010), James (2019) e também por Jenks (2002) são interessantes para o nosso discurso científico-partidário aos novos Estudos Sociais da Infância, na medida em que há esse paradoxo de se pensar que as crianças não têm voz por serem de tenra idade, o que nos parece temerário refletir nesta caminhada. Segundo Jenks (2002, p. 186) “podemos dizer que a criança nos é simultaneamente familiar e estranha, que ela habita o nosso mundo e contudo parece responder a um outro mundo, que ela vem de nós e contudo parece apresentar uma ordem do ser sistematicamente diferente”.

Assim, ouvir o que as crianças têm a nos dizer sobre seus mundos e suas formas de habitar esse mundo onde estão localizadas, onde suas relações com o outro –crianças ou não – são fundamentais para sua constituição como sujeito social e, numa perspectiva adulta, ainda que nalgum momento possam ser *tábuas rasas*, conforme nos chama atenção Jenks (2002), somos nós, adultos, que não reconhecemos ou ambicionamos não reconhecer, sua significância humana no interior de nossas vivências sociais.

Nesta mesma linha de pensamento de Jenks (2002), a antropóloga paraibana Pires (2007, p. 234) nos adverte nesse sentido, ao aduzir pelo fato de parecer – e não se pode afirmar que ela não esteja certa – que “as crianças e os adultos, em grande medida, são vistos como ontologicamente diferentes, habitantes de mundos que não devem correr o risco de se misturar”.

É preciso, no nosso sentir, essa *mistura*, para que as crianças não sejam relegadas a mera infantilidade no sentido de que nada sabem, nada dizem, nada podem dizer, nada modificam, nada criam no contorno social onde habitam. Tomando essa afirmativa de Pires (2007), é possível legitimarmos o entendimento de Jenks (2002, p. 190), quando aduz que, “no mundo quotidiano, a categoria “infância” é um conceito totalizante, descrevendo uma comunidade da qual, nalgum momento, todos somos membros”.

2.2 Pensando a/na cidade como afirmação de direitos para as crianças

O campo dos novos Estudos Sociais da Infância abrange grandes temáticas e aqueles que trabalham com a questão urbana se apresenta, neste contexto, para um diálogo salutar academicamente, inclusive porque os autores que têm se debruçado nestes estudos, no momento atual neste enlace científico, como Sarmento (2018) que vai nos afirmar que a grande maioria das crianças do mundo vivem nas cidades, motivo pelo qual buscamos o debate sobre o direito à cidade e utilizamos esse arcabouço teórico para essa discussão.

Para Sarmento (2018), “o crescimento da população urbana não significa que se tenham criado condições iguais para todos” (p. 233) e as vivências das crianças em situação de rua é reveladora dos “processos de interdição, divisão e controle dos espaços urbanos... [inclusive] a pesquisa empírica dos meninos e meninas de rua constitui um importante domínio do conhecimento sobre a infância como categoria social” (p. 233).

Neste conjunto de ideias apresentado por Sarmento (2018), surge para esse trabalho a proposta de compreender a visão da criança em situação de rua sobre seu contexto de vida dentro da cidade e não poderíamos olvidar de autores como David Harvey (2012) e Henri Lefebvre (2001) que tocam na questão da cidade e dialogam no sentido de que nós venhamos a ter mais conhecimentos acerca dessa temática

que tem tomado a academia e, mais ainda, a vida dos cidadãos, como as crianças em situação de rua.

De acordo com a Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2006, p. 2), "documento de fortalecimento dos processos, reinvindicações e lutas urbanas", o conceito de cidade tem duas perspectivas: uma de caráter físico, outra como espaço político. Assim,

> por seu caráter físico, a cidade é toda metrópole, urbe, vila ou povoado que esteja organizado institucionalmente como unidade local de governo de caráter municipal ou metropolitano. Inclui tanto o espaço urbano como o entorno rural ou semi-rural que forma parte de seu território. Como espaço político, a cidade é o conjunto de instituições e atores que intervém na sua gestão, como as autoridades governamentais, legislativas e judiciárias, as instâncias de participação social institucionalizada, os movimentos e organizações sociais e a comunidade em geral (CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE, 2006, p. 2).

Ademais, segundo Lefebvre (2001), por muitos séculos, "a Terra foi o grande laboratório do homem; só há pouco tempo é que a cidade assumiu esse papel. O fenômeno urbano manifesta hoje sua enormidade, desconcertante para reflexão teórica, para a ação prática e mesmo para a imaginação" (LEFEBVRE, 2001, p. 7). Entre a teoria, a prática e a imaginação argumentadas pelo autor, podemos dizer que a cidade possui três dimensões: simbólica, paradigmática e sintagmática.

> [A] dimensão *simbólica*; os monumentos, como também os vazios, as praças e avenidas, simbolizam o cosmo, o mundo, a sociedade ou simplesmente o Estado. Ela tem uma dimensão *paradigmática*; implica em e mostra oposições, a parte interna e a parte externa, o centro e a periferia, o integrado à sociedade urbana e o não-integrado. Finalmente, ela possui também a dimensão *sintagmática*: ligação dos elementos, articulação das isotopias e das heterotopias" (LEFEBVRE, 2001, p. 70).

Envolto às dimensões acima, a cidade é um campo de conhecimento que "emite e recebe mensagens. Essas mensagens são compreendidas ou não" (LEFEBVRE, 2001, p. 68). Assim, essas palavras de Lefebvre (2001) é salutar para nosso diálogo, vez que numa raia de convergência com outros argumentos de teóricos que se debruçam sobre os estudos da infância, a cidade ao emitir essas mensagens, "motiva diferentes experiências da criança no uso e apropriação do espaço... a cidade suscita aprendizagens tantos individuais, únicas, mas também compartilhadas na experiencia urbana" (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 666).

Destarte, nós, seres humanos, deveríamos compreender esses sinais dispersos pela cidade e termos ciência dessas experiências únicas que as crianças adquirirem neste espaço urbano, no sentido de afirmarmos o direito que temos, e que elas também têm, como fruto de uma conquista humanitária, pois a “liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é [...] um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos” (HARVEY, 2012, p. 74).

> O espaço físico da cidade deixa de ser tratado como um objeto externo que se organiza em função das necessidades e expectativas dos agentes, passando a ser tratado como um fenômeno dinâmico em permanente redefinição, dadas as ações dos indivíduos que nele habitam e que o constroem dia após dia (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 666).

Essa liberdade de reconstrução (redefinição) da cidade, ao teor do que preceitua Harvey (2012) é um convite aos argumentos de Farias e Müller (2017, p. 275), ou seja, “a cidade, que em sua dimensão completa é um espaço grande demais para ser compreendida de uma só vez, é, aos poucos, ressignificada em partes menores pelas crianças, que tornam seus aqueles lugares que elegem”.

Nesta entoada, enquanto conceito, podemos definir o direito à cidade ao teor do que consta na Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2006),

> como o usufruto equitativo das cidades dentro dos princípios de sustentabilidade, democracia, equidade e justiça social. É um direito coletivo dos habitantes das cidades, em especial dos grupos vulneráveis e desfavorecidos, que lhes confere legitimidade de ação e organização, baseado em seus usos e costumes, com o objetivo de alcançar o pleno exercício do direito à livre autodeterminação e a um padrão de vida adequado. O Direito à Cidade é interdependente a todos os direitos humanos internacionalmente reconhecidos, concebidos integralmente, e inclui, portanto, todos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais que já estão regulamentados nos tratados internacionais de direitos humanos (CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE, 2006, p. 2)

Lefebvre (2001), neste campo de discussão apresentado no documento legal acima citado, vai confirmar que o direito à cidade tem como manifestação uma forma superior de direito, ou seja, “direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade” (LEFEBVRE, 2001, p. 134).

Ainda para esse autor,

> o direito à cidade se reafirma como um apelo, como uma exigência. Através de surpreendentes desvios – a nostalgia, o turismo, o retorno para o coração da cidade tradicional, o apelo das centralidades existentes ou recentemente elaboradas – esse direito caminha lentamente. A reivindicação da natureza, o desejo de aproveitar dela são desvios do direito à cidade. Essa última reivindicação se anuncia indiretamente, como tendência de fugir à cidade deteriorada e não renovada, à vida urbana alienada antes de existir "realmente". A necessidade e o "direito" à natureza contrariam o direito à cidade sem conseguir eludi-lo (Isto não significa que não se deva preservar amplos espaços "naturais" diante das proliferações da cidade que explodiu) (LEFEBVRE, 2001, p. 117).

Por essa afirmação, Lefebvre (2001) segue argumentando que "o direito à cidade não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada" (LEFEBVRE, 2001, p. 117-118). Ademais, segundo Harvey (2012),

> o direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização (HARVEY, 2012, p. 74).

Essa transformação na vida urbana (LEFEBVRE, 2001) e esse moldar no processo de urbanização, conforme relatado por Harvey (2012), precisam incluir as crianças e suas infâncias num debate que acolha suas experiências de vida, suas relações com pares e com o todo social, visto que, de acordo com Malho (2004, p. 51) quando se organizam e planejam os espaços "raramente são tidos em conta as necessidades físicas e psíquicas da criança, o acesso a determinadas experiências vivenciais e corporais fundamentais para o seu desenvolvimento saudável e harmonioso".

Assim, mesmo o direito à cidade sendo algo que encanta e conforme os dizeres de Malho (2004), referendados acima, evidencia-se que "a cidade tem uma história; ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas" (LEFEBVRE, 2001, p. 52). Destarte, as crianças são pessoas, não se pode deslembrar dessa assertiva, e suas ações precisam ser consideradas levando em conta a sua própria história como ser humano, neste aglomerado social que podemos denominar de cidade, onde as ações das

crianças e suas infâncias são salutares para construção e ressignificação da mesma com outros atores sociais.

Seguindo nessa concepção, “a cidade é um espaço coletivo culturalmente rico e diversificado que pertence a todos os seus habitantes [...]. Para efeito desta carta se consideram cidadãos(ãs) todas as pessoas que habita, de forma permanente ou transitória, as cidades” (CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE, 2006, p. 2). Mesmo a cidade sendo esse espaço grupal de pertencimento de todos os que nela habitam e de relacionamentos com os outros seres humanos, pesquisa realizada por Guimarães e Lopes (2019, p. 322), dissemina que os relatos das crianças

> indicam para uma vida na cidade em que a coexistência ocorre sem a copresença, pois elas participam de mundos isolados que não estabelecem comunicação e encontros umas com as outras. Embora a cidade e, sobretudo as ruas, possibilitem a relação com os “outros”, a interação entre os habitantes de fato não ocorre, em virtude das sujeições e impedimentos conferidos ao estar junto, ao reconhecimento mútuo e, portanto, a copresença. Como sabemos, tais aspectos são seminais para a construção da cidadania.

Destarte, com esses relatos científicos de Guimarães e Lopes (2019) e de acordo com o princípio fundamental da cidadania e gestão democrática da cidade, constante na Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2006), mormente considerando as crianças,

> as cidades devem ser um espaço de realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, assegurando a dignidade e o bem-estar coletivo de todas as pessoas, em condições de igualdade, equidade e justiça, assim como o pleno respeito a produção social do habitat. Todas as pessoas têm direito de encontrar nas cidades as condições necessárias para a sua realização política, econômica, cultural, social e ecológica, assumindo o dever de solidariedade (CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE, 2006, p. 3).

No entanto, o problema aparece quando a cidade, ao invés de realização de direitos e liberdades, venha a ser um campo exacerbado de consumo capitalista. Para Harvey, “a qualidade de vida urbana tornou-se uma mercadoria, assim como a própria cidade, num mundo onde o consumismo, o turismo e a indústria da cultura e do conhecimento se tornaram os principais aspectos da economia política urbana” (HARVEY, 2012, 81).

Essa qualidade de vida como mercadoria, apontada por Harvey (2012), nos faz sugerir, analogicamente, que as crianças podem não está usufruindo da cidade como

participantes ativos, tais como os adultos, pois elas estão “confinadas” em função da proteção, pelo mundo adulto, de grandes empreendimentos que as colocam, cada vez mais, distantes dos espaços públicos sem levar em conta sua posição de sujeitos de direitos na sociedade. Analogicamente, as crianças em situação de rua também vivem confinadas, ou seja,

> a rua constitui-se num verdadeiro “confinamento social”, confluência dos processos de discriminação de um processo mais amplo de seleção social, através, por exemplo, dos filtros socioeconômicos de maneira geral e, especificamente, do sistema educativo (GRACIANI, 2005, p. 116-117).

Nesta trilha de argumentos de Graciani (2005) sobre o confinamento das crianças que vivem em situação de rua, Qvortrup (2014, p. 35) delineia que

> como consequência, parece lógico sugerir que as crianças sejam proibidas de participar autenticamente da vida da cidade, com o propósito de proteger as instalações dos adultos, ao invés de propor que as instituições existam para proteger as crianças dos perigos que o mundo adulto representa.

Nesta linha do pensamento de Qvortrup (2014) – no sentido de que as crianças sejam tolhidas de participar da vida da cidade, é vultuoso de significado – o argumento científico de Müller e Nunes (2014, p. 670) ao aduzem que “por deterem um discurso de proteção às crianças, os adultos facilmente as excluem da cidade, restringindo as interações (...) ao espaço privado ou a lugares previamente demarcados no espaço público”.

É nesse sentido, por exemplo, que os grandes empreendimentos – *shoppings centers*, polos de confecções, vultuosas redes de supermercados, condomínios habitacionais luxuosos, espaços culturais para atrair turistas, parques de diversões, entre outros – tomam como seu, em função do lucro que o capitalismo almeja, um espaço, não importando o que ele, dentro da cidade, representa à coletividade, inclusive às crianças. Nesta trilha de Harvey (2012),

> a cidade historicamente formada não vive mais, não é mais apreendida praticamente. Não é mais do que um objeto de consumo cultural para os turistas e para o estetismo, ávidos de espetáculos e do pitoresco. Mesmo para aqueles que procuram compreendê-la calorosamente, a cidade está morta. No entanto, “o urbano” persiste, no estado de atualidade dispersa e alienada, de embrião, de virtualidade (LEFEBVRE, 2001, p. 106).

Com isso, o que se vê são “as formas espaciais de nossas cidades, que consistem progressivamente em fragmentos fortificados, comunidades fechadas e espaços públicos privatizados mantidos sob constante vigilância” (HARVEY, 2012, p. 81). Se a gente pensa nas crianças, conforme os dizeres de Harvey (2012) e associa aos argumentos de Guimarães e Lopes (2019, p. 321), “ainda que circulem por diferentes lugares na companhia de adultos, [as crianças] não se apropriam da cidade, pois estão sempre confinadas, vigiadas”.

Mais ainda, “no desenvolvimento mundial, a cidade está se dividindo em diferentes partes separadas, com aparente formação de muitos “microestados”” (HARVEY, 2012, p. 81). Segundo esse autor, essa formação liga-se com escolas exclusivas, espaços de lazer e segurança privada nos locais, por exemplo; tudo isso para classe dominante.

No que toca essa fundamentação, o princípio da função social da cidade e da propriedade privada, disseminado pela Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2006), nos informa que os espaços urbanos e bens, sejam eles públicos e privados, precisam ser utilizados visando o interesse social, cultural e ambiental. Mais ainda, os cidadãos têm direito de participar da propriedade do território urbano e que as cidades devem inibir a especulação imobiliária.

Dentro dessa concepção,

> mesmo a ideia de que a cidade poderia funcionar como um corpo político coletivo, um lugar no interior do qual e a partir dele movimentos sociais progressistas poderiam surgir, parece implausível. Há, entretanto, movimentos sociais urbanos procurando superar o isolamento e remodelar a cidade segundo uma imagem diferente da que apresentam os empreendedores, que são apoiados pelas finanças, pelo capital corporativo e um aparato local do Estado progressivamente preocupado com o empresariamento (HARVEY, 2012, p. 82).

É dizer que o direito à cidade, como direito à vida urbana, a que todos seres humanos têm, como condição de um humanismo e de uma democracia, (LEFEBVRE, 2001), está em crise, ou seja, “a vida urbana só entra nas necessidades de marcha ré, através da pobreza das necessidades sociais da “sociedade socializada”, através do consumo cotidiano e de seus próprios signos na publicidade, na moda, no estetismo” (LEFEBVRE, 2001, p. 86).

Destarte, analogicamente, afastar as crianças em situação de rua, assim, deste contexto apresentado por Lefebvre (2001) no tocante à vida urbana na cidade, é defender que esse espaço de afirmação de direitos, de encontros e desencontros com outras pessoas, outras culturas, outras formas de ver, sentir e estar na sociedade, pode está em crise. Uma crise que não dialoga com esse processo de considerar todas as crianças como habitantes das cidades, mormente dos espaços urbanos.

Ainda para o renomado autor,

> é na direção de um novo humanismo que devemos tender e pelo qual devemos nos esforçar, isto na direção de uma nova práxis e de um outro homem, o homem da sociedade urbana. E isto, escapando aos mitos que ameaçam essa vontade, destruindo as ideologias que desviam esse projeto e as estratégias que afastam esse trajeto (LEFEBVRE, 2001, p. 106).

Nessa mesma rota de pensamento, buscando findar com paradigma dominante que afasta o homem – inclusive as crianças – da sociedade urbana, Harvey aduz que a "urbanização sempre foi um fenômeno de classe, já que o excedente é extraído de algum lugar e de alguém, enquanto o controle sobre sua distribuição repousa em umas poucas mãos" (HARVEY, 2012, p. 74). Assim, Harvey (2012) pode nos apontar que essa urbanização, como fenômeno de classe, é sugestivo ao que dissemina Qvortrup (2014) para as crianças, em especial à sua visibilidade.

> As crianças, portanto, perderam a visibilidade, isso se não foram de fato extirpadas do interior dos setores mais dominantes do tecido social, emblemáticos para os adultos, como o mundo dos negócios e do trabalho, as áreas urbanas, e os setores políticos e administrativos (QVORTRUP, 2014, p. 28).

Analogicamente aos dizeres de Harvey (2012) e também de Qvortrup (2014), o português Sarmento (2018) vai discutir o fato da *domesticação*, como restrição da cidadania da infância. Para Sarmento (2018), essa restrição está ligada ao conjunto de atividades que as crianças fazem do uso do espaço no ambiente urbano, mas controladas pelos adultos. É nessa caminhada, assim propomos, que Lefebvre (2001) diz que

> a sociedade urbana, conjunto de atos que se desenrolam no tempo, privilegiando um espaço (sítio, lugar) e por ele privilegiados, altamente significantes e significados, tem uma lógica diferente da lógica da mercadoria. É um outro mundo. O urbano se baseia no valor de uso. Não se pode evitar o conflito (LEFEBVRE, 2001, p. 87).

Assim, a classe dominante – detentora de empreendimentos capitalistas contemporâneos e grandiosos – detém o poder sobre classe dominada, pobre e periférica, que é esquecida da efetivação fundamental de seus direitos, como o direito à cidade, ou seja, “vivemos progressivamente em áreas urbanas divididas e tendentes ao conflito” (HARVEY, 2012, p. 81). Portanto, “o direito à cidade, como ele está constituído agora, está extremamente confinado, restrito na maioria dos casos à pequena elite política e econômica, que está em posição de moldar as cidades cada vez mais ao seu gosto” (HARVEY, 2012, p. 87).

O argumento de Harvey (2012) acima aludido – de que o direito em questão está confinado à elite – vai na mesma direção das expressões de Qvortrup (2014, p. 25), ao apresentar em seu texto que, mesmo as crianças tendo direitos, elas “estão longe de ter todos os direitos dos quais os adultos dispõem”. E isso é interessante, pois se faz numa lógica de supressão ou de que as crianças, invisíveis dos espaços públicos, esses, grande maioria, para o mundo adulto, acaba em colocar essa tensão de uma elite (adultos) “dominar” a cidade em face dos menos favorecidos (crianças).

Segundo Guimarães e Lopes (2019, p. 320)

> historicamente, ocorreu uma diminuição do poder das crianças no âmbito social e as progressivas medidas de proteção têm como preço a intensa segregação espacial delas. As crianças foram configuradas como seres em cadência de espera, cuja completude sempre se dará no futuro, são compreendidas como frágeis e vulneráveis e por isso precisam permanecer em espaços restritos e controlados.

Caminhando por esse entendimento, Sarmento (2018) vai trazer a ideia de que a cidade – e também sugerimos que os espaços – tanto podem incluir como pode excluir e devemos nos ater aos efeitos dessas desigualdades na infância que vivem na cidade em conflito com sua própria condição de sujeitos de direitos e submissa às moldagens que a elite política e econômica, aduzida por Harvey (2012), impregnam em suas vidas já tão sofridas de transgressões, por isso que Sarmento (2018) diz que

> é exatamente porque a cidade tanto inclui como exclui que importa caracterizar os efeitos contraditórios e desiguais da vida urbana na configuração da infância, analisando tanto as oportunidades que oferece quanto os constrangimentos que opõe à cidadania da infância (SARMENTO, 2018, p. 234).

No entanto, os dizeres de Harvey (2012) nos faz aclarar um princípio estampado na Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2006), qual seja, a proteção especial de grupos e pessoas em situação de vulnerabilidade. Pelo fato das crianças serem vulneráveis, não quer dizer que elas não tenham direitos ou que sejam relegadas a mero objeto. De acordo com esse princípio, “os grupos e pessoas em situação de vulnerabilidade têm direito a medidas especiais de proteção e integração, de distribuição de recursos, de acesso aos serviços essenciais e de não-discriminação” (CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE, 2006, p. 4).

Para esse documento mundial (2006),

> consideram vulneráveis as pessoas e grupos em situação de pobreza, em risco ambiental (ameaçados por desastres naturais), vítimas de violência, com incapacidades, migrantes forçados, refugiados e todo grupo que, segundo a realidade de cada cidade, esteja em situação de desvantagem em relação aos demais habitantes. Nestes grupos, por sua vez, serão objeto prioritário de atenção os idosos, as mulheres, em especial as chefas de família, e as crianças (CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE, 2006, p. 4).

É dizer que esses grupos vulneráveis, diante da cidade capitalista atual, vivem em condições diferentes das que deveriam, ou seja, sem moradia, sem saúde, sem alimentação, vestuário, água potável, respeito, etc., adequados ao que podemos denominar de condições dignas de existência de uma pessoa enquanto ser humano. Assim, o preâmbulo da Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2006) afirma que

> as cidades estão distantes de oferecerem condições e oportunidades equitativas aos seus habitantes. A população urbana, em sua maioria, está privada ou limitada – em virtude de suas características econômicas, sociais, culturais, étnicas, de gênero e idade – de satisfazer suas necessidades básicas. Contribuem para isso as políticas públicas que, ao desconhecer os aportes dos recursos de produção popular para a construção das cidades e da cidadania, violem a vida urbana (CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE, 2006, p. 1).

Com isso, nos dizeres de Lefebvre (2001) e ao teor do que esse documento mundial (2006) dissemina, “a cidade futura, conquanto seja possível esboçar-lhe os contornos, seria muito bem definida ao se imaginar a inversão da situação atual, levando às últimas consequências essa imagem invertida do mundo do avesso” (LEFEBVRE, 2001, p. 133). É preciso, destarte, pensarmos numa cidade que possa fazer com que as crianças sejam ouvidas e que possam ser cidadãos habitantes dela, sem exclusão de qualquer natureza.

Seria, portanto, efetivamente, a cidade garantir as condições de participação e oportunidades as crianças, por exemplo, vulneráveis ou não e, também, compreender a visão que “[as crianças] têm da cidade, sendo esta entendida como o habitat natural do homem civilizado, dependendo naturalmente das suas ideias e opiniões sobre as coisas, depende sobremaneira do que lhes é permitido viver na, e da cidade” (MALHO, 2004, p. 49).

Não seria descomedido, assim, para o nosso estudo aduzir nesse norte alusivo de Malho (2004), o que Farias e Müller (2017) descrevem sobre essa fundamentação. Neste sentido, segundo essas autoras, em pensamento convergente com Malho (2004), as “crianças podem participar de reflexões sobre a cidade que habitam e contribuir para que esta seja um espaço de interações de seus habitantes, independente da idade” (2017, p. 276).

Ainda seguindo esse raciocínio de Malho (2004) e de Farias e Müller (2017), Dias e Ferreira (2015, p. 130), aduzem que, com a contribuição da visão sensível das crianças, “de sua voz e ideias, as cidades podem transformar-se em um espaço mais equitativo e harmonioso, compartilhado entre adultos e crianças, como uma base sólida para a vivência da cidadania”.

De todo modo, os argumentos de Dias e Ferreira (2015), Farias e Müller (2017), Malho (2004) e Lefebvre (2001) acima aludidos, inclusive os de Harvey (2012), são para nos fazer refletir numa cidade que possa ser condizente com a infância e com a criança, sem que lhes sejam negados esse direito, ou seja, que “a tarefa de pensar o futuro da cidade precisa também incluir a perspectiva infantil” (GUIMARÃES; LOPES, 2019, p. 324).

Aliás, se podemos considerar a *perspectiva infantil*, conforme Guimarães e Lopes (2019) e Malho (2004), para a construção de uma cidade não elitizada, mas inclusiva para as crianças, é de se ter em mente o que consta na Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2006, p. 6), em seu princípio do exercício pleno da cidadania e gestão democrática da cidade, onde aduz que

> todas as pessoas têm direito a participar através de formas diretas e representativas na elaboração, definição, implementação e fiscalização das políticas públicas e do orçamento municipal das cidades, para fortalecer a transparência, eficácia e autonomia das administrações públicas locais e das organizações populares.

Talvez, quem sabe, tomando como norte também esse princípio acima transcrito na Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2006) e se parássemos para ouvir as crianças sobre o que lhes dizem respeito não só na cidade, mas também em outros lugares, como afirmação de seus direitos, esses *espaços urbanos* não fossem o que, hodiernamente, é: a negação de garantias legais e uma utopia de sua legitimação espacial para as crianças, ainda que os diversos documentos jurídicos existentes corroborem o contrário dessa afirmação.

No entanto, em que pese toda fundamentação acima, nos chama atenção os alicerces dessas alusões elencados por Dias e Ferreira (2015, p. 130), ou seja,

> crianças que participam, colaboram, incentivam e vivem efetivamente a cidade têm maiores possibilidades de tornarem-se adultos autônomos, engajados e sensíveis à diversidade. Ter a criança como uma das referências do planejamento urbano, além de contribuir positivamente para seu desenvolvimento cognitivo e emocional, pode fortalecer sua posição como elemento integrante na sociedade.

Ademais, a Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2006) e ainda a respeito dos pensamentos de Malho (2004), é sugestivo aduzir que são convergentes com os de Guimarães e Lopes (2019, p. 324), onde “a imaginação das crianças pode ser um fator dos mais importantes para repensar a construção, organização e ocupação dos espaços urbanos” e a geografia da infância, com seus aparatos epistemológicos pode ser, também, o caminho para esse diálogo se efetivar contemporaneamente na vida das crianças e suas infâncias.

2.3 Geografia da infância: tecendo contribuições aos estudos da infância

Inicialmente é bom relatar que nunca, sequer, pensei no fato de, em algum momento da minha vida pessoal, profissional e acadêmica, eu pudesse me identificar, ao menos por uma análise de cognição sumária, com um campo científico que, à época de meus estudos no colegial, não me chamava atenção. Posso dizer, hodiernamente, que as coisas realmente mudam e aqui estou eu me aventurando – conscientemente – e (re)descobrindo abordagens que até então (não) tinha passado pela minha mente, nem me foi ensinado.

Ademais, começo me recordando das aulas de geografia que tive no tempo em que, por mais que possa ser difícil a lembrança completa, ainda consigo escavacar no interior de minha humilde e aberta mente aos diversos aprendizados: os mapas ficaram mais associados à essa disciplina (geografia) em minhas pretéritas, e agora, lembranças. Geografia para mim, até então, eram mapas. De logo, para que não *soe* como o chato da história, ou melhor, da geografia, acabo por pedir perdão aos(às) meus(minhas) brilhantes e nobres professores(as)! Não se sintam ofendidos(as), mas vou explicar o motivo.

As aulas não eram muito *chamativas* ao aprendizado, talvez por minha culpa, por não gostar tanto, talvez pelos conteúdos disseminados e metodologia de ensino-aprendizagem – se agora o são, que bom!, os alunos e alunas, certamente, agradecem; quiçá esse tenha sido um dos grandes desafios da minha trajetória – mas era/foi obrigatório passar por todas elas, seguindo uma lógica de conteúdo *versus* aprendizado, com avaliações para testar o que se aprendeu. Será que, verdadeiramente, o conhecimento se adquire dessa forma?

Questionamento à parte, e sem resposta de minha autoria, voltemos à discussão. A geografia não ficou somente em minha vida por essa perspectiva. Agora, também, me recordo que quando era criança, costumava ir para minha primeira escola, num bairro próximo ao que morava, ao que me lembro, inicialmente, de bicicleta com minha mãe e ou meu pai. Eles me levavam antes de ir trabalhar para sustentar todos nós. Era/sou o filho mais novo; entre mais três, só que as demais, mulheres.

No caminho, quando saíamos da nossa casa, subíamos uma pequenina ladeirinha – não sei bem se, tecnicamente, chama-se uma ladeira, acho, na minha concepção, que é uma *inclinação* – e seguíamos pela próxima rua, passando por dois quarteirões e, no terceiro, a gente entrava e descia mais uma *inclinação* para pegar o caminho final: uma estrada de terra, ladeada de cercas de arame, esquisita, e com gados, patos, local de briga de galos (à época) e outros animais, até chegar à escolinha.

Noto que, com essa minha ida, todos os dias, iria formando minha própria concepção de espaço, mas também de mobilidade dentro dos bairros que passava até chegar à instituição educacional. Depois, já um pouco crescido, mudei de escola

e passei a ir a ela, ora caminhando com meus pais, ora com minhas irmãs e meus primos e a mulher do meu tio – irmão do meu pai – que nos acompanhava diariamente quando pequenos, já que levara seus filhos – meus primos – para mesma escola.

O caminho era quase o mesmo que fazia quando da primeira escola, só que, ao chegar no terceiro quarteirão, seguíamos rumo ao quarto, onde subíamos mais uma ladeira, descia outra, subia mais uma ladeira, andava um pouco, e, por derradeiro, subia mais uma ladeira, *num beco* sem saída, e chegava à escola pública onde passei treze anos; só saí quando me formei. Ainda quando criança, depois de um certo tempo, passei a ir sozinho, pois gostava de chegar cedo à escola. Outras vezes, ia com minhas irmãs.

O contexto que apresentei acima é para deixar claro que a geografia *sempre* esteve presente em minha vida, talvez eu que não desse conta e tamanha importância de tal situação, sobretudo na infância. De acordo com Lopes e Costa (2017, p. 102), “as crianças estão por aí. Como seres humanos e vivendo suas condições geo-históricas, andam por muitos espaços”. Inegavelmente que, na minha infância, quando criança, eu andei por diversos espaços; conheci eles no caminhar, seja acompanhado de um ou vários adultos e outras crianças; ou sozinho. Eu gostava mesmo era de ir sozinho, conhecendo os lugares, e me situando neles/deles!

Ainda hoje, por tudo isso, noto também que o reflexo dessas caminhadas sozinho, quando criança, me fazem guiar nas estradas da vida por onde ando – pelas noções de espaço que suspeito ter aprendido nos percursos geográficos feitos. Ademais, os relatos argumentativos acima, também dizem respeito ao situar de uma criança e de uma infância – a minha – num determinado lugar que eu esbanjo sentimento e estima especial; me ligo a ele inesquecivelmente, mesmo ainda diante da minha adultez.

Outro fato importante que posso me recordar ao ler os trabalhos de Lopes, é sobre as brincadeiras do meu tempo de infância. Em um de seus trabalhos, Lopes em coautoria com Vasconcellos (2006) apresentam algumas brincadeiras em que aparecem a noção de espaço, assim penso. Na minha infância, no interior do Estado de Pernambuco, também costumava brincar de queimadas, barra-bandeira e os “piques” com os colegas e vizinhos das ruas onde morava.

Nesta rota de recordações, acabo por indagar o seguinte: quem diria que, nesta idade, diante de uma dissertação de mestrado, estaria eu recordando essas brincadeiras de infância que, na verdade, traduziam-se numa concepção de espaço, de lugar e territorialidades? (se é que posso denominar assim essas três expressões, neste contexto teórico). O mais curioso é que essas expressões, nos estudos da infância, com as contribuições da Geografia da Infância, ganham relevância e afirmação no mundo contemporâneo. É preciso fazer esse *recorte* científico no trabalho, por isso a eleição do presente tema.

Nesse sentido, para a discussão desse tópico, tomaremos os estudos de Lopes e Costa (2017), Lopes e Fernandes (2018), Lopes (2008, 2013), Lopes e Suarez (2018), Lopes e Vasconcellos (2005, 2006), entre outros, como forma de traçarmos aspectos que envolvem nosso tema de pesquisa e estão sendo disseminados na contemporaneidade para também compor as abordagens dos novos Estudos Sociais da Infância. Por essa rota espargida, é preciso começar a conceituar dois dos três termos interessantes para o campo geográfico e para nosso estudo – lugar e espaço – e, por fim, as questões que envolvem o território.

2.3.1 Refletindo sobre lugar e espaço para as crianças na sociedade atual

A reflexão aqui proposta parte do pressuposto de que a geografia da infância contribui com suas bases teóricas, fundadas numa Geografia Humanista, para essa temática e, também, para análise dos dados que se constrói no campo dessa investigação científica. Mas, na verdade, o que é lugar? O que é espaço? O que esses dois termos podem representar para as crianças na sociedade? Destarte, essas são as inquietações que tomamos como bússola para aclarar a demanda aqui pensada.

Iniciaremos nosso debate com fragmentos do livro *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*, de Yi-Fu Tuan (1983). Esse geógrafo apresenta em seu livro as bases – podemos dizer assim – para se pensar nesses termos como maneira de enredar as nossas vidas diante de um mundo que é marcado por questões ultrajantes e que afetam o viver das pessoas na sociedade. Assim, seu texto é de fundamental importância para nosso cenário de estudo, inclusive para as nossas crianças.

Segundo esse geógrafo, há uma ligação que caminha em sentido direcional para afirmar que “espaço e lugar são termos familiares que indicam experiências comuns. Vivemos no espaço (...). O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro” (TUAN, 1983, p. 3). Diante dessa afirmação, Tuan (1983) acaba por contribuir com os debates que envolvem as infâncias e a cidade, visto que, numa sucinta analogia, a infância como construção social poderia ser, perfeitamente, a *segurança* relatada por Tuan (1983) para se referir ao lugar.

A ligação que fazemos da infância com o termo segurança apontado pelo geógrafo com relação ao lugar, não é para afirmar que essa categoria social seja passivamente estática, universal, e mereça repressão pelo mundo adulto. Muito pelo contrário, é para legitimar sua importância como um lugar que já foi por nós, adultos, habitado, e também um lugar diversificado que é residido atualmente por crianças em distintas sociedades; e isso é sugestivo também para se pensar que, a infância (lugar = segurança) não seja vivida por todas as crianças, recordando as fundamentações de Ariès.

Por outro lado, há que se pensar numa direção para onde o termo espaço venha a ser a liberdade, conforme afirma Tuan (1983), e nós almejamos ele, estando ligado à segurança, que é o lugar, no nosso entendimento analítico, a infância. Tuan (1983, p. 40) também afirma que “o espaço é um constructo do ser humano”. Assim, seria pensarmos na criança como um ser social livre (espaço = liberdade), mesmo sabendo que essa afirmação pode ser considerada mitigada, uma vez que as crianças, dadas suas peculiaridades físicas e psicológicas e, mormente, o entendimento subjugado que o adulto tem sobre elas, não são livres, no bom sentido da palavra.

Aliado a isso, Tuan (1983, p. 59), dialogando sobre o espaço e suas vertentes, aduz que “espaciosidade está intimamente associada com a sensação de estar livre. Liberdade implica espaço; significa ter poder e espaço suficientes em que atuar”. Os ditos de Tuan (1983) chama atenção para o fato de que elas – crianças – não estão no *playground* sozinhas, livres no sentido da *espaciosidade*. Elas não estão nas ruas – a não ser as que vivem nesta situação.

Ademais, ainda a respeito da liberdade (espaço) de atuação, conforme Tuan (1983), elas não estão brincando sozinhas, no sentido de estarem sozinhas com outras crianças desfrutando de sua infância e construindo laços de experiências de vida. Elas, crianças, ainda estão sob constante vigilância. Isso não quer dizer que as crianças devam ficar e permanecer em lugares sem a companhia de alguém, mas que elas vivam, a experiência do viver, diverso do mundo adulto tem lhe direcionado. Para Tuan (1983, p. 61),

> o espaço fechado e humanizado é lugar. Comparado com o espaço, o lugar é um centro calmo de valores estabelecidos. Os seres humanos necessitam de espaço e lugar. As vidas humanas são um movimento dialético entre refúgio e aventura, dependência e liberdade.

Nesta trilha argumentativa, Lopes e Suarez (2018, p. 498), aduzem que devemos reconhecer, assim, que "as crianças possuem uma linguagem espacial, uma memória espacial, uma vivência espacial, sendo a atividade criadora das crianças também uma atividade espacial". Mas, para isso, assim pensamos, e ao teor do que acima delineou Lopes e Suarez (2018), é preciso voltar nossos olhares para o espaço como sendo a liberdade apontada por Tuan (1983). Essa liberdade é de fundamental importância na vida das crianças, inclusive, relata Tuan (1983, p. 141) "o espaço também tem significado temporal ao nível das experiências pessoais do dia-a-dia".

Ao que foi preceituado acima, Lopes e Suarez (2018), sobre essa atividade criadora das crianças como uma atividade, memória e também vivência do espaço, e sobre esse termo ser algo como a liberdade, Nicolas (1998, p. 85) descreve para nós no sentido de que "os sujeitos [e podemos considerar que as crianças estão nesta visão] individualizam o espaço, apropriando-se dele e o obrigam a transmitir-lhe um valor que se integra à sua atividade". Essa passagem de Nicolas (1998), no entanto, se apresenta como uma tremenda carga de significados ou como um cheque nas fundamentações do geógrafo Tuan (1983).

> Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. "Espaço" é mais abstrato do que "lugar". O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (...). As ideias de "espaço" e "lugar" não podem ser definidas uma sem a outra (...). Além disso, se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar (TUAN, 1983, p. 6).

Os relatos do geógrafo Tuan (1983), caminha para aduzir que esse campo do conhecimento – geografia da infância – tem como norte, ousamos dizer, conceber a infância e a criança por meio de um olhar cauteloso e mais aguçado numa perspectiva que se faz pensar na movimentação do próprio campo da geografia em torno dessa temática. De todo modo, a Geografia da Infância, “não se trata de uma subdivisão do campo da Geografia, mas, antes, de uma tentativa de interlocução com os demais campos do saber que compõem os Estudos da Infância” (LOPES; COSTA, 2017, p. 104).

Seguindo os dizeres de Lopes e Costa (2017) é possível delinear uma rota com o que nos afirma Tuan (1983, p. 24), no campo da Geografia, ou seja, admitir que “o mundo visual da criança é especialmente difícil de descrever porque somos tentados a atribuir-lhe as categorias bem conhecidas do mundo visual do adulto”. Assim, é admissível a afirmação de que, com os diálogos traçados pelos diversos campos de investigação que têm se debruçado sobre a temática da criança e da infância nos últimos anos, a abordagem da geografia da infância tem se constituído de um alicerce que se apresenta forte, mormente coerente, nos debates atuais dos Estudos da Infância.

No entanto, nos dizeres de Lopes e Costa (2017), a Geografia brasileira tenha dado pouca importância às crianças em seus estudos. Nesta entoada,

> as contribuições da Geografia para esse campo [estudos da infância] são bem mais recentes, mas vêm sendo cada vez mais presentes nas pesquisas como um importante referencial, especialmente pelos trabalhos da Geografia da Infância, quer no Brasil, como em outros países e centros acadêmicos (LOPES; COSTA, 2017, p. 103).

Lopes (2013), Lopes e Costa (2017), Lopes e Suarez (2018), aduzem que as bases epistemológicas da geografia da infância tem alicerce na década de 1970 e “estão calcadas em uma Geografia Humanista, que vê, no espaço geográfico, uma importante dimensão para a compreensão das crianças e suas infâncias” (LOPES; COSTA, 2017, p. 104).

É possível, ainda, tomando como norte essas ideias, aduzir o que pensa Nicolas (1998, p. 85), ou seja, “transforma-se o espaço ao se transformar a sociedade, e em cada uma dessas transformações está envolvida uma atribuição de uma temporalidade particular que é a que vive a sociedade particular num dado momento”.

Assim, Lopes (2013, p. 285) aduz que “as novas expedições geográficas são trilhas percorridas com o outro, que *junto de mim* possa me mostrar o seu mundo vivido”. Nessa concepção trazida por Lopes (2013), de mostrar o mundo vivido, é de se pensar no mundo vivido das crianças e suas infâncias, tomando como referência a própria geografia humanista relatada pelo autor, visto ser ela um alicerce das discussões da geografia da infância que tanto lhe tem concedido modos de se refletir no outro junto de mim; as crianças devem ser, e são, esse outro. Destarte, a respeito da geografia humanista, não se pode olvidar que ela

> busca compreender a percepção e representação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural (LOPES, 2013, p. 285).

Segundo Lopes (2013, p. 284-285), uma diversidade de produção geográfica, nos moldes de uma geografia humanista vão dar gênese a “uma série de ações e registros que buscam desvelar o *ser e estar* das crianças no espaço”. Não para por aí, Lopes e Costa (2017. p. 104) ainda nos chamam a atenção para o fato de que, no Brasil, “a geografia da infância assume o diálogo com os referenciais da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e demais colaboradores”. Não vamos tecer comentários sobre o autor citado. No entanto, nesta chama de argumentos, Lopes e Costa (2017, p. 104) aduzem que

> especialmente ao abordar a unidade entre meio e desenvolvimento humano, Vigotski acaba por nos convidar a olhar o espaço geográfico para muito além de palco ou superfície das ações humanas, mas, efetivamente, como instância constituinte do desenvolvimento humano.

Lopes e Costa (2017), assim, relata também que “pensar a infância como expressão geográfica é assumir que, em torno das crianças, muitos setores diferenciados, implicam-se, imbricam-se, tensionam (e tencionam) intensas relações sociais, políticas e econômicas” (LOPES; COSTA, 2017, p. 117). Sobre essa concepção, Harvey (2012), conforme relatamos antes, nos chama atenção para o fato de que as áreas urbanas estão em constante conflitos e se a gente pensa pelo lado dos espaços das crianças e suas infâncias, na cidade por exemplo, há conflitos. Ademais, segundo Lopes e Vasconcellos (2006, p. 122),

> pode-se marcar uma diferença entre infância e criança. A infância seria o lugar que cada grupo social destina para suas crianças. O lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda rede simbólica que o envolve. Torna-se possível assim, falar em uma Geografia da Infância.

Diante disso, conforme dissemina os novos Estudos Sociais da Infância, não é possível aduzir que há uma única infância, um único lugar para ela, mas uma multiplicidade, dada as diversas situações e contextos de vida da humanidade. Por isso, ao que pensamos, corroboramos que os autores acima estão certo ao aduzirem que a infância seria o lugar que grupos sociais atribuem às crianças; e esse lugar, pode-se dizer, é situado. Assim,

> os conhecidos postulados sobre a infância ser uma construção social e plural, reverberam no entendimento de sua dimensão espacial, pois as infâncias passam a ser lugares destinados às crianças e que se materializam em formas de paisagens nas diferentes sociedades (LOPES, 2013, p. 291).

Corroborando nesse sentido, ainda de acordo com Lopes e Vasconcellos, (2006, p. 110), "toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar". Assim, Lefebvre (2001), no nosso entendimento, já nos alertava à epígrafe, analogicamente aos dizeres de Lopes e Vasconcellos (2006), que a cidade ela tem uma história; as crianças, inclusive as que vivem em situação de rua, assim, *situadas* em algum lugar, elas também têm histórias que precisam ser conhecidas, dadas as (re)configurações e (re)construções que fazem, com o aprendizado que o lugar – onde habitam ou transitam diuturnamente – lhes proporcionam como seres humanos. Nesse sentido,

> o mundo que experimentamos está determinado, em grande medida, por nossas experiências passadas e nossas expectativas futuras. É por essa razão que as crianças criam e recriam as estratégias e táticas de sobrevivência na rua (GRACIANI, 2005, p. 114).

Os argumentos de Graciani (2005), são convergentes aos argumentos de Callai (2018).

> Vivemos num mundo que tem em suas histórias as culturas, os modos de viver, de conviver, os processos de produzir bens e de produzir as próprias vidas. Neste sentido, é importante reconhecer que somos educados por tudo que nos rodeia, seja material/concreto ou imaterial, a natureza, os convívios, as linguagens e a palavra. Somos educados pelo lugar que habitamos, onde moramos, pelos lugares próximos e, também, pelos lugares mais distantes que têm interligação com as nossas vidas (CALLAI, 2018, p. 14).

Assim, ao que nos sugere Callai (2018), nós somos educados pelos lugares que residimos e transitamos – as crianças são também educadas pelos lugares, já que são de algum lugar, nos dizeres de Lopes e Vasconcellos (2006) – e nós construímos conhecimentos de um determinado *campo* geográfico e somos, também, agentes de disseminação do saber nestes mesmos lugares, pois estamos em constante movimento com as nossas geografias e com as geografias alheias. Com as crianças em situação de rua não seria diferente!

Aliado a esses autores, Pia Christensen (2010, p. 149) afirma que “as crianças constroem um conhecimento situado de seu ambiente local, cheio de significações pessoais e sociais, edificado através de seu encontro diário com o mesmo”. Essa perspectiva apresentada por Pia Christensen (2010) é compatível com o que Callai (2018, p. 15) vai aduzir, ou seja, “a força do lugar decorre da capacidade das pessoas que ali vivem fazer a construção das suas próprias vidas”.

Assim, ao que nos sugere, as discussões de Callai (2018), Lopes e Vasconcellos (2006), Harvey (2012), Lefebvre (2001), entre outros, tem associação com os relatos de Christensen (2010), pois nos é dito que estamos sempre situados; as crianças, nesta perspectiva de abordagem teórica, também estão (LOPES; SUAREZ, 2018).

> As crianças estão situadas: elas têm um conhecimento local detalhado da cidade, construído por meio de seu contato concreto com ela e de sua mobilidade dentro e em torno dela. Seu conhecimento situado é parcialmente biográfico e pessoal, mas também é produzido coletivamente. As crianças vivenciam a cidade juntas, e o significado dos lugares é elaborado e produzido no engajamento e na atividade coletivos (CHRISTENSEN, 2010, p. 154).

Neste momento, pelo que foi levantado por Christensen (2010), ou seja, o fato de que os lugares possuem significados pelas crianças quando elaborado em participação, é cabível afirmar – sem ser demasiado neste momento – que Callai (2018, p. 13) ao discorrer sobre o conceito de lugar, dissemina que este “é um conceito que carrega em si o movimento da vida”. Assim, para nós, as crianças carregam esse *movimento da vida* ao pertencerem aos lugares que têm como afeto, ainda que em transição urbana.

Outrossim, semelha que seja pertinente trazer, assim, o conceito de topofilia, da década de 1980, do geógrafo Yi-fu Tuan. Para ele, esse termo se apresenta como

“o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p. 5). Assim é só observarmos em nossos respectivos contextos que podemos encontrar respaldos nessa afirmativa acima: existem várias crianças em diversos lugares, vivendo de maneiras distintas suas infâncias e tendo esse afeto pelo lugar ou ambiente físico, também de maneira distinta.

Nós adultos também temos esse elo afetivo por lugares ou ambiente físico, mas os nossos sentimentos por eles podem não ser iguais aos das crianças. Tuan, nesta direção, aduz que “todos os seres humanos têm seus próprios pertences e talvez todos tenham a necessidade de um lugar seu, quer seja uma cadeira no quarto ou um canto preferido em qualquer veículo” (1983, p. 36).

No entanto, ousamos dizer, no caso das crianças é possível que esse elo possa ser o *playground*, a praça, a piscina, a rua, a escola, a praia, a casa de um(a) amigo(a), de um familiar, a lanchonete, entre tantas situações que se colocam as crianças, pela própria afirmação de Lopes e Vasconcellos (2006), de que ela é criança de um lugar.

Dentro desse argumento de sentimento pelo lugar, se nos voltarmos à rua, contexto de nosso trabalho científico, segundo Tuan (1980, p. 200), “a rua parece ser um tipo de meio ambiente físico bem específico, mas na realidade o seu caráter e uso podem variar enormemente”. Numa outra ligação, esse geógrafo aduz que “a rua onde se mora é parte da experiência íntima de cada um” (TUAN, 1983, p. 189).

Por exemplo, no nosso caso, as crianças que vivem em situação de rua – numa suscinta hipótese – podem ter um elo por esse lugar/ambiente diferente de um adulto, de uma outra criança que não vive na rua; mas também pode ser que, ainda nessa hipótese, uma criança – do mesmo grupo que vive na rua – tenha um sentimento de usufruto dela (rua) diferenciado. Por isso, os dizeres de Tuan (1980, 1983) nos chamam atenção.

> “sentir” um lugar leva mais tempo: se faz de experiências, em sua maior parte fugazes e pouco dramáticas, repetidas dia após dia e através de anos. É uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais, como a hora do sol nascer e se pôr, de trabalhar e brincar. Sentir um lugar é registrado por nossos músculos e ossos (TUAN, 1983, p. 204).

Assim, ainda de acordo com geógrafo acima, “o termo topofilia associa sentimento com lugar” (TUAN, 1980, p. 129). Destarte, é preciso que as histórias das

crianças e suas infâncias e seus sentimentos pelos lugares/ambientes se cruzem com as histórias do todo (complexo) social. De mais a mais, não olvidemos que criança também é ser humano! Outrossim, tomando as discussões também de Ariès, Lopes e Vasconcellos (2006) vão aduzir que

> ao analisarmos o próprio sentido de infância construído a partir do século XVII, podemos afirmar que esta é uma ideia apropriada por alguns como verdadeira, mas não aplicáveis a todos, ou seja, a mesma noção de infância apresenta diferentes apropriações de acordo com os interesses de quem a utiliza, e a sua pretensa universalidade só o é quando necessária. O que percebemos é que os feixes que definem o sentido de infância variam de acordo com os interesses destinados pela sociedade às suas diferentes camadas sociais, estabelecendo diferentes caminhos para a vida adulta. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 116).

Seguindo ainda na concepção desses autores, o que se pensa sobre infância "é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida" (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 111). Por isso, é possível afirmar que inexiste uma forma homogênea de ser criança, dada as particularidades existentes no contexto onde ela – criança – possa nascer, crescer e se desenvolver local-histórico-socialmente.

Assim sendo, os dizeres de Lopes e Vasconcellos (2006) nos fazem recordar daquela infância trazida nos contextos históricos de Ariès que foram outrora citados, muito embora suas contribuições aos novos estudos das infâncias sejam relevantes, mas também criticados (LOPES; VASCONCELLOS, 2006; PIRES, 2008). Já Lopes e Suarez (2018, p. 503), descrevem em suas discussões que "nascer aqui ou acolá faz toda diferença nas infâncias das crianças! Todas as crianças são situadas. Toda vida está localizada e faz parte de uma rede geográfica que não pode ser esquecida". Nesta caminhada argumentativa, Lopes e Vasconcellos (2006, p. 122), vai relatar que

> a geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstroem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias.

Ademais, num outro momento de discussão Lopes e Costa (2017, p. 105), aduz que cabe à geografia da infância, o atributo de ter uma leitura da infância por meio do "espaço geográfico e de suas expressões, tais como a paisagem, o território, os lugares, as redes, entre outros". De todo modo, segundo eles, a geografia da infância "é também o reconhecimento de que as crianças apresentam seus protagonismos geográficos, na interface dos mundos infantis e mundos adultos" (LOPES; COSTA, 2017, p. 105).

É dizer, pelas perspectivas acima aludidas, que as crianças ocupam lugares e espaços na sociedade, juntamente com os adultos, e não podemos deixar de lado essa afirmação no contexto de desenvolvimento de nossos trabalhos científicos e nossa vivência com elas – crianças e suas infâncias – nas sociedades, e por que não dizer nas cidades, que habitamos. Caminhando na fundamentação, uma questão importante no campo da geografia da infância, com os estudos da infância, é que, segundo Lopes (2013, p. 289-290),

> o final da década de 80 e os anos 90 foram acompanhados por um grande crescimento nos estatutos políticos e legais que colocam as crianças como sujeitos de direitos, a Convenção sobre o Direito das Crianças e muitos outros documentos (por exemplo, o ECA no Brasil) possibilitam outros estatutos para a infância e estendem a ideia do direito da criança ao espaço e, assim, um outro foco ganha força nos estudos da Geografia da Infância, a noção de território, de espaço como direito politicamente definido.

Assim, sobre essa questão apresentada pelos teóricos acima, os documentos jurídicos elencados acabam por colocar a criança e sua infância no epicentro dos espaços urbanos que já deveriam ter sido ocupados por elas, como sujeitos de direitos. No entanto, apesar dessas garantias legais – por volta das décadas de 80 de 90 – ainda não é possível afirmar que elas estejam situadas, tal como os adultos, ainda que pela tenra idade, em territórios que dialoguem com suas experiências de vida.

2.3.2 Território usado e territorialidade das crianças que vivem em situação de rua

Numa contenda inicial, ao pensarmos em território, pode nos vir à mente tanto algo objetivo, por exemplo, um ambiente como uma casa, os espaços que compõem essa casa (quarto, sala, cozinha, terraço, escritório, etc.), como também podemos

pensar algo subjetivo, assim sugerimos, a base territorial brasileira onde nossa soberania nacional se mantém diante de outros países que aqui queiram, de alguma forma, intervir.

No entanto, o que pretendemos nesta conjunção de fatores não é traçar um caminho hegemônico de argumentos, mas fazer uma passeata pelas questões que se debruçam na afirmação de que as crianças, todas, ressalte-se, fazem parte desse território objetivo e subjetivo acima delineados em nossa fundamentação e que, à sua maneira, nos indicam uma nova forma de refletir sobre suas geografias atuais.

Assim, antes da definição de territorialidades, é salutar apresentar o conceito de território, sobretudo de *território usado* (MILTON SANTOS, 1998, 2007), que é considerado uma categoria analítica da ciência geográfica. No entanto, afirma Brito (2008), "o termo território refere-se a uma categoria geográfica elaborada historicamente, e constitui um conceito consagrado nas ciências humanas" (BRITO, 2008, p. 19). Sobre esses dizeres de Brito (2008) de que o território é uma categoria geográfica, a leitura de Milton Santos (1998, 2007) caminha no sentido de que "é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto de análise social" (SANTOS, 1998, p. 15).

Ademais, é de se aduzir nesta caminhada aqui perpetrada com a Geografia, que não adentraremos a fundo nas discussões sobre esse(s) termo(s), e sim, elegeremos o contexto de debate que seja pertinente ao objetivo aqui proposto: discorrer, por esse sucinto ensaio teórico, o território e a(s) territorialidade(s) das crianças em situação de rua com base em argumentos sólidos de geógrafos renomados, como Milton Santos (1998, 2007).

Nesta ligação, de acordo com Brito (2008), por ser o território um vocábulo polissêmico, há diversos entendimentos para sua compreensão, mas, ainda assim, uma pode ser tomada como gênese discursiva: o território, derivando do latim *territorium*, tem como significado, ainda que numa análise inicial, como terra que pertencente a alguém. Para Milton Santos (2007), o território tem afinidade com a identidade, com o nosso pertencimento ao lugar onde moramos e precisa ser visto não como alguma coisa em si mesmo, mas, sim, como algo usado, ou seja, como *território usado*.

> O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2007, p. 14).

As ruas, assim, constituem essas bases apresentadas por Milton Santos (2007), pois suas características dão um norte para se pensar como as crianças, não só as que vivem em situação de rua, podem criar suas identidades com esse *território usado* através de uma diversificação de elementos consagrados no viver das infâncias multifacetadas existentes nas sociedades humanas, como, por exemplo, as brincadeiras, a moradia – temporária ou permanente –, a violência, a subalternização de suas vidas pelos demais seres humanos, enfim.

Diante desse contexto apresentado, e de acordo com Silva (1998), “o território é evidência o lugar (...) o território é um pedaço, no sentido dos meninos de rua” (SILVA, 1998, p. 259). Assim, é indicativo articular que eles podem – como devem – edificar suas vivências nesse pedaço (e por que não dizer espaço) apontado por Silva (1998) e também são edificadores das experiências com as quais se relacionam nesta ligação que a rua pode proporcionar aos meninos e meninas que habitam essa conjuntura diariamente.

> Entendido o território como espaço vital da criança de rua, verificamos dois tipos fundamentais: o território embrião e o território de embates. O primeiro significando a extensão do espaço onde convivem diariamente, ou seja, o lugar onde se concentram, o seu ponto de referência, e o segundo, o lugar onde são travadas as disputas. Nessas áreas encontram-se todos os pontos de enfrentamento, seja com a polícia, seja com transeuntes, traficantes ou receptores (GRACIANI, 2005, p. 116).

As teias que fundamentam os caminhos de Silva (1998) e de Graciani (2005) podem se articular com o que dissemina Cara (1998, p. 262), ou seja, “o território é uma objetivação multidimensional da apropriação social do espaço”. A rua, mais uma vez diga-se de passagem, é a dimensão multíplice-espacial ocupada pelas crianças em situação de rua no Brasil. Nesta viela de debates sobre os conceitos de territórios e suas demandas para com nossa compreensão num campo específico – a(s) rua(s) – precisa-se ter em mente o que Lopes e Vasconcellos (2005) transmitem em seus enredos calorosos de significados.

> As crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados. A isso chamamos territorialidades de crianças, das geografias construídas pelas crianças (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 39).

Destarte, as amarras de fundamentações sobre apropriações espaciais pelas crianças, conforme Lopes e Vasconcellos (2005) traçam acima, espalham contemporaneamente no interior e exterior cenário acadêmico-social brasileiro de Estudos da Infância, o significado das territorialidades, ou mais precisamente, *territórios usados*, tal como apresentado pelo geógrafo Milton Santos (1998, 2007). Essas territorialidades, para Cara (1998, p. 262), estaria embasada numa visão de que é "a qualidade subjetiva do grupo social ou do indivíduo que lhe permite, com base em imagens, representações e projetos, tomar consciência de seu espaço de vida". Já para Brito (2008, p. 33), as territorialidades são

> como um processo social que envolve um feixe de inter-relações mediadas por acordos formais ou não entre distintos agentes que se interessam por algum tipo de objeto comum a eles localizado numa dada porção do espaço geográfico que se torna território.

Para Lopes e Costa (2017, p. 117), "toda infância é um território". Essa frase de Lopes e Costa (2017) nos convida a uma reflexão que toma como ponto de origem o fato de situarmos a infância na sua respectiva *jurisdição*, uma vez que ela é um todo heterogêneo. Mais ainda, considerando a infância como território (LOPES; COSTA, 2017), Milton Santos (1998) aduz que "o território, hoje, pode ser formado de lugares contínuos e de lugares em rede" (SANTOS, 1998, p. 16).

A partir dessas constatações, não há como dissociar que as ruas do contexto urbano e, também, quiçá do rural, onde possamos encontrar as crianças, meninos e meninas em situação de rua, são esses lugares em rede, declarados por Santos (1998) em seus intensos e compassivos trabalhos na Geografia, aonde eles e elas podem conviver e experimentar ativamente e diariamente, o (dis)sabor que as ruas tendem a expor nas suas vidas.

Segundo Lopes (2008), se a infância é um território onde existem diferentes visões e onde diversos agentes atuam, "as crianças não vivenciam essas ações que lhe são direcionadas de forma passiva" (LOPES, 2008, p. 76). Inclusive, esses territórios são lugares em rede (SANTOS, 1998), onde as crianças estão inseridas.

Aos dizeres de Lopes (2008), caminham as fundamentações acadêmicas e empíricas de Rita Marchi (2018) a seguir espargidas.

> A vida das crianças nas ruas deve, portanto, ser considerada como resultado de múltiplas influências de elementos objetivos e subjetivos que cada criança organiza - com mais ou menos domínio - de maneira ativa. São essas competências que é preciso reconhecer e conhecer se realmente queremos compreender sua situação. Quando se nega suas competências, a tendência é que a criança prefira permanecer na rua, no espaço onde ela pode exercer sua ação porque é, a partir dela, por mais desviante que nos pareça, e não a partir de um projeto de ressocialização (que lhe é imposto de fora), que ela constrói sua autoestima e percepção de si (MARCHI, 2018, p. 631).

Destarte, os novos Estudos Sociais da Infância marcham nesse sentido de que as crianças não são passivas do contexto social, elas possuem agência, são atores sociais tais como os adultos, e nós precisamos compreender essa questão que emerge na contemporaneidade. No tocante a isso, Lopes (2013, p. 290), aduz que a "noção de território parece ser mais adequada a esses novos trabalhos [estudos da infância], visto que é uma categoria interpretativa, a qual cabe muito bem nas novas inquietações e lutas que se estabelecem em torno da infância".

> A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destina dos às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração à qual chamamos territorialidades infantis, cujo campo de reflexão é a Geografia da Infância (LOPES, 2008, p. 67).

Numa arremetida mais dinâmica para essa questão, "ao abordamos as relações que as crianças estabelecem com seus espaços podemos perceber como as representações de infância emergem" (LOPES, 2008, p. 75). Assim, "para as crianças a prática espacial é uma prática de lugar-território, posto que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas" (LOPES, 2008, p. 77).

Nesta caminhada de pensamento, a respeito das crianças estabelecerem afinidades com seus espaços (LOPES, 2008), não podemos deixar de trazer para essa discussão o que reflete Dias e Ferreira (2015) sobre a questão do espaço urbano ser um ambiente que seja de fácil acesso a todas as infâncias, pois são "potenciadores de aprendizagem a partir da liberdade, criatividade, imaginação, fantasia, autonomia

e responsabilidade, através da brincadeira e da interação com a diversidade cultural e social" (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 131).

Mais uma vez é necessário a compreensão de uma arremetida teórica e efetiva – como a geografia da infância – para se pensar as crianças e suas infâncias em seus diversos territórios, a partir dos quais elas compreendem, à sua maneira, e, também, junto com os adultos e com seus pares, a viver neste mundo que tanto a excluiu e ainda exclui de suas espacialidades concedidas e concebidas, mais precisamente em *território usado*.

> Como se pode perceber, os estudos sobre Geografia da Infância ou temas que tangenciam seus fundamentos vêm se ampliando no Brasil, tornando essa área sólida e sistematizando conceitos e argumentos até então pouco presentes no repertório acadêmico brasileiro. Terminologias como Paisagens da Infância, Territórios de Infâncias, Lugares de Crianças, Crianças Situadas e outras têm sido expressões presentes em muitos trabalhos que encontramos, tecendo possibilidades outras de olhar para as crianças e suas vidas (LOPES; SUAREZ, 2018, p. 501).

De todo modo, dá-se importância à Geografia e a "sua imensa possibilidade de contribuição aos estudos das crianças e infâncias, na recorrente defesa de que o espaço geográfico é um componente significativo na/da formação humana" (LOPES, 2013, p. 292). É preciso nos formarmos de diversos conhecimentos, em diferentes áreas, que possam dialogar com as crianças e, em sentido convergente, pode-se dizer, é possível trazer àquela concepção de Sarmento (2018) onde ele aduz que mesmo as pesquisas que envolvem crianças em situação de rua é um comando formidável para infância como categoria social. Nesse sentido, não se pode deslembrar que

> as crianças estão nas cidades. Mesmo que invisibilizadas por muitas ações/não ações, elas estão aí, nos metrôs, nas ruas, nos carros, nas escolas, nas casas, nos sinais, nos abrigos, nas calçadas, nas praças, nos parques, nas praias, nos jardins. Mas são todas crianças territorializadas espacialmente e que vivem o jugo de seus territórios e enraizamentos (econômicos e muitos outros) no embate das políticas econômicas e sociais (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 210).

A passagem acima de Lopes e Fernandes (2018), nos faz recordar do desprezo, abandono e descaso para com as crianças, meninos e meninas, que vivem em situação de rua em diversas cidades brasileiras e, quiçá, no mundo. Esse fenômeno não é algo que acontece da noite para o dia, é fruto do escárnio de diversos setores da sociedade que veem, nessas crianças, uma infância "sem jeito" e que

merecem serem afastadas dos espaços públicos, como se já não bastassem toda gozação estúpida que a elas se têm perpetrado por anos.

C A P Í T U L O I I I

MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE RUA:
perspectiva jurídica e (in)visibilidade social

3 MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE RUA: PERSPECTIVA JURÍDICA E INVISIBILIDADE SOCIAL

Na gênese dessa argumentação, é salutar, desde então, corroborar que nem todas as pessoas que estão *na* rua, estão em situação *de* rua. São perspectivas diferentes, pois muitos de nós passeamos em logradouros públicos de nossas cidades, por exemplo, e, no entanto, essa ação em nada se conecta com a situação *de* rua que estamos dialogando nesta fundamentação teórica. Num outro prisma visionário de compreensão das expressões aludidas, Koller e Hutz (1996) relatam que há algumas diferenças com relação aos termos crianças *de* rua e crianças *na* rua. Neste caminhar, é preciso trazer essa discussão.

Destarte, para esses autores, "meninos *de* rua são as crianças que não possuem mais um vínculo familiar estável e o viver na rua abrange seu trabalho, sua educação, seus relacionamentos e seu lazer" (KOLLER; HUTZ, 1996, p. 18). Ainda para eles (1996, p. 18), "essas crianças são socializadas pela dinâmica da rua e pelas leis que ela lhes impõe". No que toca aos meninos e meninas que vivem *na* rua, para esses autores, o grupo "é constituído de crianças que, apesar de apresentarem aparência de abandono, vivem com a família. Elas passam grande parte do dia na rua, trabalhando ou pedindo esmolas, visando obter seu sustento e auxiliar a família" (KOLLER; HUTZ, 1996, p. 19).

> A complexidade do espaço da rua, a diversidade de pessoas que dele se utilizam, as diferenças regionais, revelam a dificuldade de definir exatamente o que seja uma *criança de rua* ou uma *criança na rua*. Se é necessário uma terminologia para fazer referência a elas, pode-se sugerir *crianças em situação de rua* (KOLLER; HUTZ, 1996, p. 27).

Para essa questão, ou seja, meninos e meninas em situação *de* rua, Corsaro (2011, p. 281) dialoga de maneira salutar – e ele, no nosso sentir, tem razão para tanto – que "o país mais conhecido pela condição das crianças de rua é o Brasil". Ainda segundo esse autor, em que pese a situação de meninos e meninas em situação de rua no nosso país "seja deprimente e dura, as reações negativas ao problema e os lamentos de indignação (tanto internacionais quanto domésticos) resultaram em diversos novos programas, em políticas e em necessária legislação" (CORSARO, 2011, p. 283).

Nesse sentido, diante das pertinências conferidas pela Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 ao Presidente da República, ao teor do que determina o artigo 84, onde estão as atribuições privativas do presidente, fora instituído o Decreto nº 7.053 de 23 de dezembro de 2009 que cria, ao teor do seu preâmbulo, bússolas para a questão da população *de* rua. Assim, para o citado documento jurídico, em seu artigo 1º parágrafo único,

> considera-se população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória (BRASIL, 2009).

Como se percebe, o próprio legislador cuidou de diferenciar, de maneira indireta, por intermédio do conceito acima, o que é realmente uma população em contexto de rua. Na verdade, esse conceito apenas legitima o que habitualmente se verifica nas cidades: a desigualdade social que habita os que são invisíveis para sociedade, como por exemplo, aqueles que residem debaixo de viadutos, no chão das praças, defronte de lojas comerciais quando essas encerram suas atividades, entre outros. Neste caminhar, “em todas as sociedades, em maior ou menor grau, meninos e meninas de rua são comumente descritos como marginais ou doentes” (KOLLER; HUTZ, 1996, p. 12).

Ainda segundo esses autores, esses meninos e meninas são tidos como sujos, violentos e delinquentes. Ademais, em que pese a existência do Decreto nº 7.053 de 23 de dezembro de 2009, anteriormente citado, há a Resolução Conjunta do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, nº 1, de dezembro de 2016 que define crianças e adolescentes em situação de rua como sendo

> sujeitos em desenvolvimento com direitos violados, que utilizam logradouros públicos, áreas degradadas como espaço de moradia ou sobrevivência, de forma permanente e/ou intermitente, em situação de vulnerabilidade e/ou risco pessoal e social pelo rompimento ou fragilidade do cuidado e dos vínculos familiares e comunitários, prioritariamente situação de pobreza e/ou pobreza extrema, dificuldade de acesso e/ou permanência nas políticas públicas, sendo caracterizados por sua heterogeneidade, como gênero, orientação sexual, identidade de gênero, diversidade étnico-racial, religiosa,

> geracional, territorial, de nacionalidade, de posição política, deficiência, entre outros (BRASIL, 2016).

De salutar importância, não obstante os argumentos de Koller e Hutz, 1996, onde a melhor diretriz seria denominar *crianças em situação de rua*, é preciso saber o que significa o termo *situação*. Assim, a Resolução Conjunta do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, acima aludida, aduz em seu artigo 1º, §1º que "utiliza-se o termo "situação" para enfatizar a possível transitoriedade e efemeridade dos perfis desta população, podendo mudar por completo o perfil, repentinamente ou gradativamente, em razão de um fato novo" (BRASIL, 2016). De todo modo, ainda segundo essa Resolução, no mesmo dispositivo, porém no §2º,

> a situação de rua de crianças e adolescentes pode estar associada a: I - trabalho infantil; II – mendicância; III - violência sexual; IV - consumo de álcool e outras drogas; V - violência intrafamiliar, institucional ou urbana; VI - ameaça de morte, sofrimento ou transtorno mental; VII - LGBTfobia, racismo, sexismo e misoginia; VIII – cumprimento de medidas socioeducativas ou medidas de proteção de acolhimento; IX - encarceramento dos pais (BRASIL, 2016).

Destarte, os elementos apresentados pelas legislações para conceituar a população em situação de rua (BRASIL, 2009), bem como os meninos e meninas em situação de rua (BRASIL, 2016) são, por demais, importantes, inclusive os que tocam à pobreza extrema, a perda dos laços afetivos e familiares e a ausência de um lugar onde possa morar regularmente, haja vista que temos normas legais em nosso ordenamento jurídico, inclusive a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), que trazem esses elementos como direito de todo cidadão brasileiro.

Ademais, são princípios estampados no Decreto acima referenciado que orientam as possíveis políticas para a população em situação de rua: (1) respeito à dignidade da pessoa humana; (2) direito à convivência familiar e comunitária; (3) valorização e respeito à vida e à cidadania; (4) atendimento humanizado e universalizado; e (5) respeito às condições sociais e diferenças de origem, raça, idade, nacionalidade, gênero, orientação sexual e religiosa, com atenção especial às pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

Destarte, quando o Estado falha na prestação desses princípios básicos ou não garante uma estrutura para que isso venha a acontecer, a rua é o caminho para maioria da população, inclusive de meninos e meninas, quer para aqueles que nunca tiveram ou aqueles que tiveram, mas perderam as garantias constitucionais de uma vida digna e livre de qualquer ocorrência que afete, principalmente, a dignidade humana que deveria possuir legalmente no Brasil.

Segundo o Ipea (2016), a população de rua não possui, no Brasil, dados oficiais que possam descrever o quantitativo de pessoas que se encontram nessa situação, isso porque “nem o censo demográfico decenal, nem as contagens populacionais periódicas incluem entre seus objetivos sequer a averiguação do número total da população não domiciliada” (IPEA, 2016, p. 7).

De todo modo, nos argumentos dos teóricos Koller e Hutz (1996, p. 18), “não há recenseamentos muito confiáveis desta população. Por outro lado, cifras aumentadas ou distorcidas beneficiam alguns grupos que captam recursos para atender esta população”. Ademais, ainda no que diz respeito ao Ipea (2016), a falta de dados oficiais gira em torno de uma possível justificação acerca da complexidade de pesquisas que envolvam pessoas cujo endereço seja desconhecido. No entanto, a inexistência de levantamentos oficiais, acaba por colocar em demasiado a população de rua como humanos totalmente invisíveis à sociedade brasileira (IPEA, 2016).

Essa invisibilidade provavelmente permanecerá, por exemplo, no próximo censo demográfico decenal que seria no ano de 2020. Há discussão nesse sentido, uma vez que o órgão responsável pela consulta censitária não possui perspectiva de realização do levantamento da população em situação de rua, pelos motivos expostos nos argumentos do Ipea (2016), nos leva a crer a inexistência, no país, de um princípio outorgado a todos que vivem nesse contexto: dignidade humana.

Em que pese a falta de dados oficiais acerca da população de rua, há legislações nacionais que tratam da temática, como o Decreto nº 7.053 de 23 de dezembro de 2009, do presidente, à época, Luiz Inácio Lula da Silva, assim como a Lei nº 12.435, de 2011 que deu nova redação à lei organização da assistência social e incluiu o seguinte texto ao artigo 23:

> §2º Na organização dos serviços da assistência social serão criados programas de amparo, entre outros: I - às crianças e adolescentes em

> situação de risco pessoal e social, em cumprimento ao disposto no art. 227 da Constituição Federal e na Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); II - às pessoas que vivem em situação de rua.

Essa legislação contemporânea que acaba por criar mecanismos onde sejam edificados programas às pessoas em situação de rua, inclusive de meninos e meninas que habitam esse contexto diariamente, é de salutar importância para a conjuntura social brasileira, onde inexistem dados oficiais para descrição dessa população. No entanto, talvez soe como uma quimera o fato de existir lei, mas não há algo que comprove sua efetivação social, em que pese a jurídica, a exemplos dos subsídios oficiais.

3.1 Códigos de Menores: o controle social das crianças em situação de rua

Uma das grandes discussões que podemos atentar, pode perpassar pela existência de um dos primeiros, e já revogado, Código de Menores em 1927, direcionado à infância, onde, segundo Cunha e Boarini (2010, p. 212) ele foi “promulgado através do Decreto n. 17.943-A, [e] possuía como "objeto e fim da lei" regular medidas de assistência e proteção ao menor abandonado ou delinquente”. Ademais, ainda para essas autoras, no que tange ao nível jurídico da legislação, ela teve como representatividade a “separação no próprio segmento da infância, já que não contemplava todas as crianças, mas uma parcela destas, as consideradas abandonadas ou delinquentes, aquelas denominadas "menores" (CUNHA; BOARINI, 2010, p. 212).

Ademais, segundo ainda essas autoras (2010, p. 212) citadas acima, se o Código de Menores de 1927 era direcionado à uma infância específica, qual seja, os meninos e meninas considerados abandonados ou delinquentes, para as demais, “havia o Código Civil, que fora promulgado em 1916 e legislava sobre "os direitos e obrigações de ordem privada, concernentes às pessoas, aos bens e às suas relações". De todo modo, “foi a partir da criação do primeiro Juízo de Menores, em 1923, e da promulgação do Código de Menores, em 1927, que de fato inicia-se um período de assistência focada na infância e juventude no Brasil, aliado à justiça” (MARINHO; GALINKIN, 2017, p. 285).

Diante disso, nos dizeres de Marinho e Galinkin (2017, p. 285), “no período de vigência do Código de Menores, a infância passou a ser representada sob um viés do perigo, fazendo-se necessária a intervenção do Estado”. Essas duas autoras ainda vão legitimar que, na vigência desse Código fora criada em 1941, por Getúlio Vargas – presidente à época – o famigerado Serviço de Assistência ao Menor – SAM.

> O SAM, que hoje é conhecido como um usurpador de direitos das crianças e adolescentes, atuava no sentido de considerar as crianças e adolescentes pobres como potenciais "marginais". Já na década de 1960, era considerado uma escola do crime. O objetivo então era o de prevenir o perigo de algum desvio e educar os meninos no comportamento social, por meio da disciplina e treinamento militar. Utilizava-se, para isso, de instituições chamadas educandários, patronatos, centros de reeducação ou recuperação, mas que, na verdade, eram internatos que repetiam os mesmos problemas das instituições anteriores, como superlotação, violência e falta de recursos (MARINHO; GALINKIN, 2017, p. 286).

No que tange ao Decreto-Lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941, promulgado por Getúlio Vargas, o então Serviço de Assistência ao Menor – SAM, tinha por finalidade,

> sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares; proceder à investigação social e ao exame médico-psicopedagógico dos menores desvalidos e delinquentes; abrigar os menores, à disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal; recolher os menores em estabelecimentos adequados, afim de ministrar-lhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento; estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos; promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas (BRASIL, 1941).

No entanto, não podemos ficar somente nessa discussão, visto que, conforme nos informa Marinho e Galinkin (2017, p. 286), “a partir dos anos 1960, extinguiu-se o tão criticado SAM, sendo substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem)”. Mais ainda, de acordo com essas autoras, “a Política Nacional do Bem-Estar do Menor encontrou escopo no novo Código de Menores, de 1979, consagrando a Doutrina da Situação Irregular (MARINHO; GALINKIN, 2017, p. 287).

Diante dessa conjuntura, é preciso dialogar também pelo já revogado Código de Menores de 1979, onde se prevalecia a doutrina da situação irregular. Nesse percurso, perante a instituição desse novo mandamento direcionado à infância, ficou consagrado que “eram clientes em potencial desta doutrina os chamados “menores”

em “perigo material ou moral”; ou seja, destinava-se a uma infância específica, tida como desvalida e infratora” CIARALLO; ALMEIDA, 2009, p. 614). Antes de mais nada, é preciso não deslembrarmos de que a expressão “menor” não tem só uma feição de estigma, ela realmente se traduz no próprio sentido da doutrina da situação irregular: o fato de considerar os meninos e as meninas da época como mero objeto de controle estatal. Ademais, ainda nos dias de hoje,

> a manutenção e a valoração do termo “menor” nas práticas cotidianas – também veiculado pelos instrumentos midiáticos – não somente tem reforçado uma ideia que deve ser abolida, mas adjetiva-se e extrapola as fronteiras morfológicas para fazer incrustar no imaginário social a palavra “menor” representando, simultaneamente, a anunciação de um infrator (CIARALLO; ALMEIDA, 2009, p. 614-615).

Não obstante isso,

> é bem verdade que a atual legislação [se referindo ao Estatuto da Criança e do Adolescente] baniu o termo “menor”, porém não se pode esquecer que o sentido atribuído a um sujeito não se configura em uma leitura objetiva da realidade; dependerá de quem é este sujeito, do lugar por ele ocupado em uma dada realidade social, de quem o observa e o interpreta (CIARALLO; ALMEIDA, 2009, p. 616).

Seguindo com nossa fundamentação, a primeira legislação direcionada às crianças, em 1927, possuía a finalidade de controlar a infância e os meninos e meninas que viviam em contexto de pobreza, ou seja, essa legislação era destinada “a uma infância específica, a infância pobre, que não deveria circular pela cidade, não deveria fazer parte da paisagem urbana” (LAZZAROTTO; NASCIMENTO, 2016, p. 262). Caminhando nesse entendimento de Lazzarotto e Nascimento (2016), Ciarallo e Almeida (2009, p. 614) argumentam que “a doutrina da situação irregular, enfim, investigava a conduta pessoal, a família e o abandono social, em uma espécie de “controle da pobreza””.

> Tal legislação surge com o objetivo de regulamentar a assistência ao chamado menor e emerge a partir da associação entre os discursos dos médicos higienistas, preocupados com a prevenção e com a produção de novas formas de controle da sociedade, e dos juristas da época, atentos ao grande número de crianças que perambulavam pelas ruas e inquietos com o aumento da chamada criminalidade infantil (LAZZAROTTO; NASCIMENTO, 2016, p. 262).

Nesse diálogo com Lazzarotto e Nascimento (2016), podemos perceber que a ideia da legislação não era garantir direitos, mas de segregá-los daqueles que mais precisavam: as crianças em contexto de vulnerabilidade social. Tais crianças, que à época eram denominadas de menores, diziam respeito a "uma população identificada como elemento de desordem, tomada como uma ameaça à sociedade e ao futuro da nação por apresentar modos de existência não compatíveis com a chamada vida certa" (LAZZAROTTO; NASCIMENTO, 2016, p. 262). Sobre essa incompatibilidade social pregada à época, o Código de Menores de 1927[4], em seu artigo 26, estigmatizava o que compreendemos hodiernamente de crianças, como menores vadios. Assim, nos dizeres desse mandamento legal, vadios eram os menores que:

> vivem em casa dos paes ou tutor ou guarda, porém, se mostram refractarios a receber instruccão ou entregar-se a trabalho sério e util, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros publicos; tendo deixado sem causa legitima o domicilio do pai, mãe ou tutor ou guarda, ou os logares onde se achavam collocados por aquelle a cuja autoridade estavam submettidos ou confiados, ou não tendo domicilio nem alguem por si, são encontrados habitualmente a vagar pelas ruas ou logradouros publicos, sem que tenham meio de vida regular, ou tirando seus recursos de occupação immoral ou prohibida (BRASIL, 1927).

Desta forma, essa visão pretérita do mandamento jurídico exposto, produzia "uma cidade higienizada da incômoda presença de uma infância tida como perturbadora e virtualmente perigosa" (LAZZAROTTO; NASCIMENTO, 2016, p. 262). Assim, tais crianças – ou melhor se referindo aos termos legais da época: menores vadios – deveriam ser retiradas do convívio social pela sua condição de vulnerabilidade vivida. Era preciso deixar a cidade, mormente as ruas, "limpas". Outrossim, teóricos argumentam que essa higienização

> perdura por mais de 50 anos, até que em 1979, em pleno período de ditadura, os militares propõem uma reformulação no Código, nele incluindo o que foi intitulado de infância em situação irregular... É bom lembrar que a ditadura civil-militar de 1984 decreta que crianças e adolescentes são um problema de segurança nacional e para regular tal questão é implantada a Política Nacional de Bem-Estar do Menor - PNBEM (LAZZAROTTO; NASCIMENTO, 2016, p. 263).

4 As expressões que constam no artigo mencionado, atualmente, fogem do regramento do nosso idioma pátrio. No entanto, foram deixados em sua integralidade tal como se apresenta na legislação em comento.

Nessa linha de pensamento, Miranda (2016, p. 51) aduz que

> não é possível estudar o controle sobre o cotidiano dos meninos e das meninas sem analisar o cenário político da época, tendo em vista que as ações repressivas faziam parte da *Doutrina da Segurança Nacional*, elaborada durante a Ditadura Civil-Militar.

Destarte, como problema de segurança nacional, nos dizeres de Lazzarotto e Nascimento (2016) e Miranda (2016), mais uma vez nos deparamos em nossa história brasileira com a questão da exclusão daqueles seres humanos que a sociedade não queriam ver na cidade, assim como nas ruas, um fenômeno que, por demais nos salta aos olhos de maneira demasiada, ou seja, “se fortalece a relação cidade-infância-invisibilidade, que torna normal o enclausuramento de vidas consideradas errantes” (LAZZAROTTO; NASCIMENTO, 2016, p. 263). Um ponto relevante que não podemos olvidar da nossa história ao aduzirmos acerca dessas questões de controle por parte do Estado em face de uma infância (pobre), está no fato de que

> A Funabem, implantada em 1964 e extinta em 1990, passou mais de 20 anos procurando garantir a manutenção da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, com medidas de disciplina e controle, pela qual estados e instituições particulares se subordinavam à sua administração centralizadora (MIRANDA, 2015, p. 161).

De outro modo, o controle não passa exclusivamente por essa caminhada aduzida, mas, por exemplo, “ao final do século XIX e início do XX [...] as crianças das camadas populares [foram] tomadas como objeto de intervenção, a exigir a constituição de políticas públicas que garantam a formação de um adulto morigerado” (GOMES; GOUVEIA, 2008, p. 53). Essa questão pode ser associada, inclusive, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, criada pela Lei nº 4.513 de 1º de dezembro de 1964.

Diante disso, “um novo capítulo na história do "menor" foi escrito em 1º de dezembro de 1964, data da aprovação da lei que autorizou a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem)” (CUNHA; BOARINI, 2010, p. 216). De acordo com Cunha e Boarini (2010, p. 216), “esta instituição, voltada para o atendimento ao menor e criada pelo Estado, tinha como objetivo remodelar o atendimento e centralizar as políticas adotadas para esse segmento da sociedade”. Um fato importante há de ser observado, vez que não obstante a criação da Funabem,

o governo ditatorial do Brasil, à época, não dispunha ainda de uma legislação que pudesse substituir o Código de Menores de 1927.

Assim, de acordo com Cunha e Boarini (2010, p. 217), o governo brasileiro "permanecia sem uma legislação à altura do Código de Menores [1927] que coadunasse com a política levada a cabo pela ditadura militar. Em 1979, o governo alterou esta situação ao promulgar um segundo Código de Menores". Esse novel código tratava do "menor" em situação irregular. No entanto, é de ressaltar o fato de que,

> os caminhos trilhados para a intervenção na infância naquele momento não alteraram o curso seguido pelo Código de Menores de 1927. O "menor" permaneceu objeto de estudo e diagnóstico, e o isolamento que se materializava por meio da internação continuava sendo o tratamento privilegiado para a "readaptação" (CUNHA; BOARINI, 2010, p. 216).

Destarte, o ano de 1964, ou seja, ano da criação da Funabem, ele já *fala* por si próprio: ditadura militar, transgressões de direitos, controle, silenciamentos de artistas e, também, a autoridade exercida em desfavor dos meninos e meninas da época, como relatou Lazzarotto e Nascimento (2016), assim como Miranda (2015; 2016). Portanto, em que pese já termos *superado* esse ano citado,

> tal imaginário mantém sua força no novo século. Multiplicam-se as políticas e programas de proteção à criança das camadas populares destinadas a tirá-las do "mundo da rua", em que se cristaliza a representação de universo de perigo, desordem e exploração. Evidentemente, não cabe negar as precárias condições de vida das crianças das camadas populares no mundo contemporâneo, que as obrigam ao exercício do trabalho nas ruas dos grandes centros. Porém, a generalização que fundamentam os discursos e práticas de proteção à infância acaba por ignorar as significativas diferenciações entre a população infantil das camadas populares urbanas e incutir-lhes uma marginalização segregadora, que desconsidera a relação que tais distintos sujeitos estabelecem com a cidade, fruto de sua inserção social (GOMES; GOUVEIA, 2008, p. 55).

Nessa salutar caminhada argumentativa, Miranda (2015) aduz que os mecanismos midiáticos comemoraram, à época, no que diz respeito à "nova política do menor", visto "que prometia resolver em pouco tempo os problemas dos meninos e meninas em situação de abandono, pobreza ou no mundo da delinquência (MIRANDA, 2015, p. 162). Ligado a isso, "a um só tempo, o "menor em situação irregular" simbolizava um perigo a ser detectado e disciplinado, e uma inocência a ser recuperada e educada" (CIARALLO; ALMEIDA, 2009, p. 615).

No mais, “menor em situação irregular seriam os “menores de rua, órfãos e mendigos”, os que apresentassem alguma “patologia mental ou física”, “menores em conflito com a justiça”, “menores de família de baixa renda” (CUNHA; BOARINI, 2010, p. 218). Em que pese essas adjetivações, os autores Ciarallo e Almeida (2009, p. 615) vão aduzir que aqueles em situação irregular “era[m] tratado[s], portanto, como objeto da tutela do Estado, sem direito ao exercício de sua cidadania, refém de atos arbitrários”. Nesse sentido, também são os pensamentos de Cunha e Boarini (2010), Gomes e Gouveia (2008), Ishida (2017), Marinho e Galinkin (2017), Miranda (2015; 2016) e Rossato (2019).

Caminhando nessa fundamentação, “a presença de crianças nas ruas das grandes metrópoles passa a ser denunciada como sinal de desagregação social” (GOMES; GOUVEIA, 2008, p. 51). Assim, essa assertiva legitima bem a ausência de efetivação do que possa ser direcionado como direito às crianças, inclusive quando presenciamos uma criança em situação de rua, logo podemos associar à inadimplência de garantias legais por parte da família, da sociedade e do Estado para com esse sujeito de direito.

Destarte, se, por um lado, os dois códigos de menores (1927 e 1979) revogados e acima aludidos tratavam da questão do “menor” abandonado e delinquente, sobretudo direcionado à essa infância específica, como bem disseminou Cunha e Boarini (2010), é salutar aduzir que iniciou-se um movimento para findar com a ditadura militar vigente à época e instituir uma Constituição Cidadã no Brasil que não coadunava com o que era considerado menor, muito menos com as práticas lá estabelecidas.

De acordo com Ishida (2017, p. 27), “na vigência do Código de Menores, não havia distinção entre crianças e adolescentes (havia apenas a denominação “menor”) e não havia obediência aos direitos fundamentais”. Assim sendo, partindo dessa premissa, o tópico a seguir vai discorrer da novel doutrina que conversa com o pressuposto da própria negação, de estigma, do termo menor. Contemporaneamente, é preciso que denominemos de crianças, no sentido amplo da palavra conforme eleição nesta pesquisa!

3.2 Doutrina da Proteção Integral: novo caminho para as crianças em situação de rua

Por volta do ano de 1985 o povo brasileiro buscava uma nova forma de vida política, em sentido ampla e democrática, diversa da ditadura militar iniciada em 1964, através dos movimentos de redemocratização do país. Assim, atos contrários aos direitos humanos deveriam ser repelidos pelo Estado e não confirmados por ele como forma de contenção de seu povo, sobretudo os que fossem desfavoráveis às ideologias macabras, horrendas e demasiadamente traiçoeiras do governo.

Por isso, no ano de 1988, depois de mais de 21 anos de obscuridade e pavor democráticos no Brasil – por aqueles que estavam no comando arbitrário do poder político – e no afã de busca por melhores qualidades de vida, assim como outorgas e efetivações por garantias de direitos aos nossos cidadãos já tão sofridos pelo período ditatorial, fora promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil em 05 de outubro de 1988. Destarte, era – e é, porque ela ainda está vigente – uma nova etapa a ser erigida na história do nosso país!

> No fim da década de 1980, o país vivia fortes transformações políticas. Com o fim dos longos anos de ditadura militar e a abertura democrática em seu início, logo apareceram as primeiras mobilizações em torno da situação de crianças e dos adolescentes brasileiros. A dura realidade da estimativa de 32 milhões de menores vivendo em situação de carência socioeconômica motivou diversos segmentos da sociedade, grupos independentes, instituições não governamentais e representantes da sociedade civil a se organizarem em prol da "causa da infância". Questionava-se duramente o então Código de Menores e (...) crianças espelhavam um problema social grave e, a olhos vistos, tomavam as ruas a fim de lutar pela sobrevivência (MARINHO; GALINKIN, 2017, p. 288).

Deste modo, amparada em princípios vultuosos de significados que se revestem nas garantias legais para os cidadãos brasileiros e que consagram o próprio alicerce da nossa República Federativa como Estado Democrático de Direito e, mormente, como algo condensado e sólido no sentido de sumir com os autoritarismos já pregados no Brasil, a aludida Constituição toma como norte, entre outros, o princípio da dignidade da pessoa humana.

No que toca esse princípio, que alicerça o nosso país, Motta (2019, p. 156) aduz que “a dignidade da pessoa humana é preceito basilar que impõe o reconhecimento de que o valor do indivíduo, enquanto ser humano, prevalece sobre todos os demais”. Assim, segundo Leite (2014), a dignidade da pessoa humana,

enquanto princípio assegurando a base do Estado e da própria Sociedade brasileiros, é o seu fim maior, ou seja, aquilo que se busca preservar e conservar constantemente. Por isso, o teórico Leite (2014) ainda vai corroborar que

> dignidade da pessoa humana é uma qualidade intrínseca de todos os seres humanos que pressupõe a existência de direitos fundamentais que os protegem contra atos desumanos atentatórios à sua integridade física, psíquica e moral. Portanto, a dignidade da pessoa humana pressupõe observância do respeito do direito à vida, à honra, ao nome, à limitação do poder (político ou econômico), às condições mínimas para uma existência com liberdade, autonomia, igualdade e solidariedade (LEITE, 2014, p. 44).

Sob essa perspectiva trazida por Leite (2014) e Motta (2019), argumentando sobre a base que possui nosso país no princípio da dignidade da pessoa humana, é perceptível que o citado mandamento constitucional foge da lógica extremista que disseminava a ditadura militar de 1964, inclusive no que toca ao Serviço de Assistência ao Menor – SAM, assim como a política de criação da Fundação do Bem-Estar do Menor – FUNABEM. Diante do exposto acima, o caminho traçado pela nova Constituição Brasileira de 1988 acaba por exterminar quaisquer atos que venham a ser direcionados de maneira à atentar contra a dignidade humana de seu povo, até mesmo em face dos meninos e meninas em situação de rua que passaram de meros objetos de controle por parte do Estado, para sujeitos de direitos.

Assim, de acordo com o artigo 227 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, cabe a uma tríade – Família, Sociedade e Estado – assegurar todos os direitos às crianças e aos adolescentes, assim como aos jovens e colocá-los a salvos de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988), por possuírem a dignidade da pessoa humana estampada como alicerce do Estado Democrático de Direito Brasileiro.

Nesse dialogar, é a partir desse artigo mencionado que se inaugura um novo capítulo para a vida de nossos meninos e meninas, pois, com a entrada em vigor da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 o termo “menor” já tão rechaçado e carregado de estigma social nos Códigos de Menores de 1927 e 1979, deveria ser abolido do contexto constitucional que passaria a ser vigorado no país. Assim, desde o ano de 1988, a direção do que se considerava meros objetos e como “menor” no Brasil, agora – e desde então (1988) – são crianças e adolescentes.

> A expressão “menor” estigmatizava e vinculava ao conceito de infrator, marginal, bandido. Então existiria uma discriminação entre o *menor* que era o infrator pertencente à classe baixa e a criança e o adolescente pertencentes às classes média e alta. O Estatuto objetivou romper com esse pernicioso paradigma para que os menores de 18 anos a partir da CF [Constituição Federal] e do ECA passassem a se denominar criança ou adolescente (ISHIDA, 2017, p. 31-32).

Ainda segundo Ishida (2017), o ECA representava o estabelecimento de garantias às crianças e uma reação às desigualdades pregadas em épocas pretéritas, sendo uma legislação que se compatibiliza com o nosso Estado Democrático de Direito, erigido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Por isso, nos dizeres de Ishida (2017, p. 28), “o ECA é uma criação coletiva. É fruto de um movimento, de várias categorias. Por exemplo, do Movimento dos Meninos e Meninas de Rua. Ele nasce da capacidade de indignação da sociedade” frente aos arbítrios praticados pelo governo ditatorial.

Portanto, no dia 13 de julho de 1990 era promulgada no Brasil, em Brasília-DF, pelo então presidente Fernando Collor, a Lei nº 8.069, comumente conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que buscava a saída paradigmática da perversa doutrina anterior, ou seja, doutrina da situação irregular. Por isso, segundo Ishida (2017) e Rossato (2019), essa lei é uma das maiores e melhores legislações contemporâneas direcionada aos direitos das crianças.

Destarte, referida legislação federal, ECA, institui a Doutrina da Proteção Integral e passa a considerar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Nesse sentido, em seu derradeiro dispositivo jurídico-legal, ou seja, o artigo 267, o ECA revoga a Lei n.º 4.513, de 1º de dezembro de 1964, que fazia referência à Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, bem como à Lei nº. 6.697, de 10 de outubro de 1979, conhecida como Código de Menores, em alusão à Doutrina da Situação Irregular.

Segundo o jurista e doutrinador Rossato (2019), podemos aduzir que o reconhecimento dos direitos das crianças, inclusive a proteção da infância em termos amplos e não cronológicos, como estampado na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 6º[5], “se deu no Brasil já em um novo patamar, mais ligado aos processos

5 Artigo 6º da Constituição Federal da República Federativa do Brasil: são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e **à infância**, a assistência aos desamparados (...). (BRASIL, 1988) (*grifo*

emancipatórios e constituído por uma concepção de positivação dos direitos humanos, tornando-os fundamentais" (ROSSATO, 2019, p. 61).

Com isso, Nucci (2018), vai dizer que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA elenca em seu artigo 1º o princípio da doutrina da proteção integral. Portanto, aclarando sobre o tal princípio, que a nosso ver é bastante formidável para compreensão dos direitos dos meninos e das meninas hodiernamente, segundo Nucci (2018, p. 3) "significa que, além de todos os direitos assegurados aos adultos, afora todas as garantias colocadas à disposição dos maiores de 18 anos, as crianças e os adolescentes disporão de um *plus*".

Ademais, esse *plus* é "simbolizado pela completa e indisponível tutela estatal para lhes afirmar a vida digna e próspera, ao menos durante a fase de seu amadurecimento" (NUCCI, 2018, p. 3). De toda forma, a citada legislação, ECA, em seu artigo 4º, parágrafo único, expõe – ainda que indiretamente – o que significa esse *plus* aduzido pelo jurista Nucci (2018) como fruto da absoluta prioridade que possuem os meninos e meninas atualmente. Nesse compassar, vejamos o texto do artigo mencionado acima.

> A garantia de prioridade compreende: primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990a).

Em que pese tal dispositivo legal, Nucci (2018) nos chama atenção, de maneira contundente, para a questão das diversas promessas que são feitas aos meninos e meninas de nosso país na edição de legislações que lhes digam respeito, e o ECA, na visão dele, é uma dessas legislações. Assim, de acordo com Nucci (2018, p. 20), "sejamos claros, objetivos e francos, a única coisa que o poder público sabe fazer, no Brasil, pela criança e pelo adolescente, no plano ideal, é editar leis e mais leis". Diante dessa concepção, "essas normas têm a tendência de repetir as anteriores, de fazer, eventualmente, novas promessas, e tudo fica exatamente como sempre foi" (NUCCI, 2018, p. 20).

---

nosso). Assim sendo, "a proteção à infância, em sentido amplo, é direito social amparado pelo art. 6º da Constituição Federal, que somente enuncia a sua existência e natureza, não trazendo qualquer tipo de detalhamento" (ROSSATO, 2019, p. 62).

Ele ainda segue argumentando que “todo o art. 4.º é infeliz, na exata medida que, na prática, não resolve absolutamente nada (...). Falta ao ECA objetividade, praticidade e criatividade. Há muito preceito em torno do ideal, mas pouca coisa relacionada ao mundo real” (NUCCI, 2018, p. 20). No entanto, em que pese os argumentos do jurista aludido e seu renomado conhecimento científico na área do direito, pensamos que, em parte, ele possa ter certa razão.

Aliás, não se pode olvidar de que os legisladores e cidadãos brasileiros, assim como toda comunidade política da época, que lutaram por uma nova roupagem paradigmática no país com relação aos direitos e garantias legais dos meninos e meninas, ao instituírem o ECA, foram sábios nessa empreitada, visto que se formos numa comparação com relação à doutrina pretérita direcionada à infância brasileira, poderemos tomar como norte o atual artigo 16 do ECA que garantem a esse público, do direito à liberdade, consagrado no fato de que os meninos e meninas, inclusive os que vivem em situação de rua, podem “ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários (...)” (BRASIL, 1990a).

De se perceber que não há mais a atrocidade do Estado de querer seguir com aquela lógica do Serviço de Assistência ao Menor – SAM, bem como da política prevista na Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, ao recolherem, por exemplo, das ruas, os meninos e as meninas que estavam em situação irregular de abandono e pobreza. Assim, o ECA vem para inverter a lógica do controle do Estado por uma infância específica: aquela que carrega a nódoa do estigma social.

Essa mudança de paradigmas – Doutrina da Situação Irregular para Doutrina da Proteção Integral –, parte das garantias de direitos direcionadas às crianças e sendo condizentes com o Estado Democrático estampado, mesmo que no quimérico, preâmbulo da nossa Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. Ademais, aduzimos ser uma quimera, tendo em vista que nada ali corroborado legitima a realidade da nossa sociedade, mormente se associarmos aos meninos e meninas que vivem em situação de rua contemporaneamente.

No mais, este elemento de aplicabilidade constitucional – preâmbulo – é destinado a “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988).

Destarte, pelas ilusórias expressões postas no bojo desse elemento, percebe-se sua utopia social se relacionarmos às crianças em situação de rua, mormente suas infâncias tão marcadamente invisíveis.

É de se ressaltar, contudo, que vivemos numa sociedade onde as crianças em situação de rua são vilipendiadas em suas garantias constitucionalmente estabelecidas pelo ordenamento jurídico pátrio e muitos não se atém para o fato de que, em simplórias ações cotidianas em nossas residências, como não garantir à criança o direito de se expressar, estamos cooperando para as transgressões de seus direitos. Nesse sentido, quando uma criança vive sem ser ouvida, sua própria liberdade de comunicação é tolhida pelo controle de adultos que teimam em reconhecer, nela, um ser incapaz de falar sobre o que lhe diz respeito. É pensar, por exemplo, que sua ingenuidade seja tamanha que não possa compreender, na criança, seu poder de conversação.

De todo modo, se verifica que nos tempos hodiernos, com tantas garantias outorgadas às crianças brasileiras, parece que o caminho para efetivação de direitos e garantias legais é sempre feito em sentido antagônico aos já não vigentes códigos citados, ou seja, 1927 e 1979. Destarte, é o que veremos com o ajuizamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade proposta pelo Partido Social Liberal – PSL, no ano de 2005, perante nossa Corte Suprema, na suposta pretensão de um regresso às doutrinas menoristas e o seu julgamento no ano de 2019 como uma *vitória* para todas as crianças.

3.3 Ação Direta de Inconstitucionalidade nº. 3.446/2005: que bom que não regressamos!

No dia 23 de março do ano de 2005 foi proposta uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº. 3.446, no Supremo Tribunal Federal – STF, pelo Partido Social Liberal – PSL, como requerente da citada ação, solicitando ao Guardião da nossa Constituição Federal, ou seja, o STF, a inconstitucionalidade e, nesse sentido, impugnando diversos dispositivos, quais sejam, os artigos 16, inciso I; 105; 122, inciso II e inciso III; 136, inciso I; 138 e 230, todos da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. De acordo com ECA (BRASIL, 1990a), os dispositivos impugnados na referida ação, pelo PSL, tratam do seguinte:

> Artigo 16 - O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: inciso I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; Artigo 105 – Ao ato infracional praticado por criança corresponderão às medidas previstas no artigo. 101; Artigo 122 - A medida de internação só poderá ser aplicada quando: (...) inciso II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves; inciso III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta; Artigo 136 - São atribuições do Conselho Tutelar: inciso I - atender as crianças adolescentes previstas nos artigos 98 e 105, aplicando as medidas previstas no artigo 101, inciso I ao inciso VII; Artigo 138 - Aplica-se ao Conselho Tutelar a regra de competência constante do artigo 147; Artigo 230 - Privar a criança ou o adolescente de sua liberdade, procedendo à sua apreensão sem estar em flagrante de ato infracional ou inexistindo ordem escrita da autoridade judiciária competente: pena-detenção de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos. Parágrafo único - Incide na mesma pena aquele que procede à apreensão sem observância das formalidades legais (BRASIL, 1990a).

Nesse sentido, 14 anos após seu protocolo de ajuizamento no Supremo Tribunal Federal, a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº. 3.446 foi julgada improcedente, pelo Pleno do Tribunal, no dia 08 de agosto do ano de 2019. Destarte, é de se tecer comentários no que tange essa referida ação pela forma truculenta e nenhuma mínimo garantidora de direitos já conquistados no nosso país, em seus argumentos, como pretendia privar o direito das crianças de terem as liberdades constitucionalmente asseguradas.

Pobres de nós, mormente de nossos meninos e meninas se essa ação tivesse sido julgada procedente, isso porque, segundo o PSL “as crianças carentes, ainda que integrantes deste quadro dantesco e desumano, não mais poderão ser recolhidas, pois adquiriram o direito de permanecer na sarjeta” (BRASIL, 2005). É bem difícil, na contemporaneidade brasileira em que vivemos, compreender tal declaração, onde, para nós, os meninos e as meninas – em situação de rua ou não – adquiriram diversos direitos, entre eles o direito de viver livres, não na “sarjeta”, nos vocábulos astutos, e demasiadamente exacerbados, proferidos pelo citado partido nesta ação.

Diante disso, o Ministro Relator do Caso – Gilmar Mendes – pronunciou em seu relato, de forma condizente com a realidade legislativa, democrática, digna e garantidora de direitos existentes na nossa República, que “as normas impugnadas devem ser analisadas à luz do que preveem o artigo 5º, *caput* e incisos XXXV, LIV, LXI, e artigo 227, todos da Constituição Federal” (BRASIL, 2005). A bem da verdade, esses artigos constitucionais fazem referência, ainda segundo o relator do caso, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção dos Direitos da Criança,

as Regras de Pequim para Administração da Justiça de Menores e a Convenção Americana de Direitos Humanos. Por essa trilha, salutar colacionar os artigos mencionados pelo relator.

> Artigo 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito; [...] LIV - ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal; [...] LXI - ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente, salvo nos casos de transgressão militar ou crime propriamente militar, definidos em lei; [...] Artigo 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (BRASIL, 1988).

Assim, discorrendo sobre a temática da liberdade dos meninos e meninas que poderiam ter suas liberdades cerceadas, pelo Estado, caso a ação fosse julgada procedente, o ministro Gilmar Mendes aduziu que não vislumbrava qualquer inconstitucionalidade dos dispositivos legais do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, sobretudo com relação ao direito à liberdade – de ir vir – dos meninos e das meninas de nossos país. Inclusive, segundo ele, mesmo que não existisse esse direito no ECA, era de se assegurar tal garantia legal, visto que presente está no *caput* do artigo 5º, assim como no artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil do ano de 1988, ainda vigente.

> Ao contrário do que defendido pelos autores desta ação, a exclusão da referida norma é que poderia ensejar interpretações que levassem a violações aos direitos humanos e fundamentais acima transcritos, agravando a situação de extrema privação de direitos aos quais são submetidos as crianças e adolescentes no país, em especial para aqueles que vivem em condição de rua (BRASIL, 2005).

De maneira mais aclaradora, Gilmar Mendes expõe suas fundamentações aptas a ensejar o seu voto pela improcedência da aludida ação, no sentido de esses pedidos de privações de liberdades dos meninos e das meninas de nosso país, inclusive "a condição de rua desses menores, não podem ser corrigidas com novas restrições a direitos e o restabelecimento da doutrina menorista que encarava essas

pessoas enquanto meros objetos da intervenção estatal" (BRASIL, 2005). No seguimento desse seu entendimento,

> o pedido formulado nesta ação busca eliminar completamente o direito de liberdade dos menores, o núcleo essencial, indo além dos limites imanentes ou "limites dos limites" (*Schranken-Schranken*) desse direito fundamental, restabelecendo a já extinta "prisão para averiguações", que também viola a norma do art. 5º, LXI, da CF/88, segundo a qual "ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente" (BRASIL, 2005).

Não ficou só por esses argumentos! Acertadamente, o voto do ministro que fazemos referência, ainda estraçalha, educadamente, os pedidos dantescos do partido requerente da ação, ao disseminar, com muita maestria cidadã e jurídica, a toda sociedade brasileira, que "entendimento em sentido contrário poderia dar azo a apreensões sem fundamento constitucional, em violação ao devido processo legal (art. 5º, LIV) e qualquer tipo de controle" (BRASIL, 2005).

> Serviriam, ainda, para a implementação de uma política higienista que, em vez de reforçar a tutela dos direitos dos menores, restringiria ainda mais o nível de fruição de direitos, amontoando crianças em unidades institucionais sem qualquer cuidado ou preocupação com o bem-estar desses indivíduos (BRASIL, 2005).

O relator ainda faz referência ao período nebuloso de violação de direitos que nossa República Federativa do Brasil presenciou em tempos pretéritos ao aduzir no sentido de que "uma maior restrição às liberdades civis e a expansão indevida do aparato policial são características típicas de políticas e regimes autoritários" (BRASIL, 2005). Visto desta forma, "o tratamento adequado para a criança infratora é um desafio para a sociedade" (BRASIL, 2005). Assim, "a decisão do legislador, de não aplicar medidas mais severas, é compatível com a percepção de que a criança é um ser em desenvolvimento que precisa ser, acima de tudo, protegida e educada" (BRASIL, 2005).

Em que pese tantos argumentos em favor de nossos meninos e meninas, sobretudo com relação aqueles e aquelas que estão em situação de rua, o relator do caso, mencionando teóricos que falam sobre o assunto, ainda nos deixa um legado importantíssimo que dissemina a forma como se dá os regimes autoritários, inclusive pela surdina e engatinhando aos poucos até conseguir seu ápice com a

implementação das privações de direitos dos cidadãos e o conduzir de atos contrários aos regimes democráticos. O Brasil já presenciou alguns deles e nem precisamos aduzir quais!

> o autoritarismo dos tempos atuais não ocorre mediante rupturas bruscas, mas sim através de progressivas restrições das liberdades civis, incluindo as liberdades de ir e vir, de expressão e associação, razão pela qual é importante que os agentes públicos e as instituições estejam atentas a esses sinais. Nesse sentido, cabe ao STF, enquanto guardião dos direitos e liberdades fundamentais, coibir condutas que, em última análise, enfraquecem as regras do regime democrático e do Estado de Direito (BRASIL, 2005).

Diante dessas afirmações, os meninos e meninas em contexto de rua não podem sofrer com as intempéries sociais que as colocaram nessa situação, e os discursos de proteção que são direcionados à elas, deveriam atentar para içar sua visibilidade como ser humano que é, possuidor de direitos e não como invisível aos olhos da sociedade, pois não podemos olvidar que a rua “permite à criança a subversão da ordem adulta, em que, de espaço de passagem, a rua se torna, no imaginário infantil, lócus de seu domínio” (GOMES; GOUVEIA, 2008, p. 56).

No nosso caso, não estamos só dialogando acerca das crianças que possuem um lar, uma família, etc., ainda que com laços rompidos, mas de meninos e meninas que passam sua infância no lugar onde transitam carros, pessoas, animais, onde, necessariamente, para alguns possa ser um lugar passageiro e transitório, mas para determinadas crianças, como os sujeitos de nossa pesquisa, é um espaço permanente de habitação e interação social, muito embora sua invisibilidade social.

Não devemos pensar em discursos retrógrados de direitos como se pregava outrora, ou seja, “o Código de Menores de 1979 estabelecia um poder geral de cerceamento da liberdade da criança e do adolescente, para apresentação em juízo” (BRASIL, 2005). Tal situação menorista à época, no artigo 94 do citado diploma legal, dizia que “qualquer pessoa poderá e as autoridades administrativas deverão encaminhar à autoridade judiciária competente o menor que se encontre em situação irregular, nos termos dos incisos I, II, III e IV do art. 2º” do Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1979).

> Artigo 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor: I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II - vítima de maus tratos ou castigos

> imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal (BRASIL, 1979).

Ademais, nos dias hodiernos, com tantos direitos outorgados às crianças, talvez já fosse plausível compreender e realmente direcionar nossos olhares no sentido de observar que essas falácias do Código de Menores de 1979 já foram revogadas há mais de 28 anos. No entanto, em que pese tamanho aparato de direitos na contemporaneidade brasileira, principalmente sob a égide de uma Constituição Federal tão cidadã e democrática como a nossa e, também, pela vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Convenção dos Direitos da Criança, além de outros normativos legais, parece que o pensamento de uma parcela populacional do nosso país ainda conservar-se no sentido inverso, ou seja, em 1979, e isso é lastimável.

Com isso, não podemos deixar de afirmar que, ao teor do artigo 15 do Estatuto da Criança e do Adolescente “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990a). Assim, o que se pregava nesta ação horrenda, ajuizada em 2005, era a inversão da liberdade dos meninos e meninas, mesmo os que em situação de rua, para sorrateiramente, a torto e a direita, privá-los de sua liberdade – de ir e vir – constitucionalmente assegurada.

Por fim, numa interpretação mais ampla e tomando como norte o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, mesmo que não tenha sido objeto dessa ação, há ainda outros caminhos elencados por essa norma infanto-juvenil no que toca a compreensão da liberdade dos meninos e meninas de nosso país e, claro, os que estão em situação de rua também. É dizer que o direito à liberdade também compreende o direito a expressão e opinião, assim com orientação, entre outros (BRASIL, 1990).

Diante desse conjugado de ideias, é de se recordar também, conforme dispõe o artigo 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que o direito ao respeito está ligado à “inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia,

dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (BRASIL, 1990). Nesse traçado de juízos, a educação é parte da respeitabilidade para com esses sujeitos de direitos, não mais objetos de controle estatal, como pretendia o regresso com essa Ação Direta de Inconstitucionalidade nº. 3.446 do ano de 2005, julgada improcedente em 2019, diga-se de passagem, uma vitória!

Por isso, no capítulo seguinte, precisamos respeitar a autonomia, os valores, ideias e crenças, os espaços e objetos pessoais (BRASIL, 1990) dos meninos e meninas em situação de rua, considerando essas *escolas* não formais que são a cidade e a rua para os meninos e meninas que vivem diuturnamente nesse contexto, como também não podemos esquecer que a rua garante às crianças, e as multifacetadas infâncias, no sentido amplo do termo, conforme elegemos para esse trabalho científico, dessemelhantes tipos de aprendizado.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO (SOCIAL) NA RUA:
campo não formal de ensino e aprendizagem

4 EDUCAÇÃO (SOCIAL) NA RUA: CAMPO NÃO FORMAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A presente discussão tem um ponto de partida para fazer essa engrenagem aqui perspectivada rodar perante à academia e deixar contributos salutares à área de educação, ou seja, “a cidade é um espaço não formal de educação que proporciona diferentes aprendizagens quando os habitantes se relacionam com a sua estrutura” (FARIAS; MÜLLER, 2017, p. 262).

Assim, por intermédio dessa afirmação feita por Farias e Müller (2017), não se pode olvidar que a rua também seja um espaço educativo para as crianças que vivem nesse contexto, pois, analogicamente aos dizeres acima, a rua pode proporcionar díspares ensinamentos para elas diuturnamente e negar isso seria transgredir seu poder de aprendizagem em situações para além da sala de aula.

Ademais, a seguir faremos uma discussão conceitual do que venha ser espaço de educação não formal e atrelaremos ao nosso campo de investigação vislumbrado neste trabalho científico. Há discussões doutrinárias acerca da conceituação do que venha ser um espaço não formal de educação. Nesse sentido, Jacobucci (2008) propõe em seus argumentos que, na ânsia de definir essa questão, há duas classes para uma compreensão gênese do que possa ser espaço não formal de educação, como, por exemplo, a rua. Assim,

> duas categorias podem ser sugeridas: locais que são Instituições e locais que não são Instituições. Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros. Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições. Nessa categoria podem ser incluídos teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços (JACOBUCCI, 2008, p. 57-58).

Do que se pode constatar nas fundamentações de Jacobicci (2008), a rua é um espaço não formal de educação, dentro da categoria “não-instituição”. Ademais, para essa autora, a expressão espaço não formal de educação, está sendo utilizada por pesquisadores, professores e diversos profissionais, sejam eles da área de Educação ou não. Em que pese essa conceituação acima, há divergências quanto ao que se

considere educação não formal. Assim, salutar transcrever os argumentos de Gohn (2014), quando ela vai corroborar que a educação não formal,

> é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não-formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não-formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas (GOHN, 2014, p. 40).

Para Gohn (2014), há divergência no que aduzimos acima quando Jacobicci (2008) nos diferencia como espaços de educação não formal, contextos institucionais e não-institucionais, pois segundo ela há diferença salutares na compreensão dessas modalidades de educação, muito embora tenha sido dificultoso definir pelo que realmente ela possa ser. Nesse sentido,

> o termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal [...] como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – ocorrendo em espaços da família, bairro, rua, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento [...] A grande diferença da educação não formal para a informal é que na primeira há uma intencionalidade na ação: os indivíduos têm uma vontade, tomam uma decisão de realizá-la, e buscam os caminhos e procedimentos para tal (GOHN, 2014, p. 40).

De todo modo, segundo Gadotti (2012, p. 15), “a educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Ademais, Moacir Gadotti (2012) nos informa que esse campo de educação é ligado “fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam adultos ou crianças” (GADOTTI, 2012, p. 15).

> Em princípio, toda a educação é, ou deve ser, social, já que quando falamos de educação não podemos prescindir da sociedade, da comunidade e do contexto familiar, social e político onde vivemos. Ela pode ser tanto escolar como não-escolar (GADOTTI, 2012, p. 15).

Diante disso, Gadotti (2012), apresentando os pensamentos de Paulo Freire, chama atenção de toda academia, inclusive dos que trabalham com a educação em sentido amplo, e expõe de forma acertada algo que se conecta perfeitamente com o caminhar de nossa pesquisa, ou seja, “a escola não é o único espaço educativo: aprendemos na luta; qualquer espaço pode ser educativo (conceito de cidade educadora)” (GADOTTI, 2012, p. 24).

Dessa discussão concisa acima, a rua e a cidade emergem como caminhos para um modelo de educação, diferente do contexto escolar, e é a partir dessa convergência, já que existem divergência no campo da definição, que utilizaremos o termo não formal para nossa discussão, tendo em vista nossa fundamentação teórica no campo dos novos Estudos Sociais da Infância e por compreendermos que esse termo seja mais apropriado aos contextos ímpares vividos pelos meninos e meninas em situação de rua.

Com isso, dentro de uma perspectiva não formal de ensino e aprendizagem, a educação de rua ganha e é um formato diferente de fazer com que os meninos e as meninas em situação de rua, possam, com suas experiências de vida, nos contextos que habitam diuturnamente, ter e disseminar conhecimentos aos que lhes dão atenção, acolhida, afeto e *algo mais*, quando encontram com eles e elas. Nesse caminhar, Paulo Freire (1989, p. 13) nos diz que “é necessário ouvir o menor, “ouvir” seus sentimentos, seu olhar, seus gestos, seu semblante, suas emoções”. Convenhamos, pois, esse é o caminho a ser percorrido, uma vez que,

> o Educador de Rua deve acrescentar a sua preparação acadêmica os conhecimentos de uma metodologia para abordar, compreender, respeitar e ajudar o menor de rua como sujeito participativo e ativo e não como objeto do processo inovador que pode assegurar seu futuro como indivíduo integrante da sociedade a que pertence (FREIRE, 1989, p. 9).

Destarte, por esse prisma freiriano, descomedido seria não corroborar que educar na rua é ter amor; é um ato de amor!. A participação, o respeito, a compreensão e a ajuda, são logradouros dessa prática humana chamada educação de rua. Assim, tomando como norte os argumentos de Freire (1989, p. 25), “os educadores têm uma dimensão de saber maior, adquirindo no dia-a-dia do seu trabalho, através da experiência direta e na rua”.

Deste modo, voltando ao que fora dito no início do parágrafo anterior, penso que o educador de rua tem um amor diferenciado do que o educador numa sala de aula – e me perdoem a afirmação, mesmo também sendo professor. Outrossim, em que pese minha astuta colocação acima, Paulo Freire (1989) relata algo que nos salta aos olhos ao fazer questionamento sobre o educador de rua e aquele que está em espaço institucional.

> Sendo tão educador quanto o seu colega que trabalha no espaço institucional escolar, sua prática educativa, nem superior nem inferior à do outro, necessariamente é diferente. Enquanto a que atua na escola trabalha com horários fixados, com programas e conteúdos estabelecidos, o educador de rua não tem como pensar em horários demasiado fixos, conteúdos programados estabelecidos e exerce sua ação pedagógica com meninos e meninas mais sofridos, mais violentados e mais proibidos de ser. Ambos, porém, necessitam repita-se, de ocupar-se da realidade cotidiana dos educandos (FREIRE, 1989, p. 29).

Visto, nesse caminhar, partimos da ideia de que as mudanças na rua são constantes, os diálogos entre educadores com os meninos e as meninas em situação de rua seguem a rota de uma descoberta de si próprios, de autonomias, de respeito, de esperança e, mormente, de não opressão, quiçá contrárias à lógica educativa institucionalizada; inclusive, relata Paulo Freire (1989), que o “amor por esses meninos negados no seu direito de ser, só se expressa autenticamente quando nosso sonho é o de criar um mundo diferente” (FREIRE, 1989, p. 20). Com isso, discorrer nessa perspectiva, de criação de um mundo diferente para os meninos e as meninas em situação de rua, é algo encantador!

Ademais, Koller e Hutz (1996, p. 23) nos chama atenção para o fato de “não resta[r] dúvida[s] de que as instituições escolares não vêm cumprindo seu papel educacional”. Nesse caminhar, os meninos e meninas em situação de rua vivem um contexto cotidiano de aprendizado diferenciado, como bem já corroborou Paulo Freire (1989), e se a escola segue uma lógica diferente dessa perspectiva, quiçá como hipótese, eles e elas não darão atenção à educação.

Com isso, alertamos para o fato de que outros meninos e meninas que já estão no âmbito dessa modalidade educacional, desacreditados, e por não ter atrativos condizentes com suas vivências, comecem a evadir-se. No entanto, a elevada frequência em instituições de educação não formal, pode indicar “o importante papel que estas podem desempenhar em programas preventivos e educativos com meninos

e meninas em situação de rua, inclusive para sua reaproximação ao processo educacional formal" (KOLLER; HUTZ, 1996, p. 24).

Ainda segundo esses autores, "certamente, os meninos e meninas em situação de rua poderiam adaptar-se à escola, se alguma parcela de suas expectativas fosse atendida; afinal, eles se adaptam a tantas situações desde que nascem" (KOLLER; HUTZ, 1996, p. 25). Sobre essas adaptações rotineiras, Freire (1989, p. 11) aduz que os meninos e meninas em situação de rua "desenvolve habilidades especiais que lhe permite sobreviver; o menino de rua é forte, astuto dentro do seu próprio meio". De todo modo, "o discurso da escola não tem relação com a realidade do cotidiano dos meninos de rua" (KOLLER; HUTZ, 1996, p. 25).

Na mesma linha de pensamento de Freire (1989) e Koller e Hutz (1996), Silva (2005, p. 79) diz que "o tempo da escola é o do amanhã, no sentido de que há preocupação com a sequência dos conteúdos, de forma que o que é apreendido no momento serve de base para o que será ensinado no ano seguinte". Ademais, Silva (2005) ainda relata que, quem vive na rua, como os meninos e meninas em situação de rua, a organização do tempo está ligada ao presente, não ao amanhã, como se prega na escola. A escola, assim, é um distinto mundo.

> Se, como visto, a rua é um mundo à parte, a escola torna-se para essas crianças e adolescentes outro mundo, muito distante do da rua, porque essas condições subumanas de vida e a forma de viver que se constrói na rua os afastam cada vez mais da escola. Desse modo, essas crianças e adolescentes que moram na rua ou permanecem nela por certo período ficam à margem do espaço educativo a que têm direito (SILVA, 2005, p. 80).

De todo modo, "pode-se dizer que o tempo, para as crianças e os adolescentes que vivem na rua, tem significado específico: cada minuto é único, como se fosse uma conquista constante" (SILVA, 2005, p. 71). Neste caminhar de ideias, ainda segundo Silva (2005, p. 80), "o aprender na rua é constante, e faz parte do cotidiano desses jovens. Por essa dinâmica, a rua é mais interessante". Não obstante essa afirmação de Silva (2005), o pernambucano Paulo Freire (1989, p. 28), descreve que "para poder trabalhar com esse menino [se referindo aos meninos e meninas em situação de rua], vocês têm, em primeiro lugar, que ter uma compreensão da sua própria cotidianeidade enquanto uma certa classe social, seus valores, aspirações, medos, etc.". Freire (1989) ainda dissemina que é preciso

> “empapar-se”, “molhar-se” da cotidianeidade dos meninos, mas vocês não podem ficar na cotidianeidade dos meninos. Vale a pena repetir: vocês não podem só ficar no cotidiano dos meninos. Quer dizer, vocês têm que tomar a cotidianeidade dos meninos como um ponto de partida e não como ponto de chegada. Quer dizer, a cotidianeidade do menino não é o ponto de ficar, não é o ponto de refastelar-se (FREIRE, 1989, p. 28).

De toda forma, segue o pernambucano (1989, p. 28) refletindo, que se faz salutar o fato de “mergulhar no mundo cotidiano do menino para sair dele como menino. Então, a compreensão da cotidianeidade do menino é absolutamente indispensável (...) o educador precisa estar a par da cotidianeidade do *Menino de Rua*”. Além disso, “o educador, mesmo o que trabalha no espaço institucional escolar, precisa saber como é que o menino com que trabalha opera na cotidianeidade dele, menino” (FREIRE, 1989, p. 29). De outra perspectiva, os meninos e meninas em situação de rua vivem o seu momento cotidiano como se fosse o único; é bem isso que Silva (2005) expõe em seus argumentos.

> A inconstância, provisoriedade e as rudezas da vida na rua leva quem habita a viver o momento presente, “o agora”, até porque “o depois” pode não existir. A rua é comumente considerada um espaço não-institucionalizado e, portanto, para viver nela, o controle do tempo não é necessário (SILVA, 2005, p. 71).

Aliás, Paulo Freire (1989, p. 13) vai relatar que o educador de rua deve-se colocar diante dos meninos e meninas em situação de rua “como pessoa, como agente, respeitando a individualidade da criança, seus valores e suas expectativas. Com autenticidade e verdade, coerência. O importante é saber por quem estamos fazendo *opção e aliança* [...]”. Assim, o saudoso autor pernambucano ainda corrobora que, neste processo, “estamos do lado do menino, do explorado, do oprimido” (FREIRE, 1989, p. 13).

Argumentando ainda por essas relevantes afirmações acima, Freire (1989) nos relata que é preciso ter cautela ao se colocar diante dos meninos e meninas em situação de rua para não se invadir o mundo deles e delas, inclusive se eles e elas não desejarem a abordagem educativa de rua. Assim, Freire (1989, p. 13) discursa, com muita propriedade, dizendo que é necessário “não ultrapassar o espaço vital do menino, que é real, sem que o menino queira, sem que ele permita”. Isso porque, a vida na rua “significa aprender essa outra lógica construída no dia-a-dia da vida, visto

que os conhecimentos nela construídos diferem dos conhecimentos construídos em outros espaços, como, por exemplo, a escola" (SILVA, 2005, p. 71).

Por isso, expõe aquele autor pernambucano (1989, p. 15) que "a luta do educador é caminhar com o menor no sentido de ajudá-lo a tornar-se efetivo, integrante e transformador, através de uma convivência participativa e questionadora". Sobre o educador de rua, alguns aspectos de sua atuação, precisam ser disseminados, sobretudo quando se trabalham com meninos e meninas em situação de rua. Esse educador, com tanto amor que carrega em seu ofício, muitas vezes voluntário,

> é perceptivo e sensível às causas das situações geradoras; é aquele que respeita e não reprime (aquele que tem senso de ajuda mútua e estimula a troca de experiências, reconhecendo e descobrindo novos valores significativos com o menor. Também aquele que está aberto e que é o amigo gratuito); é flexível, capaz de reavaliar suas concepções e limitações e, com o menor, descobrir, na convivência do conflito, novas perspectivas de vida; é aquele que estimula a ação participativa da comunidade, de forma que seja o menor de rua como efeito de toda uma situação injusta, descobrindo modos de superar esta situação; ele não tem objetivo de "domesticar" o menor, como espera a sociedade em que vivemos; ele trabalha com o grupo, em grupo, visando sempre uma organização mais ampla; é aquele que não abafa a denúncia dos menores; ele vai com o tempo criar uma situação nova, provocadora de novas relações. É aquele que procura oferecer condições concretas para que os meninos superem suas necessidades. Ele não determina prazo para mudança de comportamentos e o educador de rua mantém uma relação de troca no processo educativo (FREIRE, 1989, p. 16).

Sobre esses aspectos do educador de rua, que muito contribui para o fazer diário de aprendizagem e resgate de cidadania, assim como a transformação de vidas dos meninos e meninas em situação de rua, "é importante marcar que, viver na rua, não são necessários conhecimentos que a escola proporciona. Na rua, aprende-se o necessário para viver nela" (SILVA, 2005, p. 81). Assim, o educador de rua é considerado parte fundamental nesse processo diário em que os meninos e meninas em situação de rua aprende diuturnamente para viver – nos seus *mundos* – o que a rua e a cidade lhes proporcionam no tempo presente e não futuro, como se propõe a escola.

C A P Í T U L O V

RESULTADOS DA PESQUISA:
o encontrado e o construído em nosso campo

5 RESULTADOS DA PESQUISA: O ENCONTRADO E O CONSTRUÍDO EM NOSSO CAMPO

Essa é aquela parte que toca profundamente, em razão das lembranças e experiências de vida do campo etnográfico desta pesquisa. Assim, apresentar os resultados de uma investigação científica requer uma análise humana, ainda mais se tratando dos sujeitos desta pesquisa que – conforme teóricos citados – já são tão esquecidos socialmente. No entanto, é chegada a hora da Universidade se voltar mais aos olhares dos meninos e meninas em situação de rua.

Para tanto, esse capítulo será dividido em partes: inicialmente, será feito uma caminhada da entrada do pesquisador no campo e apresentado os registros do trabalho de campo, depois faremos a apresentação das temáticas que organizaram a sistematização dos dados e as categorias de análise construídas a partir dos registros e da reflexão desenvolvida com base no referencial teórico eleito, e por fim, os desafios da saída do campo, onde será demonstrado um sentimento de apreço e humanidade pelos sujeitos da pesquisa: meninos e meninas em situação de rua.

5.1 Análise dos registros do trabalho de campo

Entre idas e vindas, com duas tentativas, não se leva uma pedrada duas vezes! A entrada no campo desta pesquisa foi peculiar por alguns motivos expostos a seguir. No entanto, antes da exposição de como se deu a entrada, é preciso recordar aquilo que Corsaro (2005, p. 445) aduz, ou seja, “toda etnografia se beneficia de uma documentação cuidadosa do processo de entrada em campo” e, ainda segundo ele, devemos ter cuidado ao expor todas notas feitas nesse processo. Destarte, foi seguido esse entendimento no sentido de dialogar com aquilo que o campo, mormente os meninos e meninas em situação de rua expôs nos diálogos questionadores.

O primeiro contato com a instituição se deu no momento da celebração de aniversário da fundação da instituição, sua existência de atuação na vida dos meninos e meninas em situação de rua e, também, daqueles em vulnerabilidade social. Nessa ocasião, participamos[6] como ouvintes da programação do evento e nos apresentamos aos coordenadores da instituição, contando sobre a pesquisa, seus objetivos e a

[6] Eu e minha orientadora, Patrícia Simões, participamos do evento.

metodologia que pretendíamos desenvolver para fazermos o trabalho de campo. Fomos muito bem acolhidos e, já nesse momento, agendamos os próximos contatos e encontros.

O primeiro contato com os meninos e meninas em situação de rua, propriamente dito, foi no dia 12 de novembro de 2019. Destarte, um dia antes, foi preciso entrar em contato com a coordenadora geral da instituição para confirmar a presença do pesquisador no dia seguinte. Assim foi feito e confirmado. Neste dia, o pesquisador fez uma observação e registro da rotina e das atividades que a instituição propõe. Ainda no dia em questão, foi presenciado pelo pesquisador, apenas, a atividade de arterapia que acontecia no primeiro andar do prédio, já que outra atividade – desenhos – estava acontecendo no térreo.

> Nesse dia tinham dezoito na casa e eu só tinha conhecido os que estavam na arteterapia. A arteterapeuta começou a atividade, colocando uma música e pedindo para os meninos e as meninas fazerem um gesto e se apresentarem, pois tinha na sala: “uma pessoa que estava chegando pela primeira vez” (se referindo a mim). Eles, depois de muito ela insistir, começaram a se apresentar. “M” foi o primeiro. Ele se levantou, veio até a mim, disse seu nome e estendeu sua mão, onde estava uma “bola de gude” azul e me entregou, pedindo para ter cuidado, pois era “roubada”... Apertei sua mão e recebi o presente (DIÁRIO DE CAMPO. DIA 12/11/2019)

Assim, a interpretação desse suposto ilícito – “roubo” da bolinha de gude azul – pode indicar diferentes significados, mas essa passagem do diário de campo acima, referente ao primeiro contato do pesquisador com os meninos e meninas em situação de rua é, ao teor do que diz Graciani (2005) e Marchi (1994; 2018), o momento em que o pesquisador – eu – estava conhecendo e, ao mesmo tempo, sendo conhecido por eles e elas. Nesse contexto, ao receber um presente “roubado”, estava também recebendo uma autorização para penetrar nas situações de vida dos meus sujeitos de pesquisa.

Ainda sobre esse primeiro contato, ao finalizar a arteterapia foi o momento de “reunião do processo”, ou seja, um diálogo dos educadores sociais com os meninos e meninas que participaram das atividades na semana e onde eles(as) decidem quem vão para o “sítio”.

> O educador referência do sítio anuncia que para um/a menino/menina ir para o “sítio” ele/ela tem que decidir, pois não vai levar drogas ou algo do tipo, nem vai ser forçado. “O processo é um espaço de mudança”. Os meninos e meninas ouviram. Depois teve uma discussão, um banco foi arremessado por um dos meninos em direção de outro. A situação foi controlada pelos

> educadores. Uma das meninas dizia que se o “pirraia” não fosse (referindo-se ao sítio) ela iria furar os pneus da “van” (se referindo ao carro que levaria eles e que estava ali perto deles). (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 12/11/2019).

Dessa forma, esse sítio precisaria também ser conhecido e, sendo solicitado pelo pesquisador, sua ida foi autorizada pela instituição. Sendo assim, com duas tentativas da minha presença no sítio com os meninos e as meninas, a ida foi agendada para o dia 27 de novembro de 2019. A primeira tentativa de ida ao sítio, para construção dos dados desta pesquisa, é um misto de preocupação, coragem, busca pelo conhecimento e atenção (além do nervosismo). No dia 27 de novembro de 2019,

> por volta das 8 horas e meia eu estava no local e já aguardava ansioso para sair. Neste tempo, fiquei observando os meninos que estavam se alimentando, aguardando o momento da saída. Muito embora eu tivesse ali querendo dados para minha pesquisa, não fiz nenhuma pergunta. Observei. Fiquei estático na mesa do refeitório vendo eles alimentando-se (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 27/11/2019).

Essa observação, antes da suposta saída da sede da instituição para o sítio, seguia ainda o sentido de buscar aproximação (GRACIANI, 2005; MARCHI, 1994, 2018), buscando ser inserido no grupo de meninos e meninas que iriam ao sítio. No entanto, algo acontecia do lado de fora da instituição:

> tinha um grupo de meninos e meninas que não iriam, por motivos de não terem participado da reunião no dia anterior, mas que estavam lá chamando atenção da maneira deles: batiam no portão, jogavam pedra, gritavam que não iria ninguém, diziam que iriam matar “eles”... (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 27/11/2019).

Assim, na tentativa de saída da instituição para o sítio, a atenção dos que estavam do lado de fora e daqueles que não iriam conosco, voltou-se para o veículo que nos levaria. Nesta caminhada, houve uma tensão entre os meninos e meninas que não estavam dentro da instituição com os que lá estavam aguardando a saída. Desse modo, pedras foram arremessadas no portão da sede e no telhado. Por fim, uma pedra atinge o para-brisa do veículo da instituição quando tentava sair da garagem.

> No veículo estavam eu, o motorista, uma educadora social e mais quatro meninos. O outro educador social, que iria conosco, estava tentando abrir o portão para o veículo sair e mais um educador social estava tentando conter os meninos e as meninas que estavam do lado de fora com pedras e gritando que não iria ninguém, se eles não fossem. Os meninos colocaram os alimentos dentro do veículo. Ficamos uns 5 (cinco) minutos dentro da Vam,

> pois o motorista estava pedindo para abrir o portão de uma só vez para o carro sair. Mas abriam o portão e não conseguiram conter uma das meninas que estava com uma faca. De dentro da Vam, só se via a menina vindo em direção a nós com a faca em punho dizendo que iria matar. O educador social, que estava do lado de fora, conseguiu segurar na mão dela, mas se feriu. O portão aberto, o motorista decidiu ligar o veículo para sair. Neste momento, ela soltou a faca e pegou um pedaço de pedra e veio em direção ao veículo novamente. Eu vendo ela vindo, dessa vez com a pedra, me abaixei, já que estava atrás do motorista, e só ouvi o barulho da pedra atingindo o para-brisa, bem em frente à direção do veículo. O motorista falou: “não tem mais como sair, a Rodoviária pararia o carro”. A educadora social que estava do lado dele também falou a mesma coisa. Os meninos que estavam comigo, começaram a gritar de dentro da vam que iriam sair para “matar” a menina. Eu fiquei dizendo para eles que isso não era correto, não valeria a pena, que não fizessem isso!!!... No entanto, eles não foram persuadidos por mim. Eles queriam sair para tanto. Um deles, dentro da Vam, chegou a derrubar um copo de água nos meus pés por conta da notícia, mas pediu desculpas por isso!. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 27/11/2019).

Desta forma, é bem neste sentido relatado acima, numa primeira tentativa de ida ao sítio para viver e estar um pouco com esses meninos e meninas em situação de rua, que os dados analisados a seguir foram construídos no campo desta pesquisa. Ademais, houve uma segunda tentativa, dessa vez exitosa, que analisaremos adiante. Assim, a segunda tentativa, ocorreu já no ano de 2020, pois a instituição tinha encerrado suas atividades do ano de 2019 e aquele dia, ou seja, 27 de novembro de 2019, seria a última ida ao sítio. Outrossim, em janeiro de 2020 entrei em contato com a coordenadora pedagógica da instituição e questionei quando seria a primeira ida ao sítio e se seria possível ir com os educadores sociais e os meninos e as meninas em situação de rua. Destarte, houve autorização da coordenadora e os dias designados foram 15 e 16 de janeiro de 2020.

> Um dia antes, confirmei com a coordenadora, por meio de mensagem instantânea, via aplicativo de celular, a ida para o sítio e ela disse que estava tudo certo e me mandou a programação das atividades e disse que eu ficasse à vontade para propor e participar com os educadores sociais. Nessas atividades, tinha vídeos, culinária, ida para o rio, reunião, artesanato... Eu me programei para ida ao sítio, e fui! Assim como na noite que antecedia a primeira tentativa, eu fiquei apreensivo sem saber muito bem como proceder com os meninos e as meninas que encontrassem, se realmente a ida ao sítio se efetivasse. Estava cheio de teorias e procedimentos de coleta de dados, mas as dúvidas ficavam em minha mente: “será que vai dar certo?”. Enfim. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 14/01/2020).

A saída da sede da instituição, para o sítio, no dia 15 de janeiro de 2020 foi diferente da tentativa anterior, pois dessa vez somente estavam os meninos e as

meninas que iriam. Não aconteceu nada parecido com o episódio da primeira tentativa.

5.2 Espaços Urbanos: *"Todo Dia Tem Rebuliço!"*

A fala acima, ou seja, *"...todo dia tem rebuliço!"* é de uma das crianças. Destarte, ela nos sugere como é viver nos espaços urbanos que habitam diariamente, marcados por violência e luta pela sobrevivência, mas também por experiências de solidariedade e relações de amizade. Nesses espaços, os meninos e meninas de rua estão situados (CHRISTENSEN, 2010) e, nos dizeres de Tuan (183, p. 189), "a rua onde se mora é parte da experiência íntima de cada um".

Diante disso, as formas como esses meninos e meninas em situação de rua se percebem nesses espaços são constituídas também pelas formas como são vistos pelos outros que convivem com eles e por aqueles que transitam nas ruas das cidades. Nesse processo, os espaços públicos são estruturantes das emoções e aprendizados das crianças. Destarte, esse foi o eixo da discussão nessa unidade temática: a criança situada e o habitar o espaço público. Desta forma, é de se recordar que

> as crianças estão situadas: elas têm um conhecimento local detalhado da cidade, construído por meio de seu contato concreto com ela e de sua mobilidade dentro e em torno dela. Seu conhecimento situado é parcialmente biográfico e pessoal, mas também é produzido coletivamente. As crianças vivenciam a cidade juntas, e o significado dos lugares é elaborado e produzido no engajamento e na atividade coletivos (CHRISTENSEN, 2010, p. 154).

Nesta rota de pensamento de Christensen (2010), na análise aqui feita, não pode olvidar dos argumentos de Lopes (2013, p. 285) ao dizer que a geografia humanista tem sua busca pela compreensão da visão e "representação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural". Assim, diante do objetivo central dessa dissertação, que perpassa por uma tríade – espaços urbanos, direitos e instituições – em busca da compreensão dos meninos e das meninas em situação de rua sobre elas, é salutar iniciar pelos espaços urbanos.

Diante dos *diálogos questionadores* e nos registros obtidos na vivência etnográfica do campo, observou-se que todos os participantes da pesquisa já

presenciaram algum tipo de violência, com exceção de um sujeito que relatou uma situação de violência, mas disse que não a presenciou.

> *"uma amiga que eu tinha feito... conheci ela um dia que eu fui sair de casa. Ai a gente ficou muito amiga... no outro... só que.. foi.... no outro dia, cercaram ela, porque ela era... ela é uma menina muito bonita, uma morena muito bonita... e... por despeita dela, uma menina despeitou com ela, aí elas duas discutiu no dia, quando foi na terça, quando foi na quarta ela chegou lá a mãe da menina, avó da menina, a tia... um bocado de gente, prima da menina, tudinho cercou a minha amiga, ela tava sozinha no dia, eu não tava, eu tinha saído, eu não tava lá perto dela... e... cercaram ela deram um bocado giletada na cara dela... e hoje... e hoje a cara dela ta... tava né toda...cortada... toda aberta... tava muito feia..."* (SUJEITO DE DIREITO 1)

De outro lado, o sujeito de direito 1 ao afirmar que soube da violência contra sua amiga, nos sugere, em seus argumentos, que poderia ter ajudado quando aduziu que sua amiga estava sozinha, ou seja, *"ela tava sozinha no dia, eu não tava, eu tinha saído, eu não tava lá perto dela..."*. Assim, a fala do sujeito de direito 1 parece sugerir que a violência é um recurso possível de ser utilizado pelo sujeito para a proteção de outrem.

Assim, esse relato nos reporta à violência compreendida como fazendo parte do espaço público dos moradores de rua. A referência à violência é como uma dimensão fundante que estrutura o espaço público e define as interações, o espaço e, nele, os meninos e meninas de rua habitam como vítima ou como testemunha.

Como vítima, o autor da violência é mencionado de forma vaga e não é feita alusão quanto às formas de reação do agredido. Assim, os relatos envolvem situações de grande ameaça à vida dos sujeitos: "ter o corpo queimado" (sujeito de direito 2), "fazer maldade" (sujeitos de direito 3 e 7) e "acordar com vassourada e água" (sujeito de direito 6), como nas falas a seguir.

> *"Oxe, é muito ruim...Porque tem muita morte e muita maldade... porque, quando a pessoa tiver dormino na rua, bem a vontade, as pessoa, toca fogo na pessoa..."* (SUJEITO DE DIREITO 2)

> *"É. Morar na rua é bom, mai tem algumas coisa que rim. Que o povo gosta de fazer maldade ca gente. E a gente tem sempre que ficar ciente pelo que os povo faz..."* (SUJEITO DE DIREITO 3)

> *"Mas o ruim de lá, como chove...[vão] debaixo dos negócios... Mai como é de manhã os zoto já acorda os zoto com um negócio de vassôra... jogano água..."* (SUJEITO DE DIREITO 6)

> *“Não é muito bom ficar na rua não que os outros fazem maldade quando ta dormindo...e com a gente que mora...dorme na rua...”* (SUJEITO DE DIREITO 7)

Sobre esses relatos dos sujeitos de direito acima, destacando a fala do sujeito de direito 3 ao dizer que *“a gente tem sempre que ficar ciente pelo que os povo faz...”* dialogamos com Graciani (2005, p. 131) quando ela afirma que os meninos e meninas em situação de rua “há que está sempre preparado para agir ou reagir, criar e recriar, inventar ou reinventar formas, maneiras de sobreviver na rua ou mesmo viver na rua, o que conta é a troca e o consumo imediato daquilo que se ganha”.

Outrossim, registramos relatos das crianças como testemunha de casos de violência e de sua completa impotência diante dela, em um ambiente hostil. Destarte, essas falas revestem-se de significados para o contexto de vida e sobrevivência na rua.

> *“uma amiga que eu tinha feito... cercaram ela deram um bocado giletada na cara dela... e hoje... e hoje a cara dela ta... tava né toda...cortada... toda aberta... tava muito feia...”* (SUJEITO DE DIREITO 1)

> *“oxe, moi, moi...já vi morte já... o cara matou o cara lá na cidade, na 17, na praça. faii...uns cinco dia já... o cara matou o cara de barrotada... ai deu só uma quele... o sangue desceu na hora... perdeu muito sangue e morreu...”* (SUJEITO DE DIREITO 2)

> *“A polícia faz nada mi, a polícia ronda que só... onte mesmo a muler o cara tava dano na muler, o cunhado dela tava dando nela, chamou os home que só adiantou de nada... os home num fez porra nenhuma (…) “que... lá no 13 de maio tem muita briga... todo dia... tem rebuliço...”* (SUJEITO DE DIREITO 3)

> *“éé é.. morar na rua né muito bom qué muita violência, melhor a pessoa ta em casa, é briga, é facada, e eu não gosto... e eu to com vontade... da vontade de se meter... arrente condo leva uma facada, entra no meio, no Coque... ontem balearam um morreu...”* (SUJEITO DE DIREITO 4)

> *“um bocado... eu não me meto não, deixo vo me bora... vou me meter no...dos otos é?”* (SUJEITO DE DIREITO 5).

Nesse sentido, os meninos e meninas em situação de rua acabam por descrever ações de violações de direitos quanto à integridade física de membros de seu grupo (sujeito de direito 1), presenciar casos de violência alheios ao grupo (sujeitos de direito 2, 3 e 4), quanto à sua própria integridade física (sujeito de direito 4) e a indicação de que, ao presenciar a violência, diferente do sujeito de direito 4 ao dizer que *“da vontade se meter”*, o sujeito de direito 5 afirma que vai embora e não se mete nessas questões. Ademais, poucas menções são feitas aos autores da violência,

às vezes esses autores são aqueles que deveriam protegê-los, como se observa nas falas abaixo.

> *"...o policial foi me bateu. Me bateu o policial, eu não gostei e eu tenho um pobrema e ele me bateu e não pode me bater..."* (SUJEITO DE DIREITO 4)

> *"morar na rua...morar na rua é... pouquinho bom, mas também é ruim, para outra parte, porque vem polícia dá na gente..."* (SUJEITO DE DIREITO 6)

Quando se apresenta como autor da violência, essa é descrita como forma de fazer justiça ou defesa; podendo ser em grupo (sujeito de direito 3) ou individual (sujeito de direito 4), como nas respectivas falas:

> *"Oxe, é o que noi faz. É o que nós faz condo nos pega é tarado, ladrão... onte é onte, nos pegou dois ladrão e um tarado. E ontem... noi pegou cinco ladrão deu um pau nele e um tarado... porque ele ta robano lá no 13 de maio uma caixa d'água, oto robano pato... istrupador de tartaruga..."* (SUJEITO DE DIREITO 3)

> *"No mercadinho, o cara me conhece, eu ia danar um vrido nele, mas só que eu danei, mas não foi pa bater... porque ele me agrediu. Ai depois eu cheguei la nele pedi desculpa..."* (SUJEITO DE DIREITO 4)

Nesse sentido, é possível aduzir que é no contexto de "giletadas" (sujeito de direito 1), "barrotadas (sujeito de direito 2), "brigas e rebuliço" (sujeito de direito 3), "facadas" (sujeito de direito 4) e "um bocado" (sujeito de direito 5) de violência que os meninos e meninas em situação de rua – sujeitos dessa pesquisa – vivem e presenciam. Assim, ao teor dos argumentos acima, Graciani (2005, p. 127) aduz que "os meninos(as) de e na rua [...] são lançados ao mundo sem nenhuma orientação ou segurança, vivendo em constante instabilidade e violência".

As falas dos nossos sujeitos mostram que, apesar da violência ser a marca de suas vivências na rua, atitudes de agressão não são tidas como aceitáveis ou fazendo parte de uma "normalidade". Como vítimas, eles relatam a humilhação devido à violência que sofrem como algo que não deveria acontecer e como autores da violência, afirmam ser essa atitude como reativa a atos violentos de outrem.

Essa questão está voltada ao fato de que a rua não é um contexto de afirmação de direitos e de proteção, deveria ser, mas não o é. Nesse caminhar, Graciani (2005, p.142) afirma que "a privação dos direitos e necessidades do ser humano na sua convivência social pode ser constatada como fator básico que gera violência". Destarte, os meninos e meninas em situação de rua vivem desamparados pelo

Estado, pela família e pela sociedade, considerando que a violência é real, não é uma ficção. Aliás, conforme bem afirma Harvey (2012, p. 81) “vivemos progressivamente em áreas urbanas divididas e tendentes ao conflito”.

Essa argumentação caminha para nos alertar que os meninos e as meninas em situação de rua vivem em seus contextos urbanos marcados pelas tensões conflituosas e violentas. Com isso, as palavras de Harvey (2005) nos fazem recordar dos argumentos do português Sarmento (2018, p. 234)

> é exatamente porque a cidade tanto inclui como exclui que importa caracterizar os efeitos contraditórios e desiguais da vida urbana na configuração da infância, analisando tanto as oportunidades que oferece quanto os constrangimentos que opõe à cidadania da infância.

Feita essa singela observação, é necessário lembrar os dizeres de Lefebvre (2001, p. 86) ao dizer que “a vida urbana só entra nas necessidades de marcha ré, através da pobreza das necessidades sociais da “sociedade socializada”, através do consumo cotidiano e de seus próprios signos na publicidade, na moda, no estetismo”. Nessa rota de pensamento de Lefebvre (2001) sobre a questão das necessidades, como se não bastasse a violência, a invisibilidade afeta os meninos e as meninas em situação de rua. Destarte, não é tão difícil presenciar tal questão quando andamos pelos centros das grandes cidades ou, por exemplo, ao paramos no sinal de trânsito e ouvirmos: *“tio(a), cê tem um real?”* Essa frase é emblemática e marcada por um contexto social-opressor, pois pode estar ligada a uma rede de criminalização da infância, mas é, também, necessário que vejamos o outro lado da história: o da (sobre)vivência e o de fazer parte da sociedade em que vivem.

É pensar na sua condição de sujeito de direito numa sociedade marcada pela opressão e invisibilidade de crianças desde muito tempo, Miranda (2010; 2015) entre outros, já nos alerta sobre essa situação avessa e hostil. Ademais, sobre essa situação de invisibilidade, o sujeito de direito 1 relata um pouco de como foi sua vivência na rua durante uma semana. Nesse sentido, a invisibilidade relatada pelo sujeito de direito 1 se entrelaça com a vergonha pela sua condição de rua, ainda que temporária, e de necessidade extrema.

> PESQUISADOR: *“quando você tava na rua, quando as pessoas passavam o que você acha que elas poderiam sentir ou você sentir alguma coisa por tá ali…?”*

> SUJEITO DE DIREITO 1: *“eu sentia... sentia vergonha daquele momento... de tá ali na rua... de... tá convivendo com aquelas pessoas, não por elas tarem sujas, cheirando cola, mas por elas tarem passando por uma situação muito difícil. Tipo, ta deitado no meio da rua todo mundo passando prá lá e prá cá como se tivesse pisando no chão normalmente sem ter ninguém ali na rua na frente. Porque quando eu passava com a minha madrinha, quando a gente iria fazer compras, eu sempre via alguém na rua assim eu comprava alguma coisa e dava prá ela comer... eu nunca deixava de fazer isso.. mas isso é uma coisa que é minha mesmo. Eu não gosto de ver ninguém passando a necessidade. Se eu tiver com dinheiro e puder ajudar, eu ajudo...”*

Destarte, a fala do sujeito de direito 1 acima indica a vergonha por ter vivido em situação de rua por uma semana, mas também nos leva a pensar que sua infância está situada na rua em momentos distintos: o primeiro está voltado à sua visão sobre estar na rua, como “integrante” do grupo de meninos e meninas em situação de rua, vivendo com eles e que sua vergonha não era por eles estarem *“sujos e cheirando cola, mas por elas tarem passando por uma situação muito difícil”*; e essa vergonha relatada, se entrelaça com a invisibilidade quando esse sujeito fala que *“todo mundo passando prá lá e prá cá como se tivesse pisando no chão normalmente sem ter ninguém ali na rua na frente”.* No segundo momento, o sujeito de direito 1 situa sua infância antes de ser moradora de rua com sua “madrinha”, como aquele que ajuda, ou seja, quando presenciava *“alguém na rua assim eu comprava alguma coisa e dava prá ela comer...”* e que *“eu não gosto de ver ninguém passando a necessidade. Se eu tiver com dinheiro e puder ajudar, eu ajudo...”*.

Ademais, esse mesmo sujeito de direito, em outra passagem do diálogo, nos fez pensar na invisibilidade social dos meninos e meninas em situação de rua na tentativa de serem visibilizados ao pedir dinheiro, mesmo que *“brincando”*, aos passavam perto deles.

> PESQUISADOR: *“Aí, por exemplo, quando você passou esse período, foi uma semana, não foi, na rua? Quando o pessoal passava, eles te ajudavam ou não?”*
>
> SUJEITO DE DIREITO 1: *“Não. Eles fingiam que não tinham ninguém... as vezes... as vezes as meninas pediam brincando: “moça, me da um real”... ela: ah...tenho não!*

Outrossim, as falas seguintes do sujeito direito 1, direciona nosso olhar para a percepção da sua condição de invisibilidade social, chegando mesmo ao sentimento de se sentir desprezado

> *“E as vezes elas nem respondia, falava, passava como se não tivesse nada e quando dava dinheiro jogava assim no chão e ia simbora...”* (SUJEITO DE DIREITO 1).

Ademais, como se não bastasse a invisibilidade entrelaçada com a vergonha, outros sujeitos de direito desta pesquisa sugerem, com seus argumentos, o tema da vergonha, mas agora ligada à acusação por uma suposta ação delituosa, ou seja, também aparece quando os sujeitos fazem menção ao julgamento dos outros e atribuição de práticas inaceitáveis como o roubo a eles.

> *“...vem uns que acusam que a gente tá robando... né...é...normal... Porque quando a gente passa perto de uma loja, só porque a gente ta mal vestido ou se não passando assim... ai os zoto pensa que vai robar... a gente fica com vergonha pu causa disso...”* (SUJEITO DE DIREITO 6)

> *“...quando a gente passa perto dozoto, os zoto pensa que vai robar, bota a bolsa pá trás e fica muito feio pra gente e a gente fica com vergonha...” ...”* (SUJEITO DE DIREITO 7)

Nesse contexto, relatado pelos sujeitos de direito 6 e 7, ou seja, invisibilidade, vergonha e acusação, é possível fazer uma ligação aos argumentos de Graciani (2005, p.103) onde devemos assumir os meninos e as meninas em situação de rua “não como um marginal, mas como um oprimido e relegado do sistema social”. Com isso, os pronunciamentos dos sujeitos de direitos 6 e 7 acima, indicam a ausência da garantia de viverem comunitariamente sem discriminação e, também, de terem seu direito ao respeito preservados.

Nesse sentido, Graciani (2005, p. 192) emerge uma fundamentação no sentido de que “a vida na rua determina um processo de degradação humana”. É como se eles, meninos e meninas em situação de rua, não fizessem parte da sociedade. E, convenhamos, até que isso venha a ocorrer integralmente – de alguma forma mudado em nosso contexto histórico-social – talvez não estejamos por aqui para descrever essa história (utópica) de sucesso.

No contexto desse bloco temático, articulamos com os argumentos de Christensen (2010, p. 149), onde ela expõe que “as crianças constroem um conhecimento situado de seu ambiente local, cheio de significações pessoais e sociais, edificado através de seu encontro diário com o mesmo”. Essa argumentação de Pia Christensen (2010) conecta-se, perfeitamente, à Graciani (2005, p. 125), ou

seja, “os meninos(as) de e na rua, desde muito cedo, têm sua vida condicionada à luta pela sobrevivência”. Lopes e Vasconcellos, (2006, p. 110) aliam-se nessa argumentação ao afirmarem que “toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar”. Com isso, as violências simbólicas ou físicas, cometidas por pessoas ou instituições precisam ser consideradas nessa análise.

Sobre a luta pela sobrevivência, alguns dos nossos participantes da pesquisa explicam:

> *“viver na rua é... assim é uma experiência que você vai ter que... todo dia você tem uma experiência diferente. Eu acho que todo dia que... o período que eu passei na rua, todo dia eu tinha uma experiência diferente, eu via muitas coisas que eu não via acontecendo...via acontecendo na minha frente, como se assim não tivesse ninguém... Como roubo, uma pessoa roubava na frente de todo mundo e saia como se nada tivesse acontecendo... e os policias estava perto e nem todas vezes eles fazia alguma coisa...tem vezes que eles via e fingia que não tinha visto nada... ou alguém vendendo tráfico assim... e nem ligava... sempre chegava uma comunidade, alguém pra dar comer e a gente sempre comia de manhã, de tarde e a noite...até de madrugada mesmo...”* (SUJEITO DE DIREITO 1)
>
> *“ne... pedindo aos oto. Ai os oto da a gente... come... tem alimento, a pessoa come., tem dia que não tem, mas Deus manda...”* (SUJEITO DE DIREITO 4)
>
> *“ou pede aos oto na rua ou a comunidade... é o povo que dá comer a gente... a gente pede aos oto na rua..”* (SUJEITO DE DIREITO 5)

Encontramos uma reflexão também nesse sentido entre os argumentos de Graciani (2005, p. 131) quando ela aduz que “a rua constitui em transitoriedade permanente, dada sua insegurança total. Não é possível prever o que vai acontecer na próxima hora, no próximo dia”. Assim, a inconstante e imprevisível rotina dos meninos e das meninas em situação de rua merece olhares atentos. A sobrevivência não é só pela comida, mas pelo temor à integridade física. Muitas vezes, essa rotina é descrita como uma luta pela sobrevivência, quando direitos básicos estão negados.

> *“a gente passava o dia todinho com fome..(…) nas ruas, nas calçadas mesmo. só que como esses pessoal que vai dar comer as vezes eles levam roupa, pastas, escovas, leite... e como tem um banheiro público alí naquela praça alí... esqueci o nome... ai a gente tomava banho lá. Perto do mercado...” (…) É ruim. Porque o primeiro dia que eu dormi na rua, eu dormi sem lençol, sem papelão, sem nada... e a gente dormia ali na praça 17... e num tem a maré do outro lado? (...)”* (SUJEITO DE DIREITO 1)

Destarte, a sobrevivência está condicionada à capacidade de (re)invenção de formas de lidar com as situações e provas que são colocadas diariamente e reforçam a necessidade do Estado, da família e da própria sociedade, como garantidores constitucionais que são, o esforço conjunto para que nenhuma criança, no Brasil, inclusive aquelas em situação de rua, como os sujeitos dessa pesquisa, venham a ter o mínimo para viver contra as intempéries da sociedade contemporânea, no "território embrião" e "no território de embates" (GRACIANI, 2005).

> O primeiro significando a extensão do espaço onde convivem diariamente, ou seja, o lugar onde se concentram, o seu ponto de referência, e o segundo, o lugar onde são travadas as disputas. Nessas áreas encontram-se todos os pontos de enfrentamento, seja com a polícia, seja com transeuntes, traficantes ou receptores (GRACIANI, 2005, p. 116).

Nesse sentido, para Lopes e Costa (2017, p. 117), "toda infância é um território". Assim, em que pese tal fundamentação, não se pode deslembrar de uma passagem argumentativa de Graciani (2005, p. 93) ao dizer que "a problemática dos meninos(as) de e na rua [...] é causada pelas relações desiguais de produção e a consequente divisão social". Assim, por exemplo, quando o sujeito de direito 1 relata que *"a gente passava o dia todinho com fome..."* é fruto indicativo dessas relações desiguais de produção e também de divisão social em que vivem os meninos e meninas em situação de rua.

Assim sendo, o movimento dessas crianças pelos espaços urbanos em busca da sobrevivência é uma constante e Graciani (2005, p. 131) já relatara em seu trabalho, ou seja, "quem vive na rua precisa de agilidade, flexibilidade e muito movimento corporal, para sustentá-la. Daí, precisar mudar sempre de espaço e procurar outro território". A mudança de um local para outro não é apenas pela comida, como afirmado acima, mas pela sobrevivência físico-humana do próprio grupo que fica sem condições de alimentar-se e de fazer as necessidades básicas de todo ser humano, por exemplo, tomar banho, usar banheiro. Essas condições humanas, para esses meninos e meninas estão, na maioria das vezes – para não dizer sempre – ausentes.

Considerando o que afirmam Lopes e Vasconcellos (2006), que ser criança é ser criança em algum lugar. No caso dessa investigação, o lugar desses meninos e dessas meninas em situação de rua, é do atropelamento de suas garantias legais

como sujeitos de direitos. Destarte, o geógrafo Tuan (1980, p. 200) afirma que “a rua parece ser um tipo de meio ambiente físico bem específico, mas na realidade o seu caráter e uso podem variar enormemente”.

Inclusive, a Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2006), reforça o fato de que nossas cidades estão longes de garantir condições, mormente oportunidades iguais aos seus habitantes. Assim, “a população urbana, em sua maioria, está privada ou limitada – em virtude de suas características econômicas, sociais, culturais, étnicas, de gênero e idade – de satisfazer suas necessidades básicas” (CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE, 2006, p. 1).

As interações nos espaços urbanos, relatas pelos meninos e pelas meninas em situação de rua nos chamaram atenção. Destarte, a unidade de registro, agora em questão, vai trazer a amizade, a partilha e a proteção que foram encontradas no material construído no campo de investigação com os nossos sujeitos da pesquisa. De logo, e contestável em algum aspecto como se verá adiante, é possível trazer a afirmação de que “a socialização do menino(a) de e na rua acontece não mais no seio da família e escola, mas na própria rua, junto ao seu novo grupo ou grupalização de referência, ou seja, sua “turma”, sua “gangue” etc.” (GRACIANI, 2005, 128).

A amizade, enquanto nossa unidade de registro dos dados construídos, está presente nas falas dos meninos e meninas em situação de rua. Assim, para demonstrar isso, apresentamos alguns trechos dos *diálogos questionadores* de diferentes sujeitos da pesquisa.

> *“...de madrugada vem muito frio... muito... e eu tava me tremendo de frio esse menino que eu conheci... conheci ele por causa disso...”* (SUJEITO DE DIREITO 1)
>
> *“o que é bom é da comunidade, condo a gente fica lá brincano, nos faz uma festiiinha... a gente faz amizade”* (SUJEITO DIREITO 3)
>
> *“gosto pa ta cumeus amigos...”* (SUJEITO DE DIREITO 4)
>
> *“...estou do lado das pessoas que eu gosto...”* (SUJEITO DE DIREITO 5)

Acrescentamos, também, uma passagem do diário de campo que é salutar para a compreensão desse tema.

> Me chamava a atenção a forma como eles ajudavam o sujeito de direito 4 a se alimentar. Ele tremia que só, mal conseguia colocar a bolacha na boca por

> conta da tremedeira. A garrafa com o maltado, ela era levada à sua boca pela ajuda dos colegas. Uma verdadeira lição de vida para mim naquele momento e depois também. Algumas das crianças que tinham sorrido dele ao entrar se tremendo, dizendo que ele só dizia "sim", com gestos, por conta da tremedeira, umas delas foram ajudar ele sem ninguém pedir (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 21/01/2020).

A amizade é percebida no sentimento de solidariedade, como nas falas a seguir.

> *"eu tava com muito frio, ele tinha ganhado umas colchas e me cedeu um colchão... colchão novinho que ele tinha acabado de ganhar...pra eu deitar eu deitei..."* (SUJEITO DE DIREITO 1)

> *"...tem como arrumar dinheiro pra comprar cuscuz pa gente..."* (SUJEITO DE DIREITO 3)

Destarte, essas duas passagens indicam que a questão de viver com o grupo, do qual fazem parte, cria um elo entre eles que, mesmo diante das dificuldades e até mesmo das discussões, agressões e, possivelmente pedradas, ou o que tiver à sua frente e seja mais fácil para arremessar, a amizade e a partilha vem logo em seguida. Esses registros ilustram o que o geógrafo Tuan (1980, p. 129) aduz sobre topofilia, ou seja, esse termo "associa sentimento com lugar". Assim, há indicação nas respostas desses sujeitos de direitos (3, 4 e 5) com o sentimento deles, não somente pelos companheiros, mas também pelo local onde estão. Destarte, seguindo os argumentos desse geógrafo,

> "sentir" um lugar leva mais tempo: se faz de experiências, em sua maior parte fugazes e pouco dramáticas, repetidas dia após dia e através de anos. É uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais, como a hora do sol nascer e se pôr, de trabalhar e brincar. Sentir um lugar é registrado por nossos músculos e ossos (TUAN, 1983, p. 204).

Ademais, a análise parece mostrar que a proteção não vem somente de um integrante do grupo (como relatado pelo sujeito de direito 1, ao ter ganho uma *colcha* e um colchão do amigo para dormir), também não vem somente dos *"mininos grande, os homens grande... os homem grande não deixa mexer ca gente que é criança que fica na rua..."* (como relatado pelo sujeito de direito 3), mas é atribuída, em muitas das falas, à divindade – Deus – como afirmado pelos sujeitos de direitos 3 (*"primeiramente Deus, depois os mininos"*), 4 (*"Deus..."*) e 5 (*"Só Deus!..."*). Algo chamou atenção nesses dados, pois enquanto o sujeito de direito 3 nos sugere que *"primeiramente*

Deus, depois os mininos... os homem grande" são quem lhe protegem na rua, o sujeito de direito 5 é enfático *"só Deus".*

Entre as falas sobre a interação, analisamos em que essas interações implicam em aprendizagem. Assim, de acordo com Callai (2018, p. 14), "somos educados pelo lugar que habitamos, onde moramos, pelos lugares próximos e, também, pelos lugares mais distantes que têm interligação com as nossas vidas". No caso de meninos e meninas em situação de rua, o aprendizado se dá na própria rua. E esse aprendizado pode ser positivo ou "destruidor" na vida de uma criança. Foram registrados muitos conhecimentos a partir das vivências no espaço urbano, entre esses aprendizados, a compaixão entre ele e outras pessoas

> *"o que eu aprendi é que a gente tem que se colocar no lugar do outro... do próximo"* (SUJEITO DE DIREITO 1)

Assim sendo, Callari (2018, p. 14) diz que "vivemos num mundo que tem em suas histórias as culturas, os modos de viver, de conviver, os processos de produzir bens e de produzir as próprias vidas". Destarte, esse sujeito de direito indica implicitamente que aprendeu a ter compaixão durante o período que viveu na rua. Ademais, não é só "coisa boa" que se aprende na rua. Assim sendo, o relato do sujeito de direito 5 aconselha uma visão mais ampla das intempéries que os meninos e as meninas em situação de rua vivem diária e constantemente, ou seja, se aprende *"um bocado de coisa"*

> PESQUISADOR: *tu poderia me dizer uma?*
> SUJEITO DE DIREITO 5: *"bom ou errado?"*
> PESQUISADOR: *um de um e um de outro.*
> SUJEITO DE DIREITO 5: *"errado é... muita coisa, tipo, cheira cola, robar (mas eu não faço isso não)... e o bom é que... eu vou aprendendo cada dia mais e mais e mais..."*

Nesse ponto, é de se recordar dos argumentos de Muller e Nunes (2014, p. 666) quando afirmam que "a cidade suscita aprendizagens tantos individuais, únicas, mas também compartilhadas na experiência urbana". A rua, inserida nesse contexto de compartilhamento na experiência urbana, sobretudo na fala do sujeito de direito acima, é um fator que merece grande atenção por parte de todos. Deste modo, "é importante reconhecer que somos educados por tudo que nos rodeia, seja

material/concreto ou imaterial, a natureza, os convívios, as linguagens e a palavra" (CALLAI, 2018, p. 14).

Neste conviver diário, há uma indicação do sujeito de direito 5 quando aduz que na rua se aprende *"muita coisa, tipo, cheira cola, robar"*, sugerindo serem coisas negativas, ao afirmar *"eu não faço isso não"*. Assim, a rua é libertadora, mas, ao mesmo tempo, essa liberdade é massacrada quando uma criança que nela está aprende a cheirar cola, a roubar, como indicado pelo sujeito de direito 5.

Também registramos interações de proteção e aconselhamento sobre como é viver na rua, entre meninos e meninas da nossa pesquisa, a partir de sua experiência dolorosa, pois

> *"na rua você nunca sabe quando tá bem... quando vai ficar ruim... você não sabe..."* (SUJEITO DE DIREITO 1)
>
> *"que ela fique lá com sua mãe...que a rua não tem que da não..."* (SUJEITO DE DIREITO 3)

As falas dos sujeitos acima, nos lembra do panorama que Graciani (2005, p. 93) demarca ao afirmar que "a rua, como território, espaço de vida e de trabalho, é resultado de um processo social de dominação, exploração e finalmente de exclusão". Por outro lado, os estranhos são considerados ameaça para os meninos e meninas participantes da pesquisa. Os meninos e as meninas que vivem na rua não (con)vivem acomodados, (con)vivem, sim, de olhos abertos – bem abertos – ao que é novo, "estranho" e, sobretudo, duvidoso e que possa – de alguma forma – causar algum mal a eles e elas.

Destarte, esses sujeitos de direito têm em comum a vida em grupo, a luta por sobrevivência e a salvaguarda de suas respectivas integridades. Viver na rua é viver o novo constantemente, estar sempre de olhos atentos e prestes à ação a qualquer momento. Assim, ao se pronunciar sobre a possível aproximação de alguém, portanto, "estranho" ao seu grupo, o sujeito de direito 3 afirmou que iria *"botar pa desandar... botar pra correr que ne do bonde..."*. Isso pode indicar o respeito e a proteção que eles têm uns com os outros e o sentimento de pertencimento com o grupo, com seu *"bonde"*, nas falas do sujeito de direito 3. No entanto, ao ser indagado sobre a presença do pesquisador com o qual dialogara, *"ia receber bem... porque ia... porque já te conhece..."*.

O *“porque já te conhece”* pode indicar, justamente, o fato do respeito, da amizade construída com o “estranho”, mas que foi apresentado e trazido pela instituição que conhecem e respeitam. É pensar que esses meninos e essas meninas em situação de rua são mais espertos que àqueles que se dizem ser; e isso tem ligação com a rotina diária de opressão que carregam em seu semblante. Assim, conhecer alguém, para o “bonde”, é sinônimo de respeito e de uma aproximação lenta e gradativa, nunca demasiadamente veloz.

Não há facilidade de querer alcançar o almejado com uma investigação científica se, antes disso, os sujeitos de sua pesquisa não estiverem envolvidos num elo de respeito, tanto do pesquisador, como do sujeito e, mormente, de aceitação pelo grupo. Destarte, a vivência com esses meninos e meninas em situação de rua foi direcionada nesse sentido.

Outrossim, ainda sobre essa questão, Graciani (2005, p. 194) aduz que é preciso partir do que é específico para cada criança e da grupalização a que pertence, e principalmente do grau de degradação de cada um, sem lesar ou ferir, ou violar o seu “espaço vital”. Assim, em que pese as salutares afirmações de Graciani (2005), Marchi (1994) também relata que as aproximações dela com as crianças em situação de rua foi fundamental para que fosse aceita no grupo e buscasse entendê-las.

Marchi (1994, p. 59) conta que foi por intermédio das aproximações que ela realizou “os primeiros contatos e o quase invariável estabelecimento de uma relação de simpatia entre eu [Marchi] e as crianças. Conheci e tornei-me conhecida de muitas que circulam diariamente pelo centro da cidade”. Esses argumentos de Marchi (1994) vai na direção daquilo que o geógrafo Tuan (1983, p. 3) aduz, ou seja, “o lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro”. Isso quer dizer que, não obstante a liberdade que as pessoas tenham de querer uma aproximação com os meninos e meninas em situação de rua, eles – os(as) meninos(as), defendem seu espaço contra os estranhos que se aproximam.

Na mesma rota de pensamento de Marchi (1994) e de Tuan (1983), os meninos e meninas em situação de rua, indicam que o lugar (a rua) representa a segurança para eles e para seu grupo e é preciso respeitar essa condição. Eles e elas – meninos(as) que vivem na rua – não são aceitos pela sociedade e, também, pelo Estado, como deveriam ser. Por fim, os “estranhos” podem representar, para a

sobrevivência deles no contexto que vivem, a insegurança do grupo e, por isso, essa indicação de que *“a gente iria botar pra lavrar... pra correr que né do bonde”*.

5.3 Direitos: *“Tem... Tem não é?”*

A segunda parte dessa análise dos dados construídos no campo, focalizará o que pensam os meninos e as meninas em situação de rua sobre os seus direitos e, assim, contemplarmos um dos objetivos específicos desta investigação que diz respeito justamente à compreensão dessas crianças no que toca às suas garantias legais, ou seja, direitos.

Como já analisado no Capítulo III, os avanços nas legislações internacionais e nacional foram fundamentalmente salutares para as crianças, inclusive para os meninos e meninas em situação de rua de nossa República, pois afirmam sua dignidade humana frente a quaisquer emboscadas contra ela. A partir dessas legislações, será apresentada e discutida a análise do bloco temático sobre as percepções dos direitos pelos meninos e meninas da nossa pesquisa.

Nesse sentido, a infância pobre brasileira, hodiernamente, é marcada pela história de exclusão e estigmatização, apesar da égide do ECA e demais legislações, sobretudo da Constituição Federal que tem como fundamento republicano a dignidade da pessoa humana e a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, com a promoção do bem de todos. No entanto, pode-se afirmar que, apesar das novas garantias dessas legislações mais recente, o resquício da hostilidade pretérita com os “menores” ainda prospera.

Igualmente como o bloco temático anterior, neste bloco sobre a percepção de direitos, a análise apontou categorias que foram analisadas nessa temática, como: dignidade humana, respeito, afirmação e negação de direitos.

Inicialmente, é necessário recordar o conceito de dignidade humana, pois a dignidade humana é uma das categorias construídas a partir das unidades de registro encontradas. Assim, por dignidade humana, pode-se entender que “é uma qualidade intrínseca de todos os seres humanos que pressupõe a existência de direitos fundamentais que os protegem contra atos desumanos atentatórios à sua integridade física, psíquica e moral” (LEITE, 2014, p. 44). Essa autora acrescenta ainda que a

dignidade deve pressupor “observância do respeito do direito à vida, à honra, ao nome, à limitação do poder (político ou econômico), às condições mínimas para uma existência com liberdade, autonomia, igualdade e solidariedade” (p. 44).

Neste contexto, acerca da observância dos diversos direitos que estão ligados à dignidade humana, conforme Leite (2014), a análise das falas nos leva a um entendimento de que a percepção de direitos pelos meninos e meninas em situação de rua nessa pesquisa parece ser vaga, isso se deve ao dado da realidade do contexto de vida em que estão inseridos. Assim, por exemplo, apresentamos o *diálogo questionador*, entre o pesquisador e um dos sujeitos que mencionou um direito básico na sua condição de morador de rua: o banheiro público.

> PESQUISADOR: *“você acha que uma criança que vive na rua, como esse período que você passou, vocês têm algum direito...na rua?”*
>
> SUJEITO DE DIREITO 1: *“Eu acho que sim. Porque tem um banheiro público, mas papel higiênico é pago no banheiro público... banho tem hora pra... e não deveria ter hora né? É público o banheiro. Papel higiênico também não deveria ser pago. E... sei lá... poderia melhorar a situação... assim... entre aspas...porque não pode melhorar a situação de todo mundo né que ta na rua, mas de algumas pessoas, poderia colaborar... sei lá...”*

Outro sujeito da pesquisa, diante desse mesmo questionamento, afirma de modo mais claro, o direito a educação, quando diz que ir para escola é um direito deles. No entanto, a fala desse sujeito de direito abaixo, também pode indicar o que preceitua o artigo 5º do ECA, ou seja, nenhuma criança será “objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1990a).

> PESQUISADOR: *o que é direito? Será que criança que tá na rua tem direito? Tem direito?*
>
> SUJEITO DE DIREITO 6: “*Tem... o direito da gente é... num ser acusado, e... ir pá escola... esses negócios.”*

Ademais, os outros sujeitos não responderam a essa pergunta do pesquisador ou, de modo vago, afirmaram que acham que têm. No entanto, a dúvida na falas do sujeito de direito 1 (*“eu acho que sim”*) e do sujeito de direito 5 (*“tem.. tem não é?”*) podem indicar a confirmação de que a legislação no Brasil caminha contrária à doutrina da proteção integral. Assim, a rua onde vivem esses meninos e meninas, “é todo um complexo de violência destrutiva em que [...] transcorrem sua existência, em

uma luta titânica pela sobrevivência e subsistência no espaço urbano das cidades" (GRACIANI, 2005, p. 110).

De outro lado, a fala do sujeito de direito 2 ("*teeem..."*) e do sujeito de direito 6 (*"tem... o direito da gente é... num ser acusado, e... ir pá escola... esses negócios"*) têm em comum, implicitamente, a afirmação de que eles são sujeitos de direitos ao dizerem que os meninos e meninas em situação têm direitos. No entanto, o sujeito de direito 2 aduz somente ter, enquanto o sujeito de direito 6 foi mais além e disse que teriam direito de não ser acusado e ir para escola.

Lembrando que o ECA, em 2020, completa trinta anos. Assim, sobre a acusação, na fala do sujeito de direito 6, é possível indicar que a sociedade ainda os veem como marginal, um objeto de manobra criminal e que merecem reprimenda ou algo nesse sentido, inclusive, é de recordar o seguinte argumento: "em todas as sociedades, em maior ou menor grau, meninos e meninas de rua são comumente descritos como marginais ou doentes" (KOLLER; HUTZ, 1996, p. 12).

> As crianças, portanto, perderam a visibilidade, isso se não foram de fato extirpadas do interior dos setores mais dominantes do tecido social, emblemáticos para os adultos, como o mundo dos negócios e do trabalho, as áreas urbanas, e os setores políticos e administrativos (QVORTRUP, 2014, p. 28).

Ademais, nas palavras de Graciani, (2005, p. 117) "a rua é violenta e intransigente. Se não elimina [a criança e o adolescente] por sua própria violência, ela lhes é imposta como seu único espaço social. Não é uma opção". Não bastasse o que Graciani (2005) aduziu, Marchi (2018, p. 629) relata que a criança de rua é entendida por alguns como aqueles seres que ameaçam "a ordem social", onde o papel de ator social somente lhe é concedido na forma "negativa"; isto é, como "delinquente": a criança que pratica a ação socialmente "má" (infracional)".

Ressalte-se que essa negatividade da qual Marchi (2018), pode ser percebida na fala do sujeito de direito 6, ou seja, "*o direito da gente é... num ser acusado"*. De todo modo, a dignidade humana, o respeito e os direitos dos meninos e meninas em situação de rua, não podem ser negados. Não deveria existir uma criança sem direitos. A sociedade toda falhou quando isso aconteceu e acontece. O Estado também tem seu papel nesta falha.

O direito à moradia, a família e a proteção parece estar claro para um dos sujeitos:

> *“a gente, qué criança não é pa ta na rua não, é pa ficar dento de casa..... se não que aconteceu...se acontecer alguma que vai ser responsável é os pai...” (SUJEITO DE DIREITO 3)*

Destarte, a passagem argumentativa do sujeito de direito acima, direciona o olhar para aquilo que Guimarães e Lopes (2019, p. 320) chama atenção, ou seja, “historicamente, ocorreu uma diminuição do poder das crianças no âmbito social e as progressivas medidas de proteção têm como preço a intensa segregação espacial delas”.

Destarte, a normatividade da infância enquanto um *devir* precisa caminhar contra a segregação dos espaços urbanos pelas crianças, sobretudo com relação aos meninos e meninas em situação de rua. Ademais, ainda para esses autores, “as crianças foram configuradas como seres em cadência de espera, cuja completude sempre se dará no futuro, são compreendidas como frágeis e vulneráveis e por isso precisam permanecer em espaços restritos e controlados” (GUIMARÃES; LOPES, 2019, p. 320).

De todo modo, não há que se esquecer do fato de que os meninos e as meninas em situação de rua possuem o direito de liberdade consagrado no ECA que, de acordo com o artigo 16, inciso I, tem ligação com à outorga que lhes é conferida, ou seja, o direito de ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários” (BRASIL, 1990). Além do mais, não bastasse tamanha garantia, é bom lembrar o dizer de Qvortrup (2014, p. 25) onde as crianças “estão longe de ter todos os direitos dos quais os adultos dispõem”.

Ademais, ainda sobre a fala do sujeito de direito 3, ou seja, *“se acontecer alguma que vai ser responsável é os pai...”*, chamou atenção do pesquisador tendo em vista que se encaixa perfeitamente no que prega, por exemplo, o atual Código Civil Brasileiro. Assim, reza o artigo 932, inciso I que os pais são os responsáveis pelos atos de seus filhos que estiverem sob sua autoridade e em sua companhia (BRASIL, 2002). Nessa caminhada, o sujeito de direito 3 indica as consequências que podem acontecer seus pais, caso alguma criança faça algo de “errado” juridicamente.

Qvortrup (2014) afirmou que as crianças estão distantes de terem os mesmos direitos que têm os adultos, as falas do sujeito de direito 3 indica a dúvida sobre ter direitos e relaciona essa dúvida com o fato de que as crianças precisam ficar em casa e não na rua e isso pode sugerir que a convivência familiar é importante para ele; já o sujeito de

direito 4 nega que tenha direito por viver na rua. As falas parece indicar que, para esses sujeitos, o direito não é para quem está na rua.

No entanto, o sujeito de direito 4 ainda afirma:

> PESQUISADOR: *"tu acha que uma criança que vive na rua, ela tem direito?"*
>
> SUJEITO DE DIREITO 4: *"não... Não porque tem mãe. Eu tenho mãe, mai tem mãe, mo pai morreu, que tivesse vivo não tava aqui cheirando cola, num tava usano essas drogas, tava andando de carro..."*

Destarte, a convivência familiar nesse sentido, como sugere o sujeito de direito 4, teria grande papel na vida dele: colocando-o distante das intempéries que a rua apresenta na vida dos meninos e meninas em situação de rua, por exemplo, são as drogas. Deste modo, não há como recriminar uma situação dessa sem conhecer o contexto em que esse sujeito de direito foi parar nas ruas, mas a sociedade assim o faz.

Por fim, o sujeito de direito 5 denuncia a negação dos direitos:

> *"é muito ruim a gente ficar na rua... que os zoto grande vem fazer maldade..."* (SUJEITO DE DIREITO 5)

Mais uma vez, a fala denota que a rua é violenta e a criança que vive nela não teria direito. Assim, a vida das infâncias nas ruas, no espaço urbano como já afirmado outrora, não é nada fácil para quem vive nelas. Drogas, prostituição, violência, roubo, discriminação, xingamentos, insultos, ausência de proteção por quem lhes deveriam proteger e várias outras coisas podem ser apresentadas às crianças que se aventuram nessa empreitada diária de sobrevivência pelas ruas das mais diferentes cidades brasileiras, por diversos motivos, sejam eles familiares – como brigas e discussões – ou não.

5.4 Instituições: *"Nunca estudei, mô sonho é estudar"*

Nessa rota, os argumentos desembocam no terceiro bloco temático constante no objetivo geral deste trabalho que busca saber a percepção dos meninos e meninas em situação de rua sobre as instituições: a família, escola, conselho tutelar e organizações não-governamentais. Portanto, para as falas dos sujeitos de direito desta pesquisa considerou as percepções e vivências deles e delas.

A família será a primeira instituição sobre a qual as percepções serão analisadas. No entanto, é importante mencionar no início desta discussão que, por família, compreende-se uma instituição complexa na república brasileira contemporânea, sobretudo na direção de poder “contemplar a diversidade de relações que convivem na sociedade” (PALUDO; KOLLER, 2008, p. 43). De todo modo, segue Paludo e Koller (2008, p. 42) dizendo que “a sociedade ainda persiste na transmissão do modelo de família nuclear, ou seja, qualquer composição diferente dessa é classificada como desestruturada”.

Aliás, diga-se de logo, que a constituição do que venha ser família, atualmente, sobretudo na égide do Estatuto da Criança e do Adolescente, não é, apenas, aquela formada pela unidade dos pais (mãe e pai) com as crianças e adolescentes (descendentes), mas também, por aqueles parentes próximos em que esses sujeitos de direitos brasileiros têm vínculos de afinidade e afetividade, como tios, avós etc.

No entanto, nem todo parente possui esses vínculos e, nesse sentido, de acordo com Nucci (2018), “há parentes que a criança nunca viu na vida, de modo que não se pode considerá-los integrantes de sua família extensa” (p. 120). Sobre os vínculos de afinidade, para o autor são, por exemplo, a “identidade, coincidência de gostos e sentimentos) e [os vínculos de] afetividade (relação de amor, carinho, proximidade, intimidade)” (NUCCI, 2018, p. 120).

Ademais, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) prega a existência da família tradicional formada pelo casamento entre homem e mulher (artigo 226, § 3º) e também pela família monoparental, ou seja, aquela formada por quaisquer dos pais e seus descendentes (artigo 226, §4º), essas concepções de família não devem ser taxativas, mas indicativas, pois outras formas de família podem ser constituída, mormente com vínculos de afinidade e afetividade, conforme dito anteriormente.

Desta forma, segundo Rosato (2019, p. 164), deve-se considerar diferentes arranjos familiares e “não se poderia imaginar que o constituinte conseguiria, em 1988, em um exercício de “futurologia”, prever quais seriam as novas formas de organização familiar que se formariam dali em diante”. Deste modo, se perceberá que, tal como os argumentos de Rosato (2019) sobre os arranjos familiares, e em que pese indicar

algumas semelhanças, os sujeitos dessa pesquisa apontaram para uma grande valorização da família, apesar de não co-habitar com seus familiares.

> *"família é tudo"*, *"família é tudo pra mim"* e *"família pra mim é tudo"* (SUJEITOS DE DIREITO 2, 3 E 4, RESPECTIVAMENTE)
>
> *"família é uma coisa boa, né, que acolhe..."* (SUJEITO DE DIREITO 6)
>
> *"família é boa, né... ficar com minha mãe, mô pai, môs irmãos..."* (SUJEITO DE DIREITO 7)

Assim, assinala-se a importância dada a família pelos nossos sujeitos da pesquisa, como um ideal de acolhimento e proteção, sugerindo nas suas falas a compreensão que eles têm dessa instituição, ainda que estejam vivendo em situação de rua e sem contato cotidiano com sua família. Ademais, família é compreendida de forma mais ampla, indicando que isso inclui o fato de que a questão biológica pode ter pouca relevância quando eles pensam nesta instituição, ou seja, família

> *"não precisa ser só de sangue"* (SUJEITO DE DIREITO 1)
>
> *"pra mim é qualquer um..."* (SUJEITO DE DIREITO 5)

É importante, neste contexto, dizer que a família diária é diferente da família imaginada, sugestivamente, por esses sujeitos de direitos. Assim,

> a *família* vivida é muitas vezes totalmente diferente da *pensada*. É a família real, a do dia-a-dia, que se desvela no desenrolar do cotidiano. É a que fala das dificuldades, tanto de ordem afetiva como material, que lembra as brigas, os conflitos e a separação dos membros e que, portanto, muitas vezes traz recordações dolorosas (YUNES *et. al.*, 2001, p. 53).

Numa análise referente ao sujeito de direito 1, por exemplo, há a indicação dessa família vivida, ou seja,

> *"família... pra ter uma família não precisa ser só de sangue, na minha opinião. Tem que ser, tipo, uma amigo pode ser sua família. Porque família pra mim é o apoio, o carinho, atenção, tá sempre apoiando alí, não só quando ela estiver certa, mas quando ela estiver errada sempre tá escutando, pra tentar dar alguma opinião que sirva naquele momento, entendeu? É o que eu acho."* (SUJEITO DE DIREITO 1)

Assim, a fala dele reflete os argumentos de Yunes *et. al.* (2001) sobre família diária, ou seja, a família vivida. Diferentes arranjos familiares foram anunciados pelos

sujeitos. Nesta rota, o sujeito de direito 1 ao dizer que família *"não precisa ser só de sangue"*, sua fala pode indicar a família substituta, por exemplo, por intermédio da adoção. Sobre esse tema, Rosato (2019, p. 205) diz que "adoção é uma medida protetiva de colocação em família substituta que estabelece o parentesco civil entre adotantes e adotados". Do ponto de vista da legislação, o artigo 41 do ECA, afirma que "a adoção atribui a condição de filho ao adotado, com os mesmos direitos e deveres, [...] desligando-o de qualquer vínculo com pais e parentes [...]" (BRASIL, 1990a). Nesse sentido, *"não precisa ser só de sangue"*, pode indicar essa desvinculação das crianças e adolescentes dos seus pais e parentes , como forma de destituição do poder familiar.

Seguindo na análise, a fala do sujeito de direito 3 sugere a existência da família extensa ou ampliada, ou seja, aquela em que a criança e adolescente convivem e que tenham vínculos de afinidade e de afetividade por parentes próximos.

> *"família é tudo pra mim, porque se eu não tive elas, eu não ia ser nada...(…) minha vó tava ai ontem pedindo para eu ir simbora pra casa, mai eu disse que essa só domingo..."* (SUJEITO DE DIREITO 3)

Nesta rota de afinidade e afetividade, as falas a seguir podem sugerir alguma constituição familiar com os vínculos de afinidade e afetividade:

> *"família pra mim é tudo...bom tudo...bozinho pra eu... sou bonzinho pra eles também. Condo eu tenho dinheiro eu dou. Condo eu não tenho eu num dou né..."* *(*SUJEITO DE DIREITO 4)

O último trecho dessa fala aponta para a luta por sobrevivência, implicando na ida dos filhos às ruas para buscar o pão de cada dia da família, a exigência dos familiares dele para sustentá-los a todo custo etc. Por isso, já disse Paludo e Koller (2008, p. 42) "investigar a relação que a criança e o adolescente em situação de rua mantêm com suas famílias, a princípio, parece um desafio". Deste modo, a fala final do sujeito de direito 4 contém, implicitamente, o desafio dessa unidade de registro que é a família, dada sua complexidade, mormente com relação aos meninos e meninas em situação de rua que podem não se abrir sobre suas relações familiares.

De outro lado, quando o sujeito de direito 7 completa sua afirmação de que a família é algo bom, ele diz isso é bom para "*ficar com minha mãe, mô pai, môs irmãos..."*. Nessa fala, pode ser indicada a família pensada, ou seja, "a família *pensada* é aquela tomada como referencial de um sistema de crenças e padrões de conduta, na qual pai,

mãe e filhos vivem um vínculo familiar nuclear, coeso e estável, tanto no aspecto emocional como financeiro" (YUNES et. al., 2001, p. 53). Assim, sugere essa afirmação do sujeito 7, o modelo de família natural – ou *pensada*, nos argumentos de Yunes *et. al.* – que, de acordo com Nucci (2018, p. 120) "é o equivalente à família biológica, constituída pelos laços de sangue" e, numa afirmativa jurídica do ECA é aquela "formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes" (BRASIL, 1990a).

De acordo com Yunes *et. al.* (2001, p. 48) "o que se deve considerar é que, em geral, as crianças e adolescentes em situação de rua são privadas por longos períodos do convívio com um ambiente de referência em que as relações interpessoais sejam afetivas, estáveis e de confiança". De todo modo, as expressões "tudo" e "qualquer um" podem significar um sentimento contraditório em relação à família, como também relata o sujeito de direito 6, registrando a ambivalência nos sentimentos dirigidos à família e, mais uma vez, a violência que marca as relações dos nossos sujeitos quando a fala do sujeito de direito 6 sugere que sua mãe praticava alguma ação contra ele, por conta do padrasto.

> *"Família... família é uma coisa boa, né, que acolhe..." [...,] "arrente pensa quéééé… sofrimentu, daí tem gente que sofri dimai com a mãe... eu mesmo sofria... muito cu minha mãe! Mai depoi ai ela via qui eu tava sofrenu demai muito na mao dela i eu fugi de casa fui pá um abrigo, aí ela foi... se disisperou ai ela disse que mair nunca eu faz... é... mair nunca ela ia fazer maldade comigo pur causa do meu outro padrastu...",* (SUJEITO DE DIREITO 6).

Dessa forma, os registros sobre família parecem indicar questões ambíguas que se entrelaçam com acolhimento, dor, amor, preocupação e sofrimento, na perspectiva dos meninos e meninas em situação de rua. Aliás, conforme menciona Graciani (2005, p. 196) os meninos e as meninas em situação de rua nem sempre têm o desejo de "voltar para o seio de sua família, por diferentes razões, das quais as mais comuns se situam na área da desagregação familiar, na violência doméstica, nos abusos sexuais e nas condições econômicas precárias". Assim, a família pode ocupar diferentes posições no pensamento dos sujeitos de direitos dessa pesquisa tendendo trilhar um caminho que perpassa, ora como sendo algo bom e que protege, ora como agressor e ameaça.

A próxima dimensão desse bloco temático se refere às unidades de registro sobre o Conselho Tutelar. De acordo com Miranda (2014, p. 13) "no contexto de promulgação do Estatuto, os(as) conselheiros(as) representaram a emergência de novos(as) personagens, que "entraram em cena" para o fortalecimento da rede de

proteção de nossas crianças e adolescentes". No *diálogo questionador* com o sujeito de direito 3, surgiu a unidade de registro Conselho Tutelar. Assim, ao ser questionado sobre o que seria o Conselho Tutelar, a resposta foi imediata e com grande convicção:

> PESQUISADOR: *"Tu falou uma expressão aí, eu num sei que expressão... Conselho tutelar, o que isso?"*
>
> SUJEITO DE DIREITO 3: *"conselho tutelar é aquela pessoa que leva a pessoa pro obrigo... ai a pessoa só sai com 18 anos de lá..."*

Caminhando na fundamentação, o Conselho Tutelar é uma instituição importante na luta e afirmação dos direitos das crianças e adolescentes nos municípios e distritos de nosso país. Uma ferramenta criada para a promoção, proteção e busca, incessante, pela defesa das garantias legais das crianças e adolescentes. Nas palavras de Miranda (2014, p. 14), o Conselho Tutelar emerge do "sentimento de que é possível oferecer outro atendimento aos meninos e meninas que tiveram os direitos violados e que tais direitos podem ser vivenciados no cotidiano das famílias, das escolas e comunidades".

Destarte, criado quando da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 13 de julho de 1990, esse órgão é "permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente" (BRASIL, 1990). Ao teor do que prega o ECA, a função de conselheiro(a) tutelar é um serviço público relevante e pressupõe idoneidade moral (BRASIL, 1990a) e o Conselho Tutelar tem atribuições específicas, conforme seu artigo 136[7]. De acordo com Miranda (2014, p. 14), "para além do entendimento das suas atribuições, estabelecidas no Estatuto, os(as) conselheiros(as) devem adentrar no universo dos problemas contemporâneos, que nos desafiam cotidianamente".

Entre esses desafios contemporâneos pregados por Miranda (2014), quem sabe também não seja a luta pelos direitos dos meninos e meninas em situação de rua, uma vez que, uma de suas atribuições, é "requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança" (BRASIL, 1990a) para as crianças e adolescentes do país. Desta forma, a requisição desses

[7] Vide ECA, artigo 136, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

serviços para os(as) meninos(as) em situação de rua, representaria o caminho para efetivação da doutrina da proteção integral de que trata o ECA.

O desafio, neste sentido, seria a ação intersetorial conjunta de todos que estejam engajados nos serviços públicos elencados acima, até porque, não adiantaria nada o Conselho Tutelar fazer a requisição desses serviços públicos para os meninos e as meninas em situação de rua, se só permanecesse no papel, principalmente sobre a mesa de quem teria a ordem final para execução do ato. Neste caminhar, nos argumentos de Miranda (2013, p. 8) a ação dos(as) conselheiros(as) tutelares objetiva fazer "valer que a causa da infância seja tratada como prioridade absoluta, como preconiza a nossa Constituição Federal, promulgada em 1988. Engana-se quem acha que os conselheiros tutelares são os antigos agentes de menores".

Em seguida, o mesmo sujeito segue comentando:

> *"a pessoa vai de menor e só sai com 18 anos... e depoi... 18 anos já vai pra doação... ou se não, de menor mesmo, vai pra doação quem quiser. Se chegar alguém pra querer adoar, a pessoa tem que ir de um jeito ou de outro... ai, já não fica com as família. Num vai vê as família, vai pra outos cantos longe..."* (SUJEITO DE DIREITO 3)

O relato acima, direciona o olhar desta pesquisa para a colocação da criança e adolescente em família substituta, mais especificamente, conforme fala do sujeito de direito 3 acima, as expressões *"doação"* ou *"adoar"*; nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente, existe a possibilidade da entrega[8] do(a) filho(a), pela gestante ou mães, para adoção.

Assim, a vivência dessa situação relatada pelo sujeito de direito 3 parece indicar, nesta análise, que a doação e a adoção são percebidas, respectivamente, como anuência, ou seja, *"vai pra doação quem quiser"*, mas também como temor de alguém ter que ser adotado sem sua anuência ao relatar que *"a pessoa tem que ir de um jeito ou de outro..."*. Nesta rota de pensamento, na percepção do nosso sujeito, pode haver a indicação de que o Conselho Tutelar trata a criança ou adolescente como objeto que pode ser doado e também adotado por uma outra família que não é

[8] ECA – Art. 19-A. A gestante ou mãe que manifeste interesse em entregar seu filho para adoção, antes ou logo após o nascimento, será encaminhada à Justiça da Infância e da Juventude. Artigo 13, §1º. As gestantes ou mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção serão obrigatoriamente encaminhadas, sem constrangimento, à Justiça da Infância e da Juventude (BRASIL, 1990a).

a dele. Ademais, esse diálogo pode revelar que o sujeito de direito 3 não se sente respeitado como um ser humano nessa relação, entre a atuação do Conselho Tutelar, isso porque não percebe que seus desejos, vontades, sentimentos são reconhecidos nem considerados. Assim, mais uma vez, sente-se violentado com o isolamento de sua família.

Neste contexto, ao dizer que *"a pessoa vai de menor e só sai com 18 anos..."* pode sugerir, no contexto desta pesquisa, que ele pode estar se referindo ao programa de acolhimento institucional, por exemplo, ou seja, "uma medida de proteção destinada às crianças e adolescentes quando seus direitos forem ameaçados ou violados, seja por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, assim como por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável e, por fim, em razão de sua conduta" (BRASIL, 1990a). Ressalte-se que esse programa tem caráter excepcional e provisório, destinado para transição da reintegração familiar ou, se não for possível, para colocação em família substituta (BRASIL, 1990a). De acordo com Nucci (2018, p. 389), o acolhimento institucional,

> é o conhecido *abrigo* para crianças e adolescentes. Alterou-se a denominação para *acolhimento institucional*, que confere uma imagem mais suave de envolvimento do menor[9] em algo positivo. No entanto, seja como for, é a última opção – e sempre com caráter temporário – para qualquer criança ou adolescente.

Assim como o primeiro trecho da citação acima, o sujeito de direito 3, ao se referir ao Conselho Tutelar aduziu *"é aquela pessoa que leva a pessoa pro obrigo..."*. Para Nucci (2018) há *abrigos* mantidos por diversas organizações, sejam elas de natureza governamentais ou não e que, não obstante os problemas que a institucionalização pode ocasionar na vida daqueles que têm menos de dezoito anos de idade, não se deve, apenas, direcionar críticas, pois "eles são extremamente úteis à sociedade, porque representam lugares seguros para acolher crianças e adolescentes em perigo" (NUCCI, 2018, p. 389).

[9] Precisamos contestar sua argumentação no que tange ao termo "menor", para se referir às crianças e adolescentes na contemporaneidade sob a égide do ECA e da Constituição Federal, tendo em vista que essa nomenclatura é pejorativa e estava voltada à doutrina da situação irregular, conforme exposto anteriormente no decorrer desta dissertação.

No entanto, com relação às críticas aos argumentos dele, é o fato de dizer que os acolhimentos institucionais “eles são úteis à sociedade” (NUCCI, 2018, p. 389) e que “tem o poder público o dever de não permitir que infantes *vivam na rua*; precisam ser recolhidos e encaminhados às suas famílias; não sendo possível, a unidades de acolhimento” (NUCCI, 2018, p. 362). Vê-se, intuitivamente, que estamos numa época onde as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, mas o pensamento de alguns, permanece em épocas pretéritas e menoristas.

Deste modo, sugere as falas do autor, um retorno ao tempo da assistência e vigilância dos “menores” da época; é como se a expressão “úteis à sociedade” (NUCCI, 2018), para se referir ao acolhimento institucional, estivesse focada no fato de que os meninos e meninas em situação de rua, mesmo sujeitos de direitos, são tratados como objeto e que “o poder público não deve permitir” que as crianças vivam na rua, pois “precisam ser recolhidas” (NUCCI, 2018, p. 362). Assim, deve-se reconhecer que

> os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes em situação de rua não podem se constituir como espaços de estigmatização, segregação, isolamento, discriminação e devem favorecer, prioritariamente, o restabelecimento dos vínculos familiares e comunitários e, quando isso não for possível ou não atender ao superior interesse da criança ou do adolescente, buscar o encaminhamento para família substituta ou transição para a vida autônoma (BRASIL, 2017).

Ademais, continuando ainda sobre a fala do sujeito de direito 3, ou seja, *“se chegar alguém pra querer adoar, a pessoa tem que ir de um jeito ou de outro... ai já não fica com as família. Num vai ve as família, vai pra outos cantos longe...”*, indica, para esta pesquisa, seu entendimento de que, uma pessoa sendo adotada, ela perde seus vínculos familiares, não terá mais contato com sua família e vai morar em lugares distantes deles. Assim, o Conselho Tutelar na visão desse sujeito de direito, é quem faz, inicialmente, isso acontecer, ao menos como indicativo na sua fala, já que o *“conselho tutelar é aquela pessoa que leva a pessoa pro obrigo...”*.

Seguindo no diálogo do pesquisador com o sujeito de direito 3, o pesquisador resolveu questionar:

> PESQUISADOR: *“Quem faz isso é o Conselho Tutelar, é? Mas tu já viu isso?”.*

> SUJEITO DE DIREITO 3: *“éé... Eu? Eu já vi ca minha vó me botou mo eu fugi... foooi...e isculhambei a muler... puque ela queria que eu ficasse...”*.

Assim, nesta passagem, é interessante o fato de que ele não tenha tido “a vontade” de permanecer neste local – indicativamente, *“obrigo”*, conforme falado antes – onde, na sua perspectiva, sugeria que o Conselho Tutelar é o protagonista desta ação e sua avó, agora, também o é.

Nesta caminhada de pensamento, as organizações que trabalham com acolhimento institucional – antigo abrigo – somente recebem crianças e adolescentes por intermédio de uma guia de acolhimento, contendo dados de identificação deles, expedida por autoridade judiciária competente, conforme determina o artigo 101, §3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a). No entanto, essas entidades podem recebê-los, sem a citada guia, de forma excepcional e urgente, mas deve avisar o fato, em até vinte e quatro horas, ao Juiz da Infância e da Juventude, sob pena de responsabilidade (BRASIL, 1990a).

Por fim, o sujeito de direito 3 pode estar sugerindo, na análise desta pesquisa, que ele tenha sido recebido por alguma organização – governamental ou não – que prestes serviços de acolhimento institucional, encaminhado pela sua avó (*“ca minha vó me botou”*), com a suposta ajuda do Conselho Tutelar (*“é aquela pessoa que leva a pessoa pro obrigo... ai a pessoa só sai com 18 anos de lá”*), por algum suposto receio (*“se chegar alguém pra querer adoar, a pessoa tem que ir de um jeito ou de outro...”*), também por indicar que (*“num vai ve as família, vai pra outos cantos longe...”*) e que acarretou numa ação sua (*“mo eu fugi... foooi...e isculhambei a muler... puque ela queria que eu ficasse...”*). Eis uma visão do Conselho Tutelar, pelos olhos de um sujeito de direito que vive nas ruas!

A próxima instituição analisada é a escola. É necessário recordar que os meninos e meninas em situação de rua têm, enquanto sujeito de direito que são, estampado na Constituição Federal Brasileira e no ECA, o direito à educação. Assim, por exemplo, de acordo com o artigo 58 do ECA, “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990a).

Destarte, é bem nesse sentido, inclusive com relação ao referencial teórico eleito, que essa unidade de registro será analisada: é preciso respeitar as singularidades dos meninos e meninas em situação de rua e essas singularidades, em que pese hostil na sua vida, precisam ser respeitadas.

Ao teor das respostas sobre essa temática, a resposta do sujeito de direito 1 (*"gosto... gosto muito da escola..."*) e do sujeito de direito 4 (*"é bom... pooorque assim estuda a pessoa..."*), podem ter certa relação entre elas, visto que a escola, no indicativo de suas falas, é algo bom. Lembrando que o sujeito de direito 1, passou uma semana na rua e estava em "processo" junto à instituição para permanência dos vínculos familiares e retorno ao convívio com eles, inclusive, no momento do diálogo, ele aduziu que estava cursando o primeiro ano do ensino médio.

Ademais, ainda sobre a resposta do sujeito de direito 4, ele continua dizendo que quem estuda, *"a pessoa tem um carro, um emprego, uma esposa... nunca estudei, mo sonho é estudar... assim éé... ser alguém na vida... "*. Destarte, essa fala dele evidencia a associação entre uma vida fora das ruas e a escola. Associa também a escola a um futuro melhor tanto no que se refere à aquisição de bens materiais, como a um emprego ou, ainda, à formação de uma nova família:

> *"a pessoa tem um carro"* (SUJEITO DE DIREITO 4)
> *"a pessoa tem [...] um emprego"* (SUJEITO DE DIREITO 4)
> *"a pessoa tem [...] esposa"*. (SUJEITO DE DIREITO 4)

Essas possibilidades que a escola pode trazer se estende também à ajuda que pode ser dada à família.

> *"ajuda minha mãe, minha família..."* (SUJEITO DE DIREITO 4)

Não obstante isso, o relato do sujeito de direito 4, no sentido de que quem estuda *"pode ser alguém na vida"*, sugere – nesta pesquisa – que quem vive na rua não é esse alguém dito por ele, talvez nem ele próprio possa se reconhecer assim e isso é algo a ser pensado, pois a rua é aversão, aborrecimento, constrangimento e luta; é como se o ser humano – que vive em situação de rua, mormente esses(as) meninos(as) – não fosse visto pela sociedade como deveria ser e essa frase do sujeito de direito 4 tem indicação nesse sentido.

Outrossim, mais uma importante passagem na fala do sujeito de direito 4 é quando ele afirma que *“nunca estudei, mo sonho é estudar...”*. Destarte, isso caminha para não efetivação do direito das crianças e adolescentes à educação; uma educação de qualidade, direcionada ao seu caminho rumo à cidadania e ao trabalho, como pregado pelo ECA e pela Constituição Federal.

No que toca os sujeitos de direitos 2 e 5, pode-se inferir que há uma certa aproximação, no sentido de que eles caminham numa argumentação gestual (sujeito de direito 2 ao ter balançado a cabeça em sinal negativo quando indagado sobre a escola) e falada (sujeito de direito 5 ao dizer que não *“vai muito com a cara não”*) para o fato de que a escola tem um contexto negativo e que pode não atrair esses meninos e meninas que vivem em situação de rua, levando em conta que ela – escola – pode, ao invés de garantir, estar vilipendiando o direito deles à educação, por não ser atrativa, como por exemplo, nas falas do sujeito de direito 5. É preciso que a escola se reinvente para receber esses meninos e meninas em situação de rua. De acordo com Silva (2005, p. 80)

> a rua é um mundo à parte, a escola torna-se para essas crianças e adolescentes outro mundo, muito distante do da rua, porque essas condições subumanas de vida e a forma de viver que se constrói na rua os afastam cada vez mais da escola. Desse modo, essas crianças e adolescentes que moram na rua ou permanecem nela por certo período ficam à margem do espaço educativo a que têm direito.

Nesta linha de pensamento de Silva (2005), Koller e Hutz (1996, p. 25) aduz que “certamente, os meninos e meninas em situação de rua poderiam adaptar-se à escola, se alguma parcela de suas expectativas fosse atendida; afinal, eles se adaptam a tantas situações desde que nascem”. Ademais, essa passagem reflete o que indica, nesta investigação, os sujeitos de direito 2 e 5 como podem pensar na escola como algo negativo, isso porque “o discurso da escola não tem relação com a realidade do cotidiano dos meninos de rua” (KOLLER; HUTZ, 1996, p. 25)..

Caminhando ainda sobre a escola, o sujeito de direito 5 ao dizer que *“eu não vou muito com a cara não, mas eu estudei...”*, pode indicar uma escola que não tenha atrativo para o seu contexto diário e que reforça os argumentos de Graciani (2005, p. 166-167) ao dizer que “a escola é um mundo do alheamento em relação à vida

cotidiana [...] é um local desinteressante, banalizador, autoritário e discriminador para a criança de rua".

Ademais, Silva (2005, p. 79) diz que "o tempo da escola é o do amanhã, no sentido de que há preocupação com a sequência dos conteúdos, de forma que o que é apreendido no momento serve de base para o que será ensinado no ano seguinte". Assim, na rua, ressalte-se, esse caminho trilhado nas argumentações de Freire (1989), Graciani (2005), Koller e Hutz (1996) e Silva (2005), é inverso; talvez seja por isso o sentimento negativo indicado pelos sujeitos de direito 2 e 5. Desta forma, sobre a escola, os meninos e meninas em situação de rua sugerem desta pesquisa apontam para sua negatividade (sujeito de direito 2 e 5), mas também sua positividade (sujeito de direito 1 e 4).

Por fim, analisaremos o que os sujeitos da pesquisa expressaram sobre as organizações não-governamentais (ONG's). Inicialmente, apontamos seu papel nas ações de enfrentamento, de busca pela efetivação de direitos e do seu papel, enquanto sociedade, na garantia de que todos que atendem possam se sentir um ser humano mais amado, respeitado e, sobretudo, cidadão no Brasil. Destarte, no Brasil, com relação às crianças e adolescentes, o ECA aduz em seu artigo 86, inciso I, que "a política de atendimento dos direitos da criança (...) far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios" (BRASIL, 1990).

Os dados indicam que os sujeitos de direitos desta pesquisa têm um sentimento positivo em relação à ONG, lugar onde parece sentirem respeitados os seus direitos, suas infâncias e seus contextos de vida. Suas percepções dessa instituição estão ligadas a um sentimento de proteção e de cuidado, inclusive quanto as suas necessidades mais básicas.

> PESQUISADOR: *"E assim o que é que... [pesquisador falou o nome da instituição] proporcionou pra você? O que é que ele representa para você... na tua vida?*
>
> SUJEITO DE DIREITO 1: *"tá sendo muito bom... como... os amigos que eu acho que encontrei na rua, que eu pensei que nunca mais eu ia ver... eu to vendo aqui... eles estão sendo muito bem tratados. E quando eles estavam na rua eu ficava preocupada, sério mesmo. Ficava muito preocupada, vendo eles naquela situação...*
>
> PESQUISADOR: *"por que tu vem pra cá [instituição]?"*

> SUJEITO DE DIREITO 2: *“pa... pa tomar banho, pá comer e pá fazer atividades e ir pu sítio...”*

Também há uma compreensão de que a instituição assume um papel de educador, formador, socializador.

> PESQUISADOR: *“Olha, por que tu vem aqui [instituição]?”*
>
> SUJEITO DE DIREITO 3: *“Por que eu gosto de ficar aqui participando, pa aprender, pra ir prum sítio...noi aprende... noi aprende um moi de coisa, um moi de brincadeira nova éé... éé...noi participa das aulas, das brincadeiras, de um moi de negócios, capoeira, tudos e tudo...”*
>
> PESQUISADOR: *“o que é que tu... o que é tu acha assim [disse o nome da instituição] aqui?*
>
> SUJEITO DE DIREITO 4: *“eu acho muitcho bom. Eu era o melhor goleiro daqui. ganhei troféu. Agarrava. eu era o melhor goleiro. Ganhei troféu de vice-campeão”.*
>
> PESQUISADOR: *“o que é [disse o nome da instituição]?*
>
> SUJEITO DE DIREITO 6: *“o tio bota conselho...dizer que arrente na rua... arrente não é muita coisa boa... ai vai ele tras a arrente pá esse sítio que bom que só... e o tio dá rango...”*

A descrição da aprendizagem e das relações na ONG revela situações dialogadas que dá indicativos do reconhecimento, por parte do sujeito de direito 6, de que a instituição que ele frequenta pode proporcionar um caminho que venha ser avesso às intempéries que alguns meninos e meninas em situação de rua vivenciam cotidianamente, como as drogas, por exemplo.

> PESQUISADOR: *“o que vocês aprendem aqui no sítio?”*
>
> SUJEITO DE DIREITO 6: *“afastar mais da droga... da cola...”*

Assim sendo, a organização não-governamental, por exemplo, é associada a um sentimento de criação de um mundo diferente para os meninos e meninas em situação de rua, de possibilidades, mas mostrando outros caminhos a serem trilhados, dando oportunidades dos meninos e meninas em situação de rua fazerem *“atividades”* (sujeito de direito 2 e 6); aprender *“um moi de coisa, um moi de brincadeira nova éé... éé...noi participa das aulas, das brincadeiras, de um moi de negócios, capoeira, tudos e tudo...”* (sujeito de direito 3); a incentivar o direito ao esporte *“Eu era o melhor*

goleiro daqui..." (sujeito de direito 4). No que toca à passagem do sujeito de direito 3, ou seja, aprende *"um moi de brincadeira nova... noi participa [...] das brincadeiras"*, pode elucidar as falas de Graciani (2005, p. 149) quando aduz que "a criança de rua, brincando, afirma-se, constrói-se, revê-se no mundo, cria saber e conhecimento sobre seu universo, como ato de criação"

Ademais, a fala do sujeito de direito 6 dá indicativo do papel que essa ONG desempenha no cotidiano desses(as) meninos(as) que vivem muito próximos de substâncias nocivas à sua saúde, ao dizer que nesta organização *"o tio bota conselho...dizer que arrente na rua... arrente não é muita coisa boa... a se afastar mais da droga... da cola..."*. Nesse sentido, conforme preceitua o artigo 53-A do ECA, "é dever da instituição de ensino, clubes e agremiações recreativas e de estabelecimentos congêneres assegurar medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas ilícitas" (BRASIL, 1990a).

A instituição procura exercer o papel de educadora, a partir de uma programação voltada para o movimento de resgate dos meninos e meninas em situação de rua para um possível retorno à sua família, assim como buscar conscientização de que as drogas, como a "cola", não é algo bom para sua saúde e possibilitar o fortalecimento, por meio de acordos e de uma educação humana e emancipadora. A imagem seguinte é referente a momentos antes da reunião no sítio, onde estão alguns dos sujeitos dessa pesquisa e o pesquisador (penúltima pessoa do lado direito da imagem).

Imagem 1. Pesquisador com alguns dos sujeitos da pesquisa antes de iniciar à reunião do acordo de convivência no sítio

Fonte: acervo do autor (2020)

Destarte, depois que todos eles já estão em um círculo, sentados em cadeiras, são definidos os acordos em relação às formas de convivência entre todos os meninos e meninas dentro do sítio. Desta forma, como em Paulo Freire (1989, p. 13), é necessário “ouvir seus sentimentos, seu olhar, seus gestos, seu semblante, suas emoções”. Nesse contexto, respeito e diálogo perpassam por toda reunião ao serem (re)definidos e (re)lembrados os acordos preexistentes ou não, não somente aos que já frequentam o sítio, mas também aos que estão chegando pela primeira vez. Nesse contexto,

> a abertura do diálogo significa querer ouvir o que o outro tem a dizer, não só por palavras, mas por gestos, pelo jeito de ser, de fazer, de existir [...] Por isso é muito importante ouvir, ler a realidade com os olhos da criançada, observar o “mundão” a partir do nosso ponto de vista e também do ponto de vista de quem está à margem, na sarjeta” (GRACIANI, 2005, p. 220).

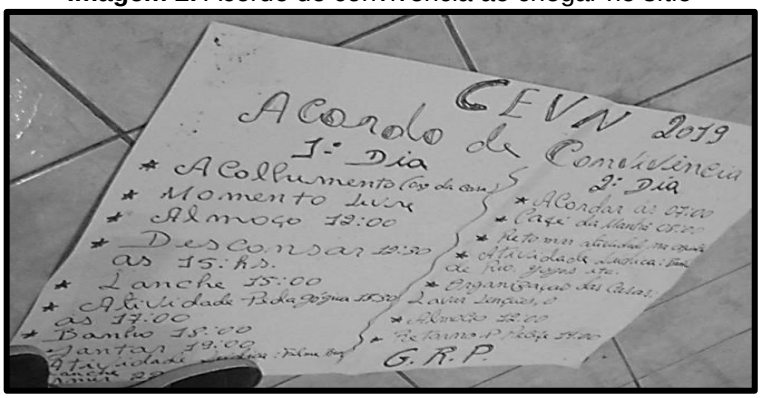
Aliás essas afirmações de Freire (1989) e Graciani (2005), dialogam com os novos Estudos Sociais da Infância no sentido de que necessitamos escutar as crianças o que elas têm a nos dizer. No entanto, esse processo de escuta pode haver conflito. Segundo Lee (2010, p. 48) “existe, assim, uma forte tensão entre a necessidade de as crianças falarem e serem ouvidas, e a visão tradicional de que só vale a pena ouvir os adultos.” Caminhando nesta fundamentação, James (2019. p. 3) relata que esse processo de “dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem; trata-se de explorar a contribuição única que as perspectivas das crianças podem proporcionar à nossa compreensão e teorização acerca do mundo social.” Nesta rota, os educadores sociais, expuseram no chão do local a proposta de acordo feita em 2019 e, como era a primeira atividade do ano de 2020, foram (re)definidos e (re)lembrados o que já que estava escrito à mão numa cartolina branca; com isso, os educadores questionaram aos meninos e meninas em situação de rua se estava faltando algo e os que já participavam disseram que era o artesanato e a colunaria.

> o educador social referência do sítio [...] começou a perguntar, com base no antigo acordo de convivência de 2019, o que estava faltando. Então, alguns dos meninos começaram a dizer que estava faltando o pão (culinária) e o artesanato (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 15/01/2020).

Desta forma, esse processo de ouvir (FREIRE, 1989) os meninos e meninas pode indicar que a participação política e comunitária, tal como posto no ECA

(BRASIL, 1990a) tende a ser buscado nas atividades desenvolvidas pelos educadores sociais com essas crianças. Ademais, neste acordo de convivência, está a seguinte programação, conforme imagem seguinte:

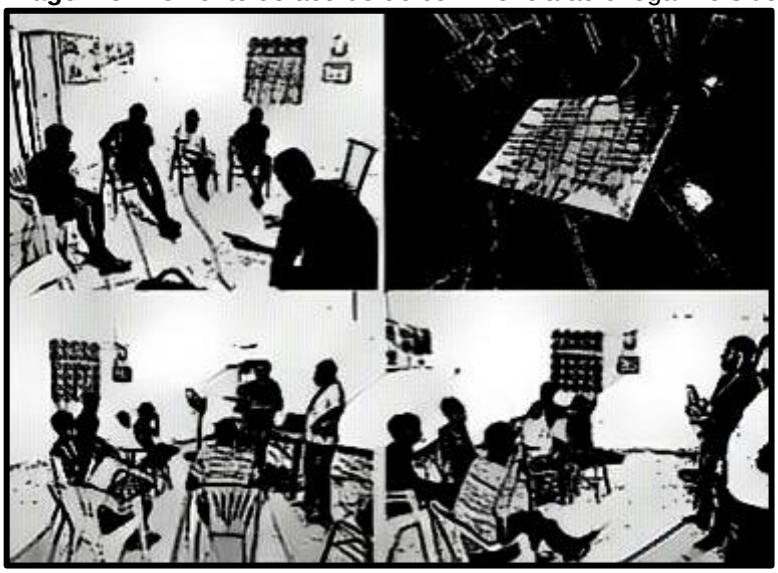
Imagem 2. Acordo de convivência ao chegar no sítio



Fonte: acervo do autor (2020)

Assim, à medida que os educadores sociais explicavam o acordo, era pedido aqueles(as) meninos(as) que já conheciam dizer o que significava cada momento contido no acordo para os demais que estavam chegando ao sítio pela primeira vez. Destarte, a imagem seguinte é referente ao momento do acordo de convivência onde estão os(as) meninos(as) e os dois educadores sociais o que nos faz recordar dos argumentos de Paulo Freire (1989) sobre a escuta dessas crianças e a busca por uma educação de rua emancipadora e, também, em sendo educador de rua “é aquele que estimula a ação participativa da comunidade” (FREIRE, 1989, p. 16).

Imagem 3. Momento do acordo de convivência ao chegar no sítio



Fonte: acervo do autor (2020)

Outrossim, sentados neste círculo e em diálogo constante com os educadores sociais, o registo acima parece indicar que os sujeitos de direito desta pesquisas pode ter, nestes momentos, aquilo que é pregado no ECA (BRASIL, 1990a) em seu artigo 16, inciso II, ou seja, que crianças e adolescentes no nosso país têm o direito à liberdade e que essa garantia legal pauta-se, entre outras, pela opinião e expressão. Desta forma, essa liberdade no acordo de convivência parece dialogar com os argumentos de Paulo Freire (1989, p. 28), quando ele aduz que para trabalhar com os meninos e meninas em situação de rua é preciso compreender o cotidiano deles(as), com relação ao “seus valores, aspirações, medos, etc.”.

Nesta mesma linha de pensamento de Freire (1989), Graciani (2005, p. 157-158) vai relatar que “saber ouvir as crianças, é a base da Pedagogia Social de Rua. E ouvir transcende a fala, é um procedimento muito mais profundo. Para conhecer a criança, é preciso aprender a vê-la e ouvi-la”. Ainda no que tange a esses momentos, postos no acordo de convivência, é necessário aduzir que algumas situações quebraram as previsões do acordo.

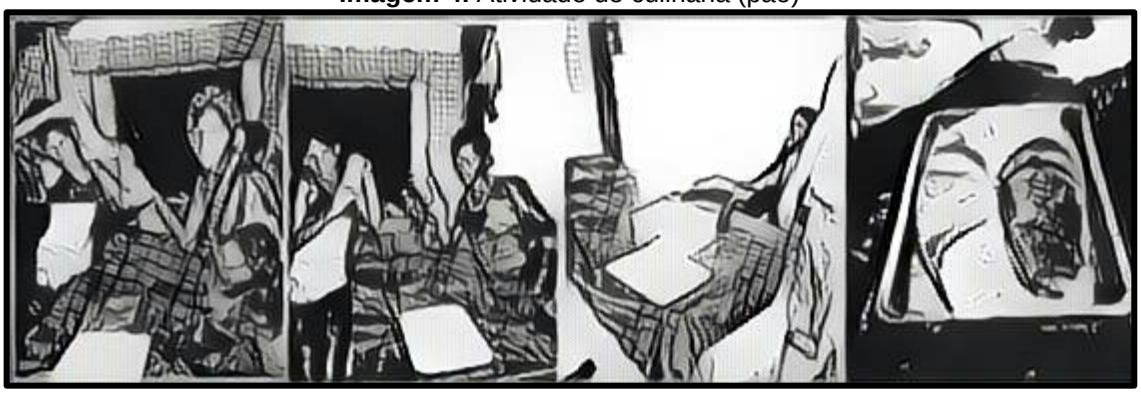
> houve uma “guerra” de farinha de trigo entre eles(as) ao fazerem a massa do pão, na atividade de culinária e, depois de muita risada e os educadores terem contornado a situação, a mesma foi executada apenas com relação aos preparativos da massa. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 15/01/2020)

Assim, essa quebra do previsto no acordo que fora feito pode sugerir os argumentos de Paulo Freire (1989, p. 16) no sentido de que o educador social “ele não tem objetivo de “domesticar” [os(as) meninos(as) de rua], como espera a sociedade em que vivemos; ele trabalha com o grupo, em grupo, visando sempre uma organização mais ampla”. Ademais, essa quebra do acordo e no sentido de não “domesticar” posto por Freire (1989) dialoga com os direitos que esses meninos e meninas em situação de rua têm de, tendo em vista a “guerra” de farinha de trigo, não serem “castigados” pela quebra do acordo. Aliás, é o que prever o ECA

> Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (BRASIL, 1990a).

Ademais, a imagem seguinte demonstra alguns deles segurando a massa do pão (duas primeiras imagens), o momento posterior à “guerra” de farinha de trigo onde temos um menino sentado e ele está sorrindo[10] dos colegas sujos e parte do corpo do educador social de referência ao ter contido a situação e, por fim, o pão feito (quem terminou foi o educador social de referência depois que todos eles foram dormir).

Imagem 4. Atividade de culinária (pão)



Fonte: acervo do autor (2020)

Essa atividade de culinária também sugere que os sujeitos dessa pesquisa participam e aprendem, em grupo, a colaborarem uns com os outros na construção de algo em conjunto, no caso, a elaboração da massa do pão que, posteriormente, transformou-se em alimento para todos na manhã do dia seguinte e mesmo que tenham descumprido o acordo,

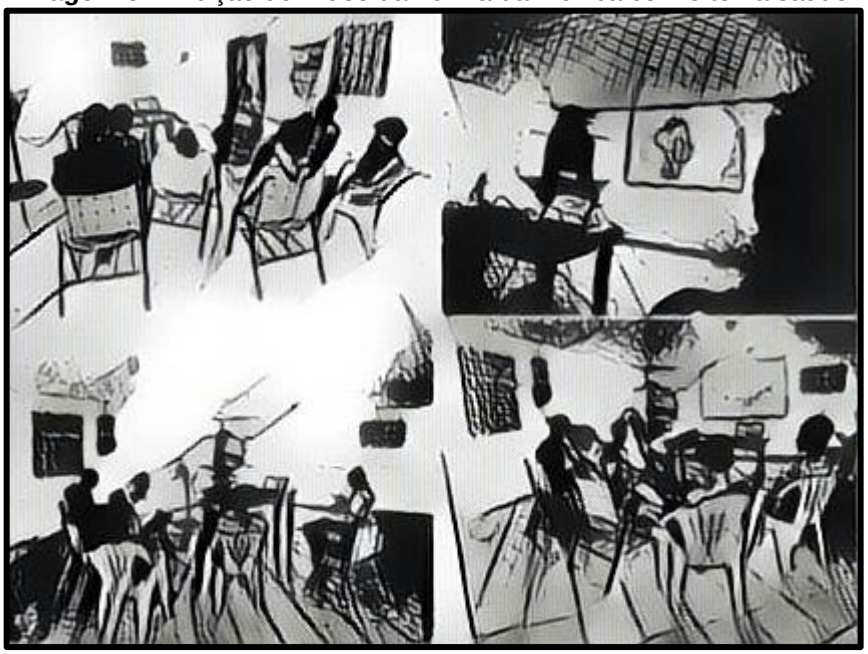
> a flexibilização das regras é feita pelo Educador Social de Rua, que vai problematizando concretamente, com exemplos do cotidiano, as diferenças entre inclusão e exclusão, não só nos aspectos conjunturais, mas principalmente estruturais. Assim, o grupo vai caminhando na construção coletiva de regras que foram geradas e gestadas pelos próprios participantes e que, portanto, deverão ser assumidas conscientemente por todos (GRACIANI, 2005, p. 195)

Ademais, no sítio também fora exibido um vídeo da “Turma da Mônica” que mostrava a situação de um de seus personagens ao não tomar as cautelas necessárias no banho e com a higiene pessoal. Eles ficaram centrados no vídeo e começaram a conversar entre eles em tom de brincadeira. Essas conversas entre eles sobre a proposta apresentada pelo vídeo, pode indicar que houve reconhecimento de alguma experiência

[10] Apesar de não demonstrar na imagem o sorriso, pois o foco da imagem foi desviado.

no contexto urbano em que vive. A imagem seguinte é sobre o momento da exibição do vídeo.

Imagem 5. Exibição do Vídeo da Turma da Mônica com o tema saúde



Fonte: acervo do autor (2020)

Esse momento da exibição do vídeo está ligado ao tema do mês – saúde – que a instituição trabalhou com eles em janeiro de 2020. Destarte, a imagem acima sobre a apresentação do vídeo da Turma da Mônica, onde as crianças estão sentadas nas cadeiras e defronte de uma tela, pode sugerir seus interesses pela sua saúde, pelo grupo que faz parte ou pelo que era apresentado naquele momento; e também aconselha nesta análise que a instituição tenha se voltado para garantia do direito fundamental dos meninos e meninas em situação de rua à saúde que está estampado no ECA, em seus artigos 4º e 7º (BRASIL, 1990a), bem como no artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

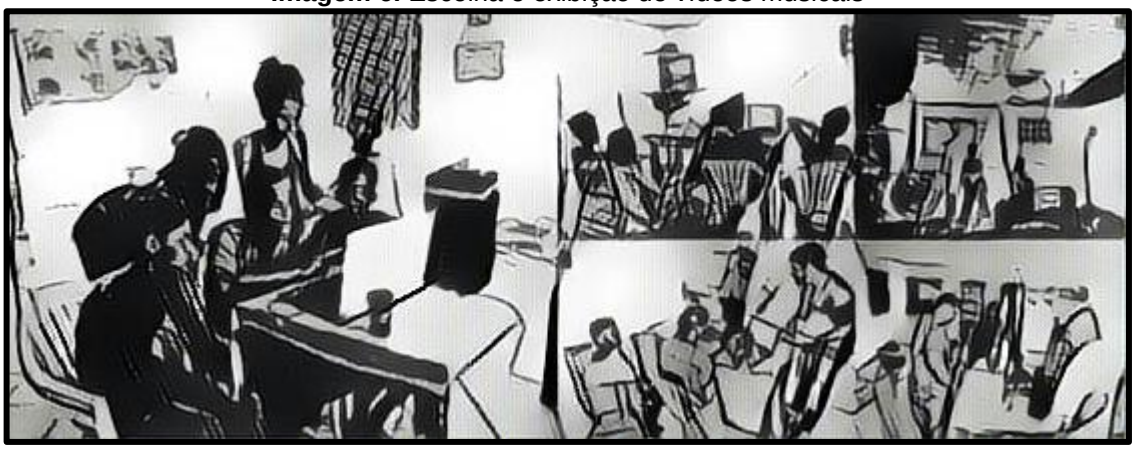
Evidenciamos também no decorrer desta pesquisa que a proposta de exibição de um filme, conforme constava no acordo de convivência, foi discutida com os meninos e as meninas, isso porque eles preferiam ver vídeos numa plataforma da internet. Esse contexto narrado, de ter o diálogo com o educador conduz ao entendimento do que o ECA prega em seu artigo 53, inciso II, ou seja, “direito de ser respeitado por seus educadores” (BRASIL, 1990a) e esse respeito, ao que indica, também parte dos(as) meninos(as) para com os educadores, pois os educadores sociais pediram para ter

cuidado ao manusear os equipamentos. Eles afirmaram que não iria acontecer nada *“tio”*. Assim sendo, um educador social ficou dentro da casa com eles e o outro foi para o lado de fora onde iria fazer os artesanatos. Foi feito registro no diário de campo sobre esses momentos.

> colocaram músicas de Mc Martinho, Mc Kevinho... foram muitos Mc’s... dançavam, cantavam. O acordo entre eles eram: cada um colocava sua música. Então, tinha uma ordem que durou a noite toda [...] Fiquei de longe observando os vídeos das músicas que estavam passando no projetor e acompanhando a história. É que os vídeos retratavam histórias sobre crianças/adolescentes MC’s e suas músicas eram sobre: reviravolta na vida depois da exclusão social, amorosa; superação, tráfico, família desestruturada... (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 15/01/2020).

Nesse contexto, essas convenções entre eles e elas para escolha dos vídeos recomenda – sugestivamente – o sentimento de partilhar de algo que não pertencia a eles, ou seja, o computador, e que buscaram juntos alternativas para que todos tivessem acesso ao mesmo no sentido de escolherem e colocarem, para ser exibido, os vídeos com as músicas que queriam ver, ouvir e também dançar juntos ou sozinhos. A imagem seguinte apresenta os meninos e as meninas defronte do computador, escolhendo os vídeos, dançando e recebendo orientação dos educadores sociais.

Imagem 6. Escolha e exibição de vídeos musicais



Fonte: acervo do autor (2020)

Não obstante, o conteúdo desses vídeos perpassavam pela desestruturação familiar, exclusão social, entre outros aspectos. Nesta rota de pensamento, compreendemos que as crianças através desses vídeos transmitiam o conhecimento de um ambiente onde sua infância está situada, ou seja, do seu contexto diuturno que habita; no caso, a rua.

Ademais, enquanto do lado de dentro da casa alguns viam os vídeos na presença de um dos educadores sociais, do lado de fora estava acontecendo duas atividades de artesanato com o educador social referência do sítio: a construção de um jarro com rolos de papelão e árvore de cipó, bem como a construção de um quadro de papelão, com uma flor de cipó e massa acrílica branca. Para realização dessas duas atividades de artesanatos, foi preciso buscar o cipó na árvore e o registro desta caminhada e colheita foi feito no diário de campo, conforme nota abaixo.

> O educador referência do sítio, disse que iria, depois, pegar cipó para fazer artesanato: um jarro. Eu logo me candidatei para ir com ele. Fomos andando do refeitório até o local: árvore que ele iria arrancar o cipó. Passamos por uma plantação de limão, sapoti, entre outras frutas numa estradinha de barro que dá acesso ao sítio. Entramos na mata densa e fechada. Ele disse que era para ter levado o facão para abrir o caminho. Ele, a todo tempo, me falava para ver onde pisava, pois estava cheio de espinhos, por tudo quanto era canto. Vislumbrado por tudo aquilo, e sem prestar atenção direito, ainda acabei sendo furado por um espinho no dedo. Nem contei a ele. Fingi que não estava doendo e segui com ele até a árvore. Filmei um pouco a caminhada. Chegando ao local onde ele iria arrancar o cipó, ele disse: “o bom é eu puxar e vir uma cobra, por isso eu sempre tomo cuidado, Douglas”. Dessa vez eu fiquei olhando mais para cima, do que para meus pés. Depois de arrancar o cipó do artesanato, voltamos para o refeitório e fomos no local onde iria acontecer as atividades (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 15/01/2020).

O relato do diário de campo acima caminha para o mapeamento daquilo que Freire (1989, p. 21) aduz que a questão é saber “que tipo de educador é esse, a serviço de quem, quais são os métodos e a coerência entre o sonho político do educador, a sua utopia e os métodos de trabalho que ele usa”. Assim, a ida na mata em busca de subsídios para fazer com que a atividade programada viesse acontecer, estabelecem-se indicativos de como o educador social pode revelar sua dinâmica de educar não formalmente os meninos e meninas em situação de rua que estavam no sítio e iriam vivenciar essa experiência artesanal: construção do jarro e do quadro, ambos, com cipó e outros materiais, como massa acrílica.

Ademais, isso recorda o que Gadotti (2012, p. 24) aduz, ou seja, “a escola não é o único espaço educativo [...] qualquer espaço pode ser educativo”. De todo modo, foi um momento de aprendizado, um aprendizado que foge as linhas típicas de uma educação bancária e opressora, por exemplo. Destarte, há indicativos da atenção que os meninos davam para essas atividades artesanais, inclusive o diálogo deles com o educador social referência do sítio convergiam para o fato de que a aprendizagem ali proposta pendia

para efetivação do seu direito à educação, respeitando os valores artísticos, como preceitua o artigo 58 do ECA (BRASIL, 1990a). A imagem seguinte mostra, alguns deles, participando ativamente dos artesanatos propostos no sítio.

Imagem 7. Construção de um jarro com rolos de papelão e árvore de cipó

Fonte: acervo do autor (2020)

Na construção da atividade do jarro com rolos de papelão e árvore de cipó,

> o educador social referência do sítio iniciou ela comentando de onde tinha saído aquele cipó que seria usado para o jarro e passou a mostrar como seria a construção: dizendo que era preciso enrolar o cipó, aos poucos, no rolo de papelão e, em seguida, com o grampeador, tendo cuidado para não se machucar, pregar o cipó no rolo. Assim, a atividade iniciou com um dos meninos, enquanto os demais estavam dentro da casa vendo os vídeos. Posteriormente, outro menino chegou na atividade e, juntos (os meninos e o educador), finalizaram o jarro (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 15/01/2020)

Nesse sentido, recordamos o fato de que o educador social, nas palavras de Freire (1989, p. 16) “ele trabalha com o grupo, em grupo, visando sempre uma organização mais ampla”; essa organização, nesta análise, tomando os argumentos freireanos acima, foi a construção do jarro e do quadro. Com relação à atividade de construção de um quadro de papelão, com uma flor de cipó e massa acrílica branca, o educador social referência do sítio também informou sobre o cipó, quem tinha ido buscar e de onde veio, assim como reforçou o cuidado com o grampeador e, dessa vez, como seria usado a massa acrílica branca, ter cuidado para não sujar o colega – já que antes ocorrera àquela “guerra” de farinha.

É nesse sentido que Freire (1989, p. 20) clama que o “amor por esses meninos negados no seu direito de ser, só se expressa autenticamente quando nosso sonho é o de criar um mundo diferente”. Destarte, iniciando a atividade, o educador pegou uma caneta e simulou uma onda nas extremidades do papelão e pediu para que o menino fizesse.

Imagem 8. Construção de um quadro de papelão, com uma flor de cipó e massa acrílica

Fonte: acervo do autor (2020)

A imagem acima mostra a construção do quadro desde a explicação dada pelo educador social até sua conclusão. Assim, “depois que o menino ouviu o educador social, ele pegou a caneta e fez a onda proposta pelo educador, mas achou que estava errado e o educador social disse que estava certo sua marcação para colocar o cipó” (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 15/01/2020).

Essa compreensão, ajuda e respeito do educador social para com o menino na construção deste artesanato pode indicar o que aduz Freire (1989, p. 9)

> o Educador de Rua deve acrescentar a sua preparação acadêmica os conhecimentos de uma metodologia para abordar, compreender, respeitar e ajudar o menor de rua como sujeito participativo e ativo e não como objeto do processo inovador que pode assegurar seu futuro como indivíduo integrante da sociedade a que pertence.

Então, tal como os argumentos do pernambucano acima,

> depois de feito o desenho no papelão, o menino pegou o cipó e, com o grampeador, foi pregando e contornado o cipó nos riscos que tinha feito com a caneta. Um outro menino chegou para ajudar. Também pregou o cipó com o grampeador. Depois começaram a colocar a massa acrílica branca na imagem que, por sinal, foi uma rosa com cinco pétalas; finalizando a atividade proposta (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 15/01/2020).

Assim, essa construção coletiva pode demonstrar a capacidade deles de trabalharem em grupo e de aprender a fazer algo novo de maneira destemida, por exemplo, quando o menino teve receio de fazer o risco no quadro e questionou ao educador se estava errado e seguiu até findar o quadro.

Ademais, um momento bastante esperado pelos meninos e meninas que frequentam o sítio é a ida ao rio. Assim, caminhada até o rio é longa, mas nada abalava a ânsia deles(as) para chegarem logo ao destino almejado. No caminho, muitas conversas entre eles(as) com o educador social referência do sítio, pois o outro educador social tinha ficado no refeitório terminando sua alimentação para, em seguida, encontrar todos no rio. A caminhada foi registrada no diário de campo, conforme passagem a seguir.

> A caminhada é numa estada de barro. Ladeira desce, ladeira sobe, ladeira desce... nesta ordem. O terreno é marcado por plantações de abacaxi, alguns coqueiros, alguns terrenos sem plantações, com areias que pareciam de praia. Depois de descer a primeira ladeira, após sair do sítio, chegamos num pequeno rio, passamos por ele. A profundidade era na altura dos meus joelhos. Os meninos já caíram na água e tomaram banho, mas esse ainda não era o destino (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 16/01/2020).

Esta caminhada, conforme consta na passagem do diário de campo acima, está registrada na imagem abaixo. Assim, nessa ida ao rio, esses meninos e essas meninas em situação de rua, que vivem e presenciam tão de perto, diariamente, a pobreza, a exclusão, a violência e vida quase sem rumo, indica a oportunidade – por intermédio da ONG – de participarem de momentos como esses: com diversão, espírito comunitário e educativo. Paulo Freire (1989, p. 15) já alertava que “a luta do educador é caminhar com o menor no sentido de ajudá-lo a tornar-se efetivo, integrante e transformador, através de uma convivência participativa e questionadora”. Assim, a imagem seguinte demonstra a saída do sítio e a passagem pelo pequeno rio onde eles(as) já caíram na água para se refrescar, mesmo ainda não sendo o destino final.

Imagem 9. Caminhada até o rio

Fonte: acervo do autor (2020)

> Depois desse rio, subimos uma ladeira que é de tirar o fôlego. Passamos por plantações de abacaxi novamente, Inhame e, no topo, à direita, perto de uma árvore de fruta-pão, caminhamos uns 20 minutos em direção a próxima ladeira que daria acesso ao rio. Depois de descermos essa ladeira, chegamos ao destino: o rio, uma lagoazinha, lago, no meio dos bambuzais, de água cristalina, cor verde transparente que dava para ver o fundo (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 16/01/2020).

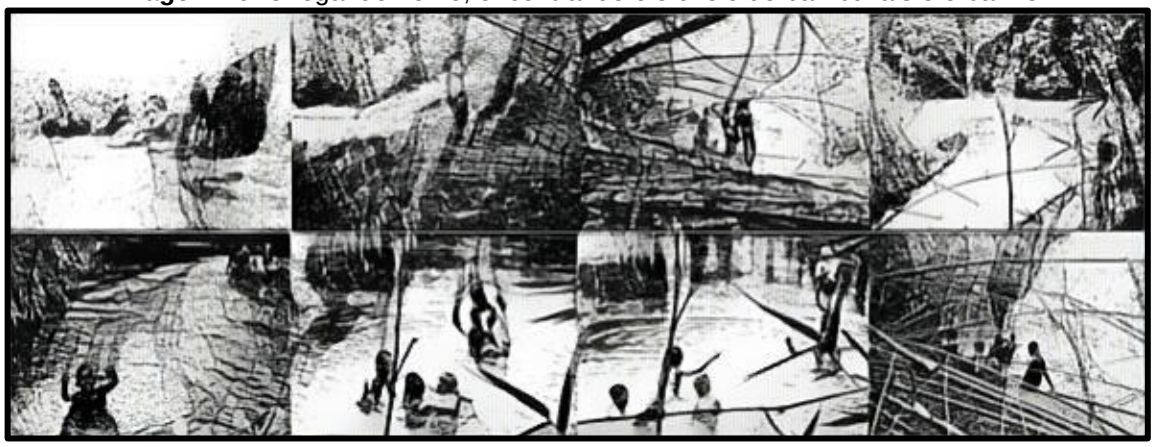
Essa passagem do diário de campo acima, subsidia nossa análise no sentido de pensarmos que as crianças – sujeitos de direito dessa pesquisa – podem experienciar na instituição, com sua ida ao sítio, para participar desse processo pedagógico-social, expedições geográficas que, nos dizeres de Lopes (2013, p. 285) “são trilhas percorridas com o outro, que junto de mim possa me mostrar o seu mundo vivido”. Aliás, essa expedição ao rio também aconselha que as crianças interagem e que estão em um lugar e, de acordo com Callai (2018, p. 15), “a força do lugar decorre da capacidade das pessoas que ali vivem fazer a construção das suas próprias vidas” e neste contexto pode se fazer presente a afirmação de seus direitos.

Assim, o direito à diversão, à convivência comunitária e ao lazer, por exemplo, consagrado no artigo 4º do ECA (BRASIL, 1990a) e na Constituição Federal de 1988, pareciam ser efetivados socialmente para esses sujeitos de direito pela ONG e, recordando a fala do sujeito de direito 6 *(“... traz a arrente pá esse sítio que bom que só...”*) indica o sentido dessa instituição na vida desses meninos e meninas que vivem em situação de rua buscando garantir direitos com essa expedição geográfica. Ademais, ao chegar no rio,

> Uns bambus tinham sido queimados – não se sabe por quem – e estavam bem no meio onde os meninos iriam tomar banho. Uns disseram que não iriam tomar banho, mas acabaram todos dentro se divertindo e pedindo para o “tio” tirar fotos deles. Foi a maior diversão. Dois deles começaram a tirar os bambus do meio para que ficassem mais livre (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 16/01/2020).

Destarte, o registro do campo, no que tange à chegada ao rio e ao estado que ele estava, segue abaixo.

Imagem 10. Chegando no rio, encontrando ele cheio de bambuzais e o banho



Fonte: acervo do autor (2020)

Assim, a imagem acima traz os momentos de chegada, ou seja, encontrando o rio cheio de bambuzais e a retirada de alguns deles para que pudessem tomar banho, bem como a imagem dos meninos e meninas tomando banho e se divertindo, uns com os outros, naquilo que sempre perguntavam desde a saída da capital pernambucana: o rio. Esse questionamento repetido de quando chegaria o momento da ida ao rio, pode indicar aquilo que o geógrafo Tuan (1980) aduz, ou seja, topofilia. Por esse termo, compreende-se a associação do “sentimento com lugar” (TUAN, 1980, p. 129).

Nesta rota, a imagem sugere uma reflexão do sentimento que esses meninos e essas meninas em situação de rua têm por esse rio como algo que pode lhe proporcionar acolhida, afeto e momentos de diversão que tende ir na contramão do vivenciado por eles(as) cotidianamente nas ruas por onde andam. Ademais, diálogos, brincadeiras, risadas, pausa para descanso e retorno ao banho no rio, bem como algumas discussões, foram presenciados.

Notamos, por exemplo, que essas discussões eram temporárias por motivos relacionados aos acordos deles(as) feitos para limpar o rio dos bambuzais que encontram caídos ao chegar no local, assim como para ida ao “fundo” do rio, bem como para subir no ombro do(a) colega e pular em mergulho, entre outros. Por fim, nesta expedição geográfica dos meninos e das meninas, assim como na ida, a volta ao sítio pelo mesmo caminho foi regada de conversas entre eles e os educadores. Essas conversas foram registradas no diário de campo.

> Por volta das 11:03 saímos do rio e voltamos rumo ao sítio. No caminho, assim como na ida ao rio, os meninos conversam sobre tudo. Um dos

> meninos, queria saber sobre um tal de “lobo guará”. Perguntou ao educador referência do sítio se tem filme sobre isso. Ele disse que iria pesquisar. Na última ladeira que subiríamos com destino, de volta ao sítio, Um menino resolveu tirar uns cocos para beber água. O educador referência do sítio disse que não era certo, pois não era dele, nem pertencia ao sítio, mas ele (menino) já tinha tirado para saciar sua cede. Os demais aproveitaram e foram tirar também. Para beber a água, jogavam o coco ao chão, que quebrava e água saia. Então, eles bebiam.(DIÁRIO DE CAMPO, DIA 16/01/2020).

A passagem do diário de campo acima caminha para o entendimento de que o educador social dialoga com os meninos e as meninas, indicando que demonstra atenção, respeito e mostrando o que pode ser feito e o que não pode, mas sem autoritarismos. Já dizia Callai (2018, p. 14) que “é importante reconhecer que somos educados por tudo que nos rodeia, seja material/concreto ou imaterial, a natureza, os convívios, as linguagens e a palavra”. Assim, ao afirmar aos meninos que pegar o a fruta de um local que não fazia parte do sítio era errado isso pode, nesta análise, ter ligação justamente com o que Callai (2018) aduziu acima sobre o educar por tudo aquilo que nos rodeia. A imagem seguinte mostra a saída do rio, a caminhada e chegada ao sítio.

Imagem 11. Saída do rio e caminhada de volta ao sítio

Fonte: acervo do autor (2020)

A reflexão que se faz também desse momento, é que a ONG pode proporcionar aprendizados de novos comportamentos e novas formas de relação com o outro, para os meninos e meninas em situação de rua que frequentam suas atividades semanalmente, bem como participam desse processo no sítio caminhando para “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” GOHN, 2014, p. 40). Assim, a garantia de seus direitos pode estar sendo preservada e efetivada diariamente.

Não se trata, apenas, de levar os meninos e meninas em situação de rua para o sítio, mas de mostrar a eles e elas que podem seguir um caminho pautado pela

cidadania e pela busca do seu lugar enquanto cidadão e cidadã na sociedade brasileira, não sendo oprimido de suas atitudes encontradas na rua, não obstante a conscientização da instituição e, mormente, dialogando e ouvindo eles e suas inquietações diárias que, na verdade, são inúmeras.

5.5 Desafios e Sensibilidades do Campo: é melhor informar aos (des)avisados

Imaginem o piloto de um avião que, ao tentar pousá-lo, precisa fazer sua aproximação e contato com a torre de comando de determinado aeroporto. Destarte, ele mantém contato constante com a torre, enquanto sobrevoa o local, no sentido de realizar o procedimento de aproximação para pouso com sua devida autorização. É um procedimento extremamente importante para que tudo ocorra bem.

Outrossim, havendo alguma situação no procedimento de aproximação para pouso da aeronave naquele aeroporto específico, como por exemplo, o piloto não tem visão da pista e não vai conseguir pousar em condições visuais, deve arremetê-la ao espaço aéreo na tentativa de buscar coordenadas para uma nova aproximação e pouso.

Assim, tomando como norte essa passagem acima, os desafios caminham para o fato de que o pesquisador que tentar se debruçar neste campo de investigação, com os meninos e meninas em situação de rua, não pode ser – analogicamente – um piloto desesperado em realizar o procedimento de aproximação da aeronave (sua pesquisa) sem que a torre de comando (os meninos e meninas em situação de rua) dê autorização para tanto.

Nessa rota de argumentos, recordamos das primeiras tentativas de contato, onde pudemos perceber que muito mais do que conhecer técnicas para ouvir as vozes das crianças em situação de rua, é e foi preciso aproximar-se delas vagarosamente, reconhecendo seu potencial de forma singular e não universal, seus contextos de vida, suas vivências e experiências na rua, assim como seus amigos e amigas que estão juntos diariamente. Então, recomendo: não façam essa aproximação de forma abrupta! Tal como uma aeronave pousado inesperadamente, numa pista desconhecida, alguém pode se machucar!

Ademais, a rua é liberdade, mas também é opressão, e o diálogo – enquanto um desafio – será facilitado se os meninos e as meninas em situação de rua reconhecerem que há no estranho – pesquisador, por exemplo – algum sentimento de respeito. Esse sentimento, pelo menos nesta pesquisa, pôde ser percebido não quando o pesquisador outorga algum objeto ou comida, mas quando se torna conhecido e tem a confiança do grupo de meninos e meninas em situação de rua que desejaríamos manter contato.

O desafio também não é só a busca pelo diálogo, quiçá seja saber como lidar com questões sensíveis como a fome, a saúde, vínculos familiares rompidos por questões diversas, direitos vilipendiados, entre tantas outras questões que podem aflorar no pensamento do pesquisador e que podem deixar marcas de sensibilidades constantes com interrogações diversas: onde estão eles(as) agora? o que será que estão fazendo? Será que já se alimentaram? Estão protegidos? Na maioria das vezes, não encontramos respostas, seja porque estamos longe, seja porque – como andarilhos em busca de sobrevivência e de proteção – os meninos e as meninas em situação de rua nunca permanecem, por muito tempo, no mesmo local.

O tempo e a busca por informações para a pesquisa com os meninos e meninas em situação de rua não podem ser o tempo do pesquisador, mas o tempo dos(as) meninos(as)!. Inclusive, não é ele – pesquisador – quem vai ditar as regras. Aliás, regras é algo a se pensar em demasiado ao entrar neste campo: as crianças podem encontrar-se com fome, com sono e desconfiadas pelo que vivem diariamente na rua. Questionar sobre suas vidas e vivências na rua, sem uma aproximação que tenha respeito e confiança recíprocos, é muito temerário. Nesta pesquisa, por exemplo, muito dos dados foram construídos quando já não havia quase esperanças em manter um diálogo: foi preciso tornar-se conhecido e respeitado para poder fazer com eles e elas pudessem parar um pouco, escutar, dialogar e responder alguma indagação.

Por fim, não seria demasiado dizer aos pesquisadores e pesquisadoras que desejarem debruçar-se neste campo, tendo como sujeitos de suas pesquisas meninos e meninas em situação de rua, que precisam despir-se de quaisquer superioridades existentes e adentrar no campo com a tentativa de ser conhecido e de ter confiança pelo grupo de meninos e meninas que almeja manter algum diálogo. Eles e elas podem, provavelmente, ficar na defensiva!, mas são seres humanos incríveis e, aos

poucos, vão encontrando confiança e respeito ao ponto de conversar e de ajudar – na medida do possível e no tempo deles(as) – a realização da pesquisa.

CONCLUINDO A PESQUISA:
as reflexões que ela deixou

6 CONCLUINDO A PESQUISA: AS REFLEXÕES QUE ELA DEIXOU

Esta pesquisa buscou compreender a visão dos meninos e meninas em situação de rua sobre os espaços urbanos, os direitos e as instituições. Tivemos como posicionamento o fato de que as crianças em situação de rua são sujeitos de direitos e não objetos, o que nos fez adotar os aportes teórico-metodológicos dos Estudos das Infâncias que compreendem as crianças com agência e as infâncias como categoria social de análise e compreensão da sociedade.

Destarte, por intermédio dos diálogos questionadores com os sujeitos desta pesquisa, foi possível atingir os objetivos propostos, bem como responder o nosso problema de investigação. Para tanto, tomamos como norte o fato de que as crianças que vivem em situação de rua são crianças que estão situadas, ou seja, são crianças de um lugar, como nos apontam Christensen (2010) e Lopes e Vasconcellos (2006), e, como em Tuan (1989), afirmamos que o lugar onde se vive parte da experiência de quem vivencia.

Neste estudo, com relação aos espaços urbanos, as crianças indicaram as marcas da violência na sua percepção do espaço, mas, ao mesmo tempo, revelaram experiências de solidariedade e de amizade. No habitar a rua, os meninos e as meninas percebem o desprezo, a arrogância, a falta de empatia e a negação de sua dignidade. Ainda no tocante à rua, essa investigação ouviu dessas crianças relatos nos quais se narraram como vítimas, testemunhas ou, mesmo, autores de atos violentos.

Relataram *maldades* cometidas contra eles e elas, até mesmo por quem deveria proteger, e mencionaram a inoperância de policiais, inertes em relação à violência quando as vítimas são as crianças de rua. Também mencionaram situações nas quais eles e elas são os autores da violência. No entanto, referem-se a essas situações como voltadas para a proteção da própria integridade física e de seu grupo.

Os diálogos questionadores com os meninos e meninas em situação de rua puderam constatar que o espaço urbano também é percebido como lugar de invisibilidade, vergonha e acusação. Assim, as crianças percebem-se invisíveis aos olhos de quem passa por eles e lhes nega um auxílio. O sentimento de vergonha, nos dizeres dos sujeitos desta pesquisa, decorre por estar – ou ter vivido – em situação

de rua, mas também está presente ao serem acusados injustamente por delitos que não cometeram.

A luta pela sobrevivência, nos espaços urbanos, é fator marcante nas falas dos meninos e das meninas em situação de rua. Assim, compreendemos que, para essas crianças, a rua é para onde vão por diferentes necessidades e conflitos que vivenciam em suas famílias e lá, buscam sobreviver, mas não há serviços públicos que lhes garantam os direitos para satisfação das suas necessidades mais básicas, como alimentação e higiene.

A amizade, a partilha e a proteção também estão presentes nas vivências dos espaços urbanos, no sentido de que os meninos e as meninas em situação de rua desta pesquisa ajudam-se mutuamente por intermédio de um sentimento de pertencimento ao grupo com quem convivem.

Nesta caminhada de amizade, partilha e proteção, a aprendizagem também ganha espaço nos locais urbanos por onde andam. Assim, o sentimento de se colocar no lugar do outro também se fez presente. Ademais, o contexto em que vivem essas crianças na cidade proporcionam uma diversidade de aprendizagens positivas, como a solidariedade, empatia e respeito entre eles, mas também negativas, como fazer uso de substâncias nocivas à sua saúde. As crianças desta pesquisa aconselham outras a permanecerem em suas casas, com suas famílias, pelo que pode acontecer diante de um cotidiano imprevisível e pela percepção que têm de serem ameaçadas pelo desconhecido.

No tocante ao segundo bloco temático, ou seja, compreender a visão das crianças em situação de rua sobre seus direitos, pudemos constatar a relação que fazem dessa temática com dignidade humana e respeito. Assim, a dignidade humana apareceu nas falas dos sujeitos que afirmaram ter direitos e que esses estão associados à satisfação de suas necessidades básicas e denunciaram a ausência de serviços públicos que atendessem essas fins. A dignidade também foi associada ao direito de ir à escola, de moradia com a família e de proteção. Quando afirmam que não têm direito, ressaltam a falta da convivência familiar e a condição de vítimas que são da violência nos seus cotidianos.

No nosso último bloco temático, almejamos ouvir os meninos e meninas em situação de rua sobre instituições. Assim, foi mapeado por eles que a família tem um

ideal de acolhida, amparo e proteção e que não precisa ser biológica, podendo direcionar nosso pensamento para o fato de que os vínculos de afinidade e afetividade são importantes na compreensão deles e delas do que venha a ser família. Esse conteúdo nos fez refletir sobre família vivida e pensada, conforme Yunes et al. (2001). Ademais, a desestruturação familiar foi citada como tendo relação com a insegurança e desproteção.

O registro sobre a instituição Conselho Tutelar surgiu do diálogo questionador com um dos sujeitos dessa pesquisa que inseriu importantes elementos para a nossa análise. Assim, sobre essa instituição, o relato é de uma percepção de que as crianças são objetos que a instituição pode entregar para a adoção, por não necessitar de sua anuência e afastando-os da família, sem que sejam escutadas. Desta forma, o Conselho Tutelar, no lugar de uma instituição que deveria estar ao lado do cumprimento da legislação, estaria infringindo e desrespeitando os direitos das crianças.

Ademais, os argumentos dos meninos e meninas em situação de rua sobre a escola caminham para associá-la ao sonho de poder estudar e de ter um futuro melhor tanto no que se refere à aquisição de bens materiais, como a um emprego, à formação de uma nova família ou, ainda, poder ajudar os familiares. Não obstante as crianças desta pesquisa terem pensamento neste sentido de mudança de vida própria e de sua família, pensando na escola como algo bom, constatamos que a escola também está associada a uma percepção negativa. Entendemos que essa negatividade pode ser entendida pelo fato da escola não adotar um discurso que apresente a realidade dos meninos e meninas em situação de rua, ela prega o tempo do amanhã em detrimento do presente (KOLLER; HUTZ, 1996).

Os dados desta pesquisa com relação às organizações não-governamentais indicam que as crianças em situação de rua, em especial a organização onde foi realizada a pesquisa, têm um sentimento positivo enquanto um lugar que respeita seus direitos e seus contextos de vida. Possivelmente, essa positividade, por sua vez, esteja relacionada ao fato de tratar o tempo presente, a sua vivência na rua e não o tempo futuro, como a escola. A ONG, enquanto espaço de educação não formal, assume um papel de educadora, formadora e socializadora ao apresentar aos meninos e meninas em situação de rua um caminho para educação emancipada e

cidadã. Assim, como contribuição desta pesquisa, assinalamos que essas organizações necessitam ser mais conhecidas, apoiadas e respeitadas pela sociedade em geral e pelo poder público, por assumirem um papel formador e acolhedor dessas crianças e adolescentes.

A abertura do diálogo entre os educadores sociais da ONG e os meninos e meninas em situação de rua possibilita um processo de escuta e respeito quanto às suas singularidades de vida na rua, o que nos fez refletir sobre o direito das crianças de serem ouvidas, respeitadas e poderem expressar-se a sua maneira sobre o que vivem, tendo os educadores sociais seguidos os passos de Paulo Freire (1989, p. 20) de que o “amor por esses meninos negados no seu direito de ser, só se expressa autenticamente quando nosso sonho é o de criar um mundo diferente”. Esse mundo diferente, no sentir dessa pesquisa, é pautado na construção dos sonhos que esses meninos e essas meninas são merecedoras, num diálogo entre sociedade, família e poder público.

Nesse sentido, em resposta ao nosso questionamento de tentarmos saber o que pensam as crianças em situação de rua sobre espaços urbanos, direitos e instituições, pode-se dizer que elas, situadas em um ambiente demasiadamente hostil – a rua – compreendem os espaços urbanos, os direitos e as instituições a partir de sua vivência e experiência com o seu grupo nos locais por onde andam e habitam diariamente e isso faz com que reflitamos mais sobre esses sujeitos de direitos no Brasil contemporâneo.

É justamente quando se tem empatia e respeito por eles e por suas infâncias que podemos caminhar no sentido deles(as) poderem usufruir dos espaços urbanos sem nenhuma intempérie, com seus direitos garantidos e efetivados socialmente e também poderem participar de metodologias educativas em ONG’s que respeitam seu contexto de vida e possibilitam – gradativamente a sua escolha – a sua de saída das ruas.

Para finalizar, gostaríamos de registrar a compreensão do quanto é necessário dar continuidade a essa reflexão que foi iniciada com uma questão de pesquisa e abre-se para tantas outras indagações direcionadas as temáticas que envolvam às relações de gênero, às relações intergeracionais, aos processos formadores nas organizações não-governamentais, às dinâmicas de relacionamento entre criança-

família-conselho tutelar, entre outras. Enfim, questões que se colocam para investigações futuras que aprofundarão e ampliarão nossas compreensões sobre as infâncias em contexto de rua, suas lutas, suas conquistas. Esse conhecimento poderá nos auxiliar na construção de ferramentas metodológicas para a pesquisa social das crianças de rua, do ponto de vista acadêmico, e na proposição de subsídios para a formulação de políticas e programas que tenham como objetivo a garantia dos direitos dessa população.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção.** In: Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Descolonizando as Pesquisas com Crianças e Três Obstáculos.** Educação & Sociedade, v.35, n.127, p.461-474, 2014.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal – STF (Pleno do Tribunal). **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.446/2005**. Número único: 0001155-76.2005.1.00. 0000.Origem: Distrito Federal. Requerente: Partido Social Liberal – PSL. Relator: Gilmar Mendes, 29 de março de 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 03 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e protecção a menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941**. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 17 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm. Acesso em 08 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.053 de 23 de dezembro de 2009**. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7053.htm. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº. 99. 710 de 21 de novembro de 1990b**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990a**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 6.697 de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm. Acesso em: 16 de nov. 2019.

BRASIL. **Resolução Conjunta CNAS/CONANDA nº 1, de 01 dez. de 2016**. Dispõe sobre o conceito e o atendimento de crianças e adolescentes em situação de rua e inclui o subitem 4.6, no item 4, do Capítulo III do documento Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasil, DF, dez. 2016.

BRASIL. **Resolução Conjunta CNAS/CONANDA nº 1, de 07 de jun. de 2017**. Estabelece as Diretrizes Políticas e Metodológicas para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de rua no âmbito da Política de Assistência Social. Brasil, DF, dez. 2016.

BRITO, Cristóvão de Cássio da Trindade. Ressignificando o conceito de território. In: BRITO, Cristóvão de Cássio da Trindade. **A Petrobras e a gestão do território no Recôncavo**. - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 19-33.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica para a formação cidadã**. Revista de Geografia Norte Grande, n. 70, p. 9-30, set. 2018.

CARA, Roberto Bustos. Territorialidade e identidade regional no Sul da Província de Buenos Aires. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de.; SILVEIRA, Maria Laura (org.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1998, p. 261-269.

CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE. Fórum Social Mundial Policêntrico de 2006. 2006. Disponível em: http://normativos.confea.org.br/downloads/anexo/1108-10.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

CHRISTENSEN, Pia. Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 143-164. 2010.

CIARALLO, Cyntia Rejanne Correia Araújo; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. **Conflito entre práticas e leis: a adolescência no processo judicial**. Fractal: Revista de Psicologia, v. 21 – n. 3, p. 613-630, Set./Dez. 2009.

COÊLHO, Ailta Barros de Souza Ramos *et al*. **Infância, adolescência e terceiro setor no Distrito Federal**. SER Social, Brasília, n. 9, fev. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8415/1/ARTIGO_InfanciaAdolescenciaTerceiroSetor.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**; tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Carolini Cássia; BOARINI, Maria Lúcia. **A infância sob a tutela do Estado: alguns apontamentos**. Psicologia: Teoria e Prática, v. 12.1. 208-224, – 2010.

DIAS, Marina Simone; FERREIRA, Bruna Ramos. **Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea**. Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg., V. 17, N. 3, p. 118-133. Recife-PE, set/dez., 2015.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. **A Cidade como Espaço da Infância.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-28, mar. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educadores de rua: uma abordagem crítica**. Bogotá: Gente Nueva, 1989. Disponível em: http://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Educadores-de-rua-uma-abordagem-cr%C3%ADtica-Alternativas-de-atendimento-aos-meninos-de-rua.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Educação como prática da liberdade**. 44ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. 5. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

GOHN, Maria Glória. **Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos.** Investigar em Educação, Lisboa, II série, n. 1, p. 35-50, 2014.

GOMES, Ana Maria Rabelo; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (orgs.). **Infâncias na metrópole.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 47-69. 2008.

GUIMARÃES, Iara Vieira; LOPES, Jader Janer Moreira. **As experiências espaciais das crianças no espaço urbano**. Educar em revista, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 307-325, fev. 2019.

HARVEY, David. **O direito à cidade**. Lutas Sociais, São Paulo, n.29, p.73-89, jul./dez. 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Estimativa da população em situação de rua no Brasil.** Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

ISHIDA, Válter Kenji. **Estatuto da criança e do adolescente: doutrina e jurisprudência**. – 18. ed. rev. ampl. e atual. – Salvador: JusPODIVM, 2017.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica**. Em Extensão. Uberlândia, 2008. p. 55-66. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/verextensao/article/view/20390/10860. Acesso em: 28 nov. 2018.

JAMES, Allison. Conceitos de infância, criança e agência: a construção de hospitais infantis na Inglaterra como estudo de caso. **O Social em Questão**. Ano XX, n. 21, p. 31-45, 2009.

JAMES, Allison. **Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais**. Tradução de Deborah Esther Grajzer e revisão científica de Manuela Ferreira e de Cristina Gouveia. Zero-a-Seis, v. 1. n. 40, p. 219-248, set./dez., 2019.

JENKS, Chris. **Constituindo a criança**. Educação, sociedade e Cultura, n. 17, p. 185-216, 2002.

KOLLER, Silvia H; HUTZ, Cláudio S. **Meninos e meninas em situação de rua: dinâmica, diversidade e definição.** Coletâneas da ANPEPP: Aplicações da Psicologia na Melhoria da Qualidade de Vida, 1, 11-34, 1996.

KRAMER, Sônia (org.). **Infância e educação infantil**. Campinas/SP: Papiras, 1999.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, Jul. 2002.

LAZZAROTTO, Gislei Domingos Ramanzini; NASCIMENTO, Maria Lívia de. **Infância e Cidade: inventar espaços e modos de viver**. Fractal: Revista de Psicologia, v. 28, n. 2, p. 257-265. Maio-ago. 2016.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. Tradução de José Carlos Cruz Filho e Nathália Vargas de Almeira. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 43-64. 2010.

LEITE, Carlos Henrique Bezerra. **Manual de direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

LEFEBVRE, Henri, 1901-1991. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias**. Contexto & Educação, Ano 23, nº 79, p. 65-82, Jan./Jun. 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. **Geografia da infância: onde encontramos as crianças?**. ACTA Geográfica, Boa Vista, Edição Especial 2017. pp.101-118, 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. **A criança e a cidade: contribuições da geografia da infância**. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: territorialidades infantis**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira; SUAREZ, Mathusalam Pantevis. "**É de outro planeta, ele é extraterrestre". Revisitando os estudos em Geografia da Infância no Brasil**. Contemporânea. v. 8, n. 2 p. 495-512, Jul.–Dez. 2018.

MALHO, Maria João. **A criança e a cidade: independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano**. *Actas dos ateliers* do Vº congresso português de sociologia, v. 5, p. 49-56, 2004.

MARCHI, Rita de Cássia. **"Crianças espertas": um retrato do "vício da rua" em crianças pobres no centro de Florianópolis**. 1994. Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1994.

MARCHI, Rita de Cássia. **Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018.

MARCHI, Rita de Cassia. **A Criança como Ator Social: críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, maio/ago. 2017.

MARINHO, Fernanda Campos; GALINKIN, Ana Lúcia. **A história das práticas diante do desvio social de jovens no Brasil: reflexões sobre o ideal de ressocialização**. Pesquisas e Práticas Psicossociais 12.2. São João del Rei, maio-agosto, p. 280-297, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MIRANDA, Humberto da Silva (org.). **Crianças e adolescentes: do tempo da assistência à era dos direitos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

MIRANDA, Humberto da Silva. **A cor do abandono: as crianças em situação de rua no Recife na ditadura civil-militar (1964-1985)**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 7, n.14, p. 155 - 179. jan./abr. 2015.

MIRANDA, Humberto Silva. **A Febem, o código de menores e a "pedagogia do trabalho" (Pernambuco, 1964-1985)**. Projeto História, São Paulo, n.55, pp.45-77, Jan.-Abr. 2016.

MIRANDA, Humberto (org.). **Novos Desafios dos Conselheiros Tutelares: instrumento de orientação metodológica.** Recife: Liceu, 2014.

MIRANDA, Humberto (org.). **Quer um conselho: a trajetória dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e Tutelares no Brasil**. Recife: Liceu, 2013.

MOTTA, Flávia Miller Naethe & FRANGELA, Rita de Cássia Prazeres. **Descolonizando a Pesquisa com a Criança – uma leitura pós-colonial de pesquisa. Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 187-197, 2013.

MOTTA, Sylvio. **Direito constitucional: Teoria, Jurisprudência e Questões**. – 28. ed. – Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2019.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. **Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 128, p. 659-674, 2014.

NICOLAS, Daniel Hiernaux. Tempo, espaço e apropriação social do território: rumo à fragmentação na mundialização? In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de.; SILVEIRA, Maria Laura (org.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1998, p. 85-101.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**. – 4a ed. rev., atual. e ampl. – Rio de Janeiro: Forense, 2018.

PALUDO, Simone dos Santos; KOLLER, Silvia Helena. Toda criança tem família: criança em situação de rua também. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 42-52, abr. 2008.

PIRES, Flávia Ferreira. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo (São Paulo 1991)**, v. 17, n. 17, p. 133-151, 30 mar. 2008.

PIRES, Flávia Ferreira. **Quem tem medo de mal-assombro? Religião e Infância no semiárido nordestino.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007 (Tese de Doutorado).

PIRES, Flávia Ferreira; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. O propósito crítico: entrevista com Allison James. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, abr. 2011

QVORTRUP, Jens. **Visibilidades das crianças e da infância**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

ROSSATO, Luciano Alves. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8.069/90 – comentado artigo por artigo**. – 11. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de.; SILVEIRA, Maria Laura (org.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1998, p. 15-20.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In. SANTOS, Milton; BECKER, Berta et al. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial.** 3. ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-21.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos. In: **Sociologia da infância e a formação de professores**, n. 1ª, p. 13-46, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância e cidade: restrições e possibilidades**. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Uma agenda crítica para os estudos da criança**. In: Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SILVA, Armando Corrêa da. O território da consciência e a consciência do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de.; SILVEIRA, Maria Laura (org.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1998, p. 257-260.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SILVA, Solange Cristina da. A escola e a rua: interação possível?. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, nº. 37, p. 67-87, abr. 2005.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; RESNICK, Riva. A pesquisa das infâncias como possibilidade de encontros e trocas de conhecimento. In: **Interação social e desenvolvimento humano [recurso eletrônico]**. organizadores: Edclécia Reino Carneiro de Morais... [et al.]. – Recife: Ed. UFPE, 2019, p. 33-55.

SIROTA, Régine. Da indiferença sociológica ao difícil reconhecimento da efervescência cultural de uma faixa etária, in: Sylvie Octobre éd., **Enfance & culture. Transmissão, apropriação e representação**. Paris, Ministério da Cultura - DEPS, "Questions of Culture", 2010, p. 19-38. Disponível em: https://www.cairn.info/enfance-and-culture--9782110975430-page-19.htm. Acesso em 28 set. 2019.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

YUNES, Maria Ângela Mattar *et al*. Família vivida e pensada na percepção de crianças em situação de rua. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 21, p. 47-56, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE – 1

Recife/PE, 29 de outubro de 2019

CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Prezados(as),

Em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE/FUNDAJ, viemos por meio desta, solicitar a permissão para o mestrando Douglas Vasconcelos Barbosa realizar a pesquisa intitulada, inicialmente, como: Sob o olhar da criança de rua: a rua como espaço de educação não-formal, que tem como orientação a Professora Doutora Patrícia Maria Uchôa Simões e o Professor Doutor Humberto da Silva Miranda, como coorientador.

Assim, considerando as crianças como sujeitos de direitos, agentes sociais e as suas multifacetadas infâncias, temos como objetivo central compreender como a criança de rua constrói conhecimento acerca dos espaços urbanos por ela ocupados. Nesse sentido, pretende-se compreender sua visão sobre os espaços urbanos, seu direito à cidade e sobre as instituições que deveriam garantir os seus direitos sociais.

Destarte, justificamos nossa intenção por essa temática, sobretudo por esses sujeitos da pesquisa, tendo em vista que a sociedade, a família, a escola e o Estado carecem se voltar mais para olhar as crianças em situação de rua como um ser humano que possui dignidade, que tem direitos e precisa de cuidado e proteção, no sentido de que possam usufruir do que lhes foram afiançados nas legislações pátrias como a nossa Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Igualmente, essa proposta aqui aventada pretende desenvolver uma rota de concepção por intermédio da perspectiva da criança em situação de rua, inferida acerca de sua própria condição cidadã no meio urbano em que vive, maiormente por habitar uma sociedade tão excludente e infratora de direitos.

Com isso, as crianças serão observadas em suas rotinas diárias, assim como vamos propor a elas atividades, por meio de desenho e, também, um passeio pela área urbana que circulam, onde, sob a perspectiva delas, vão poder mostrar a cidade e o contexto em que vivem de uma forma ímpar. Neste sentido, os registros construídos junto às crianças em situação de rua, agentes ativos nesta pesquisa, serão utilizados apenas para fins acadêmicos, como por exemplo, apresentações em eventos científicos, publicação de artigos e aulas com a finalidade educacional.

Dessa forma, as atividades de registro das informações para a pesquisa não causarão nenhum risco, incômodo ou desconforto para as crianças em situação de rua, ao longo da nossa investigação. No mais, ao final do estudo, os pesquisadores comprometem-se a realizar oficinas com as crianças sobre seu papel de agente social, mormente de direitos no contexto social. Por fim, o pesquisador e seus orientadores estão à disposição para esclarecimentos e dúvidas que se façam necessários a respeito da pesquisa e sua realização com o apoio desta renomada instituição.

Atenciosamente,

_____
DOUGLAS VASCONCELOS BARBOSA
Pesquisador (Mestrando)

_____
PATRÍCIA MARIA UCHÔA SIMÕES
Professora Drª. Orientadora

_____
HUMBERTO DA SILVA MIRANDA
Professor Dr. Coorientador

APÊNDICE – 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados(as),

O pesquisador Douglas Vasconcelos Barbosa, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco, está realizando sua pesquisa, inicialmente intitulada como: Sob o olhar da criança de rua: a rua como espaço de educação não-formal.

Para tanto, as crianças em situação de rua serão observadas em suas rotinas diárias, assim como vamos propor a elas atividades, por meio de desenho e, também, um passeio pela área urbana que circulam, onde, sob a perspectiva delas, vão poder mostrar a cidade e o contexto em que vivem de uma forma ímpar.

Neste sentido, os registros construídos junto às crianças em situação de rua, agentes ativos nesta pesquisa, serão utilizados apenas para fins acadêmicos, como por exemplo, apresentações em eventos científicos, publicação de artigos e aulas com a finalidade educacional. Dessa forma, as atividades de registro das informações para a pesquisa não causarão nenhum risco, incômodo ou desconforto para as crianças em situação de rua, ao longo da nossa investigação.

Deste modo, justificamos nossa intenção por essa temática, sobretudo por esses sujeitos da pesquisa, tendo em vista que a sociedade, a família, a escola e o Estado carecem se voltar mais para olhar as crianças em situação de rua como um ser humano que possui dignidade, que tem direitos e precisa de cuidado e proteção, no sentido de que possam usufruir do que lhes foram afiançados nas legislações pátrias como a nossa Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Por fim, segue abaixo a autorização para preenchimento, ao passo que esperamos contar com a colaboração de todos e estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

_____
DOUGLAS VASCONCELOS BARBOSA
Pesquisador (Mestrando)

_____
PATRÍCIA MARIA UCHÔA SIMÕES
Professora Drª. Orientadora

_____
HUMBERTO DA SILVA MIRANDA
Professor Dr. Coorientador

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO MEDIADORA

Comunicamos nossa aceitação na pesquisa, inicialmente intitulada como: sob o olhar da criança de rua: a rua como espaço de educação não-formal, realizada pelo Mestrando Douglas Vasconcelos Barbosa. Afirmamos nossa ciência de que os registros construídos, pelo pesquisador, serão utilizados apenas para fins acadêmicos, publicação de artigos, apresentações em eventos científicos e aulas com a finalidade educativa. Por fim, afirmamos, ainda, que tomamos conhecimento dos procedimentos de pesquisa e que, a qualquer momento, poderemos retirar essa autorização.

Recife/PE, ____ de _____ de 2019.

_____
Assinatura da Instituição Mediadora junto
às crianças em situação de rua

APÊNDICE – 3

PROPOSTA DE MINICURSO	
TEMA	Formação de educadores sociais de rua: infâncias, educação e direitos
EMENTA	Os novos estudos sociais da infância. Meninos e meninas em situação de rua como agentes sociais e sujeitos de direitos. Educação e o educador social de rua. Direitos humanos.
OBJETIVO GERAL	Contribuir com a formação dos Educadores Sociais de Rua.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	1. Apresentar aos educadores sociais de rua o debate sobre os novos estudos sociais da infância. 2. Promover discussão sobre educação e meninos e meninas em situação de rua. 3. Refletir sobre direitos humanos dos meninos e meninas em situação de rua.
JUSTIFICATIVA	A presente proposta se justifica tendo em vista a escassez de formação para um profissional que contribui ativamente com a promoção e proteção dos direitos de meninos e meninas em situação de rua.
METODOLOGIA	Exposições dialogadas
MATERIAIS	Bloco de notas; canetas; pastas/bolsas; Datashow; salas disponíveis para os encontros; computador; piloto de quadro branco; certificados.
LOCAL/PERÍODO HORÁRIO	Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ Serão três encontros semanais e, cada encontro, vai totalizar 4(quatro) horas.
PÚBLICO	Educadores sociais de rua
VAGAS	20
CARGA HORÁRIA	12 horas
PROPONENTE	Douglas Vasconcelos Barbosa